

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

---

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Педагогика*

*№2 / 2009*

*Вестник*

*Московского государственного  
областного университета*

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА»**

**№ 2**

**Москва**

**Издательство МГОУ**

**2009**

**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 биологических наук, профессор  
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. – директор издательства, доктор философских наук, доцент  
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор  
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, доцент

**Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:**

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)  
Бенеш Павел – почетный профессор МГОУ, декан педагогического факультета Карлова  
университета, Прага, Чехия  
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор  
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор  
Симонов В.П. – доктор педагогических наук, профессор  
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

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

Анисимова Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор  
Воителева Т.М. – доктор педагогических наук, профессор  
Хижнякова Л.С. – доктор педагогических наук, профессор

**Редакционная коллегия раздела «Открытое образование»:**

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

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 2.  
– М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 218 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., С.5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г. и в редакции апреля 2008 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2009  
© Издательство МГОУ, 2009

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.1.02:372.8

Афанасьева П.В.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ОРФОГРАФИИ)\***

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению дидактических особенностей организации самостоятельной работы школьников на уроках орфографии с использованием программно-педагогических средств. Программированная модель обучения позволяет усовершенствовать не только отдельные компоненты урока, но и комплексную технологию его проведения.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, программно-педагогические средства, компьютерная модель обучения.

Многочисленные попытки усовершенствования урока русского языка были направлены на повышение эффективности отдельных его компонентов, что не решало задачи включения всех учеников в продуктивный познавательный процесс. Мы предлагаем сделать акцент не только на совершенствовании компонентов урока, но и на системном использовании обучающих компьютерных программ, что поможет обеспечить адаптацию к индивидуальным особенностям детей.

Отличительным признаком нашего подхода является **резкое увеличение времени самостоятельной работы** учащихся на уроке. Это становится возможным в условиях применения частично адаптивных программно-педагогических средств (ППС), позволяющих каждому ученику продвигаться в индивидуальном темпе при усвоении грамматико-орфографического материала.

При определении понятия «самостоятельная работа» мы опираемся на трактовку П. И. Пидкасистого. Он перечисляет все необходимые составляющие ее успешной реализации. Существенной особенностью самостоятельной работы ученый считает активную мыслительную деятельность учащихся, побуждаемую определенными мотивами и проявляющуюся в осознании целей и задач работы, в планировании предстоящих действий, в выборе способов и средств их выполнения, в контроле за правильностью принимаемых и получаемых решений [10].

Многие исследователи [А.К. Буряк, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, З.И. Калмыкова, А.А. Плигин, В.В. Шаламов, Г.К. Селевко и др.] подчеркивают, что самостоятельная работа школьников в процессе учения имеет большое значение и для овладения ими знаниями, умениями и навыками, и для развития их познавательных способностей, и для активизации учебной деятельности, а также является основой для воспитания у учеников самостоятельности как черты личности.

Так, В.В. Краевский и И.Я. Лернер указывают, что в соответствии с различными уровнями освоения приемов учебной деятельности школьников самостоятельные работы могут подготавливать к осмыслению и удержанию в памяти изучаемого материала, тренировать учащихся в воспроизведении знаний и способов деятельности, требовать применения знаний и умений в новой ситуации, ставить проблемные задачи [6].

З.И. Калмыкова считает, что в основе отставания детей в учении лежит расхождение

---

\* © Афанасьева П.В.

«требований, предъявляемых к познавательной самостоятельной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития» [5, 24].

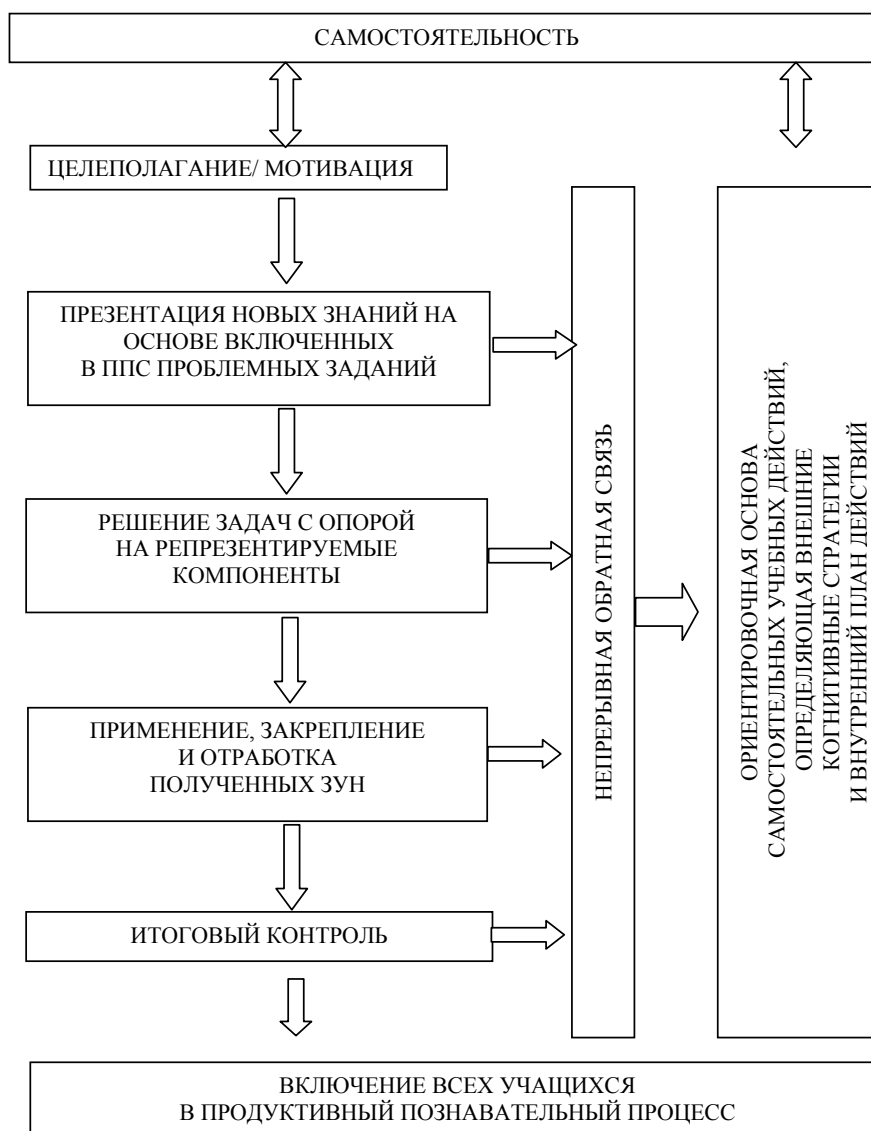
Вместе с тем столь очевидная значимость самостоятельной недостаточно учтена в образовательной практике школ. Организация самостоятельных видов учебной деятельности признана эффективным средством обучения, однако приоритетным остается объяснительно-репродуктивный метод.

Наши наблюдения за учебной деятельностью пятиклассников в МОУ СОШ №№ 1, 75 г. Воронежа, №№ 1, 15 г. Ельца показали, что учителя редко ориентируются на самостоятельную работу при изучении грамматико-орфографических тем для развития логического мышления, способности к собственным суждениям и умозаключениям, чаще применяя информативную форму изложения теоретического материала.

В современных условиях возрастает роль компьютерного моделирования процесса обучения. В русле этой тенденции мы подходим к решению проблемы организации самостоятельной работы.

Схематично модель урока с учетом планомерно-поэтапного формирования ориентировочной основы самостоятельных учебных действий ребенка при наличии непрерывной обратной связи выглядит следующим образом:

**СХЕМА 1**



Нам представляется, что работа над самостоятельным решением учебных задач в программированной модели обучения отражает звенья знаниевой модели в целом: целеполагание, стратегический подбор необходимых операций, предполагающий осознанность производимых действий, анализ и обобщение, формулировка выводов. Стимуляция познавательной активности учащихся осуществляется через направление и организацию их самостоятельной практической деятельности посредством четко сформулированных когнитивных стратегий, реализованных внешне – в виде модулей компьютерной программы, предопределяющих внутренний план действий.

Наша технология проведения уроков создана с опорой на методические разработки Н.Н. Алгазиной, З.П. Ларских, Г.И. Пашковой [1] в области программированного компьютерного обучения русскому языку. Методисты считают, что усвоение теоретических знаний и практических умений предполагает выполнение школьниками следующих учебных действий: 1) умение видеть и опознавать нужную орфограмму из ряда правил со сходными опознавательными признаками; 2) анализировать слова и классифицировать орфограммы, определяя их выборочные и заключительные признаки; 3) моделировать общий порядок орфографического разбора с графической фиксацией следов рассуждений; 4) решать правописные задачи, используя внутренние автоматизированные резервы, алгоритмы действий.

При подборе дифференцированных заданий для самостоятельной работы учащихся следует различать не только познавательные, но и лингвистические способности учащихся, которые определяются по следующим параметрам: 1) владение семантикой языка (способность осознанно совершать логико-языковые операции; способность к языковому творчеству; уровни развития творческого компонента логического мышления, лингвистической интуиции, образного строя речи, эмоциональной выразительности устной и письменной речи); 2) владение языковой формой (степень успешности выполнения логико-языковых упражнений на анализ, сравнение, обобщение и классификацию; творческих заданий по развитию логического мышления на рассуждение, редактирование текста, изложение, конструирование языкового материала).

Отбор лексического материала для частично адаптированных компьютерных программ производился нами с учетом таких характеристик, как нормативность, частотность, употребительность, широта лексических связей, соответствие возрастным особенностям школьников, их речевому развитию.

Кроме того, организуя самостоятельную работу учащихся, необходимо учитывать языковые способности.

В ходе эксперимента мы апробировали собственную комплексную систему обучения, составной частью которого выступают адаптивные программно-педагогические средства.

Применение на уроках компьютерных обучающих программ электронного учебного пособия «Русский язык. 5 класс» [авторы Н.Н. Алгазина, Г.И. Пашкова, З.П. Ларских, Т.В. Стрыгина и др.] [11], а также наших адаптивных трехвариантных программно-педагогических средств и их аналогов – рабочих тетрадей на печатной основе «Упражнения для самостоятельного выполнения» [2] повышает роль самостоятельной деятельности детей. Дидактический эффект обуславливается переориентацией микроцелей обучения: если раньше главным в школьной программе было требование к компоненту «знания», то в условиях информатизации обучения акцент ставится на умения найти эти знания.

Познавательные действия пятиклассников при работе с электронным учебным пособием складываются из следующих: 1) ориентировочные действия: ознакомление со схемой-моделью языкового явления (например, правила), раскрывающей закономерности структурных отношений; 2) ознакомление с системой действий над языковым (напри-

мер, орфографическим) материалом в соответствии с алгоритмом, заложенным в формулировку определения (правила); 3) исполнительные действия: автоматизированное самостоятельное применение знаний без пооперационного развертывания действий в виде орфографического разбора при наличии оценочного контроля со стороны машины.

Обязательным этапом при использовании компьютерных обучающих программ является контроль промежуточных результатов процесса самостоятельного усвоения учебного материала.

На каждом этапе желающие могут углублять и расширять свои познания и выйти на творческий уровень усвоения языкового материала.

На наш взгляд, применение программных средств обучения является наиболее действенной технологией в современной дидактике, так как предполагает достаточно точное и детальное управление действиями учащихся. Самостоятельное усвоение учащимися технологии последовательного выполнения действий, заложенных в программные модули, способствует формированию осознанных правописных навыков и запрещает «бездумное» письмо.

Главными параметрами нашей модели урока, предполагающей использование программно-педагогических средств, являются: 1) учет обученности и обучаемости школьника; 2) выстраивание его **самостоятельной** индивидуальной траектории познания в зависимости от типологических особенностей восприятия, преобладания когнитивного стиля деятельности и предпочтений в выборе стратегий по усвоению грамматико-орфографического материала. Названные параметры позволяют считать такую модель частично адаптивной.

В. П. Беспалько выделяет пять уровней усвоения учебной информации: 1) понимание, 2) узнавание, 3) воспроизведение, 4) применение, 5) творчество [3].

**Самостоятельность** мыслительных операций является показателем перехода на более высокий уровень познания. Поэтому наиболее эффективным методом активизации работоспособности детей является самостоятельное решение грамматико-орфографических задач, содержание которых должно отвечать двум требованиям: 1) быть посильным ученикам, но в то же время предусматривать постепенное нарастание трудности; 2) иметь проблемный характер и включать задания индивидуального плана.

Мы утверждаем, что конкретный набор и последовательность действий, заложенных в программированную модель урока, в сочетании с созданием особой мотивации на исследование языковых фактов, направленностью на самостоятельное овладение знаниями обеспечивает результативность и высокий уровень усвоения учебного материала. Наши экспериментальные данные показали, что четвертого уровня достигают 80 % пятиклассников. Реализация пятого уровня в рамках компьютерного обучения пока невозможна.

Оптимальный уровень сложности, под которым понимают такую организацию учебной деятельности каждого школьника, когда обеспечивается максимальное использование индивидуальных когнитивных возможностей, достигается дифференциацией заданий.

Обычно, проводя дифференцированную работу, учителя делят учащихся на три группы и предлагают им такие варианты самостоятельной работы с заданиями, которые соответствуют уровню их обученности.

Намечая в ходе эксперимента пути и приемы дифференциации самостоятельной учебной деятельности школьников, мы разработали индивидуальные маршруты продвижения по изучению орфографических тем и осмысления способов применения правил, которые способствуют формированию автоматизированных навыков письма. В их основе лежит теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4].

Структура уроков, на которых проводится адаптивное обучение орфографии, отли-

чается многоразовым объяснением, основанном на использовании различных видов проблемных заданий и упражнений аналитического, аналитико-синтетического, синтетического характера.

Демонстрация необходимого материала производится посредством разных графических моделей когнитивной визуализации: текст, динамические таблицы, алгоритмы, схемы-опоры, поэтапно раскрывающие закономерности правописания орфограмм.

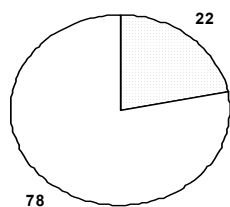
Этапы уроков трансформируются, но на любом из них необходимы: лингвистическая разминка (повторение грамматических сведений, необходимых для усвоения материала); задания по вариантам.

В каждом варианте компьютерной программы перед учениками ставится единая познавательная задача, к решению которой они идут вместе, но разными путями, соответствующими познавательным возможностям учащегося на данном этапе. Ученики видят цель своей деятельности и путь, по которому им предстоит идти (от общего к частному или от частного к общему), осознают причинно-следственные связи, лежащие в основе комплекса языковых фактов при изучении правил правописания.

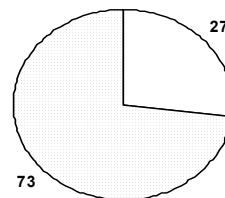
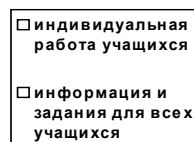
В ходе проведения эксперимента мы убедились, что увеличение доли самостоятельной работы в экспериментальных группах при изучении орфографических тем с помощью программно-педагогических средств способствовало более осознанному усвоению языкового материала.

Наглядно отразить соотношение времени, затраченного на самостоятельную (индивидуальную) и фронтальную работу на обычных уроках и уроках, проводившихся в рамках адаптивной системы обучения орфографии с применением компьютера, можно следующим образом:

Урок в контрольной группе



Урок в экспериментальной группе



Таким образом, основные особенности организации самостоятельной работы учащихся 5 класса с компьютерной поддержкой заключаются в следующем: 1) машине передается часть кропотливой работы, ранее выполняемой учителем: управление пошаговой самостоятельной деятельностью при знакомстве и первичном закреплении знаний; контроль знаний, умений, навыков каждого обучаемого; 2) у учащихся появляется возможность достижения конечной цели (базового, сверхбазового, углубленного уровня обученности – в соответствии со способностями и уровнями обучаемости) в комфортных условиях, следуя индивидуальному маршруту познавательной деятельности; 3) учитель определяет организационно-методическую структуру и содержание всего процесса обучения, передавая машине контроль за самостоятельным продвижением от незнания к неполному знанию, от неполного знания ко все более полному знанию, предоставив ученикам **самостоятельно** производить их поиск.

Педагогически грамотное определение места, характера, меры, приемов и способов организации самостоятельной работы учащихся на уроке русского языка во многом обуславливает ее эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алгазина Н.Н., Ларских З.П., Пашкова, Г.И., Фитковская Е.И. Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой: Пособие для учащихся 5 – 7 классов [Текст] /Под ред. Н.Н. Алгазиной. М.: Просвещение, 1996.
2. Афанасьева П.В. Упражнения для самостоятельного выполнения: Рабочая тетрадь для 5 класса. [Текст]/ Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]/ П.Я.Гальперин. М., 1985.
5. Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся [Текст] / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. 1991. № 2.
6. Краевский В.В., Лернер, И.Я. Дидактические основания определения содержания учебника [Текст] / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. М.: 1980. Вып. 8.
7. Марон Е.А. Моделирование самостоятельной деятельности школьников в информационно-дидактической среде: Автореф. ...к. п. н. [Текст] / Е.А. Марон. Великий Новгород, 2002.
8. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М., 2007
9. Пашкова Г.И. Опыт преподавания курса «Информационные технологии и образовательные электронные ресурсы в обучении орфографии (5 – 7 классы)» [Текст]/ Г.И. Пашкова // Педагогика, лингвистика и информационные технологии: Материалы международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. С. 267 – 273.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст]/ П. И. Пидкасистый. М., 1980.
11. Русский язык. 5 класс: Электронное учебное пособие [Электронный ресурс]/ Н.Н. Алгазина, Г.И. Пашкова, З.П. Ларских, Т.В. Стрыгина и др.; под ред. Г.И. Пашковой. М.: Просвещение-Медиа, 2005. 1 электрон. опт. диск (CD-Rom 750 Мб).
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 тт. [Текст]/ Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
13. Шаламов В.В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях [Текст]/ В.В. Шаламов// Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения, Екатеринбург: УрГПУ: Банк культурной информации, 2000.

P. Afanasyeva

THE FEATURES OF STUDENTS' SELF-DEPENDENT WORK USING PROGRAM-PEDAGOGICAL MEANS (BY THE EXAMPLE OF ORTHOGRAPHY LESSONS)

*Abstract:* This article is dedicated to consideration of didactic features of students' self-dependent work organizing on the orthography lessons using program-pedagogical means. The programmed model of education allows improving not only some certain components of the lesson, but its complex process technique.

*Key words:* self-dependent work, program-pedagogical means, programmed model of education.

## СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА\*

*Аннотация:* Профессионально-личностное саморазвитие будущего специалиста – неотъемлемая часть образовательного процесса вуза в современных условиях. Студенческое самоуправление можно рассмотреть как возможность саморазвития в реально значимой деятельности. Данные исследовательской работы, приведенные в статье, подтверждают эффективность студенческого самоуправления в профессионально-личностном саморазвитии будущих инженеров.

*Ключевые слова:* личность, деятельность, самосознание, саморазвитие, самооценка, самоорганизация, студенческое самоуправление.

Образование в XXI веке, по всеобщему признанию, должно быть ориентировано на личность. Личность – свободную, творческую, способную к непрерывному саморазвитию, самообразованию, самоопределению и самоактуализации. Процесс развития личности и овладение профессиональной деятельностью долгое время рассматривались как обособленные или параллельно существующие, сегодня подготовка специалиста выдвигает на первый план развитие личностных качеств. Успешность выпускника вуза, как специалиста, как человека во многом будет зависеть от его личностных качеств.

Профессиональная деятельность будущего инженера в условиях современного производства является сложной, иерархически построенной, многофункциональной, многоуровневой и динамически развивающейся структурой. Рыночные отношения выдвигают условия, связанные с совокупностью выполняемых специалистом разнородных функций из смежных областей и видов, определяющую не только его профессиональную подготовленность, но также социальную зрелость. Современные требования формирования профессиональной компетентности рассматриваются как компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности, взаимодействия с социумом, к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах [3].

Основываясь на деятельностной теории личности, у истоков которой стоят К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Е.А. Климов, рассматривающей саморазвитие как основной путь движения человека к личностной зрелости, можно предполагать, что профессионально-личностное развитие личности осуществляется на основе активизации самой личности как субъекта воспитания. Условием для включения личности студента вуза в активную социально значимую деятельность мы избрали форму студенческого самоуправления, рассматривая её как важную составную часть образовательного процесса.

В различные годы российские педагоги исследовали идеи самоуправления. В начале 20-х годов прошлого века С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, Н.Н. Иорданский, В.П. Кащенко, Д.И. Петров, Г.И. Россолимо, И.Г. Розанов рассматривали теоретические и практические основы самоуправления.

Одержим идеями самоуправления был А.С. Макаренко, который успешно использовал эту педагогическую форму в созданной им колонии для малолетних преступников. Поиск новых путей использования самоуправления в 50-80-х годах продолжили Ф.Ф. Брюховецкий, И.П. Иванов, В.А. Караковский, О.С. Газман, Т.Е. Конникова, В.А. Сухом-

\* © Варламова Л.Д.

линский. В конце 80-х гг. идеи самоуправления исследовались в работах С.Н. Белоусова, А.А. Леонтьева, И.П. Иванова, Н.П. Аникеевой, А.А. Вайсбурга, Н.С. Дежниковой, М.И. Рожкова, Л.И. Новиковой.

Начало развития студенческого самоуправления история определяет ещё со времен царской России, с открытием первых университетов. В 1900 году состоялся первый общероссийский съезд студенческих организаций, на котором были определены основные формы существования студенческого самоуправления в виде землячеств, корпораций, ассоциации и направления его деятельности. С приходом коммунистической власти единственной формой молодежной организации, в том числе и студенчества, стал ВЛКСМ. Организация была излишне политизирована, формальна в отношениях. Но комсомольское самоуправление имело четкие цели, задачи, принципы, планирование деятельности, государственную финансовую поддержку и массовость - это можно отметить как положительные стороны. После распада Советского Союза студенческое самоуправление в отдельных вузах развивалось стихийно, и его роль в учебно-воспитательном процессе была незначительна [5].

За последние годы студенческое самоуправление возобновляется, возможно, в силу противоречий, наблюдаемых в студенческой молодежной среде. Студенческая молодежь, с беспартийной подчиненности в советское время, пассивности в период перестройки, приобретает активность.

Сущность профессионально-личностного развития будущего специалиста раскрывается в его функциях. Оно состоит в согласовании активности, носящей индивидуальный характер, с социальными структурами, нормами и формами деятельности. Основными функциями в структуре профессионально-личностного развития являются функция целеобразования, рефлексивная функция и функция взаимодействия. В основе функции активного взаимодействия лежит потребность в деятельности и активности. Таким образом, профессионально-личностное саморазвитие представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: *самосознания – самооценки – самоорганизации – самоуправления.*

*Самосознание* - это образ и отношение к себе, на основе которого индивид строит взаимодействие с другими людьми и сообразно этому относится к себе. Образ собственного **Я** включает в себя три основных компонента:

*когнитивный* – знание себя (своих психологических качеств, способностей, внешности, социальной значимости);

*эмоциональный* – оценка себя, самооценка (самоуважение, самолюбие, себялюбие);

*волевой* – отношение к себе (стремление повысить самооценку, завоевать уважение).

*Самооценка* рассматривается нами как один из компонентов профессионально-личностного саморазвития и обеспечивает реализацию рефлексивной функции.

*Самоорганизация* носит сознательный характер – внутренняя цель осознается и формируется непосредственно самой личностью, осуществляется саморегуляция между различными компонентами личности как системы, происходит осознание, учет и выработка отношения личности к внешним целям и воздействиям.

*Самоуправление* - творческий процесс, включает в себя ряд последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев оценки качества, принятия решений к действию, контроль, коррекция.

Каждый из этих компонентов развивается неравномерно, но, тем не менее, изменение одного из них является условием развития любого другого. Студенческий возраст, являясь периодом интенсивного формирования самооценки, навыков самоорганизации и самоуправления, определяет профессионально-личностное становление специалиста.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами организована деятельность сту-

---

---

денческого самоуправления как условие профессионально-личностного саморазвития личности студента на инженерно-техническом факультете Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова. Анализ материалов исследований по воспитательной работе вузов позволил нам определить ряд принципов при организации студенческого самоуправления.

1) *Принцип этапности* предусматривает:

- этап планирования;
- этап реализации;
- этап подведения итогов.

2) *Принцип полисубъектности*. Предполагает учет всех субъектов, включенных в воспитательную работу вуза: сам студент, одноклассники, однокурсники, преподаватели, общественные организации вуза, родители, сотрудники МВД, психологи, медики и другие, привлекаемые для воспитательной работы в процессе деятельности студенческого самоуправления.

3) *Принцип полифакторности*. Учесть все факторы, влияющие на деятельность студенческого самоуправления в вузе, невозможно. Но для реальной деятельности студенческого самоуправления необходимы некоторые общеизвестные факторы: «обеспеченность материальными средствами организации досуга» - к услугам наших студентов имеются спортивные залы, бассейн, культурный центр, в процессе эксперимента мы добились выделения студентам своей «территории». Фактор «обеспеченность информацией» достигается наличием информационного стенда, факультетской, университетской газеты, доступом к Интернету и т.д.

4) *Принцип репрезентативности*. Через лидеров, активистов студенческого самоуправления привлечение студентов к участию в мероприятиях, конкурсах, соревнованиях, проектах, грантах и освещение результатов участников, победителей на информационной доске (фотостендах), факультетской, университетской газете, Интернет - сайтах, других СМИ, телевидении. Лидеры студенческого самоуправления отчитываются в развитии деятельности студенческого самоуправления на ученом совете и на административном совете факультета. Структура студенческого самоуправления на факультете базируется на следующих положениях. Первичная профсоюзная организация (ППОС) стоит во главе студенческого самоуправления. Председатель ППОС избирается тайным голосованием на ежегодных отчетно-выборных конференциях, делегатами которых являются студенты из каждой группы, избираемые на собраниях группы. Актив студенческого самоуправления – это лидеры, руководители секторов. На заседаниях актива рассматриваются предложения, проекты студентов. Определяются цели, задачи, место, время, объем, массовость мероприятия. Деканат в этом случае выступает как советник, координатор, проявляя тактичное педагогическое воздействие. Активисты студенческого самоуправления самостоятельно привлекают студентов, ищут спонсоров, составляют письма, приглашения, объявления, распределяют ответственность. В такие моменты студенты охвачены общественной работой и увлечены творческим порывом – процессом самоорганизации для самореализации в данном конкретном мероприятии. Включается сознательная, желанная, свободная деятельность личности совместно с коллективом во благо общества. Кроме разовых мероприятий, студенческое самоуправление имеет целенаправленную, систематически действующую функциональную структуру. Функциональная структура студенческого самоуправления состоит из секторов различного направления (рис. 1). В структуре студенческого самоуправления факультета профсоюзная организация университета (ПОС) и Управление по внеучебной работе университета (УВУР) выполняют целевую установку, основные задачи государственной воспитательной политики, обеспечивают нормативно-правовой документацией. Далее руководство вуза и факультета в

лице заместителя декана по воспитательной работе, кураторов содействуют, советуют, координируют деятельность актива студенческого самоуправления. Студенческое самоуправление самостоятельно или в соуправлении с руководством университета или деканата взаимодействует с министерствами, комитетами и другими организациями, осуществляющими государственную молодежную политику.

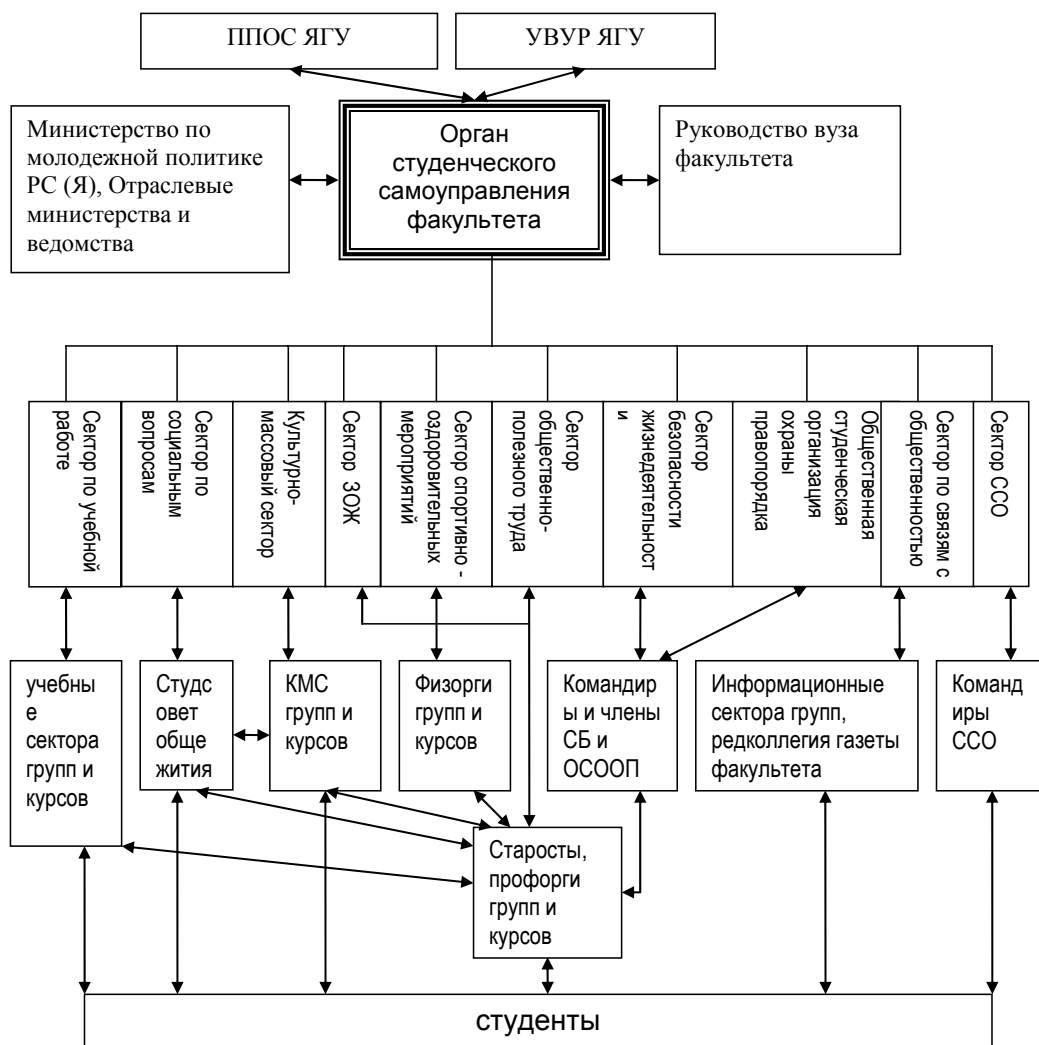


Рис. 1. Функциональная структура студенческого самоуправления инженерно-технического факультета Якутского государственного университета

Экспериментальную работу мы начали с определения самооценки студентов первого курса и студентов пятого курса. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний и мотивацией достижения успеха в различных видах деятельности и оказывает определенное влияние на профессионально-личностное саморазвитие. Самооценка не изначально присуща личности, а формируется в процессе деятельности и межличностного взаимодействия в социуме. Адекватная самооценка позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Мы использовали методику изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования [2, 283-284], немного расширив качества ранжирования (30 различных качеств личности). В основе этой методики лежит сравнение образа реального «Я» (каким человек видит себя) и идеального «Я» (каким человек желает себя видеть). Высокая степень совпадения между этими

образами соответствует гармоничному душевному складу личности. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (dI). Далее подсчитывается сумма квадратов ( $\Sigma dI$ ) и определяется коэффициент ранговой корреляции по формуле:

$$r = 1 - (6 \Sigma dI) / (n(nI-1)),$$

в нашем случае формула примет вид при  $n=30$ , число ранжируемых качеств  $r = 1 - 0.00022 \Sigma dI$ .

Результаты определения коэффициента ранговой корреляции приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты изучения самооценки студентов технического факультета

По учебным годам	Самооценка, % от общего количества испытуемых					
	Низкая		Адекватная		Завышенная	
	коэффициенты ранговой корреляции					
	от 0 до 0.3		от 0.4 до 0.6		от 0.7 до 1.0	
	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
2004 – 05	64	45	17	25	19	30
2005 – 06	58	30	18	35	24	35
2006 – 07	52	28	14	34	34	38
Средние показатели	58,0	34,3	16,3	31,3	25,7	34,3

Результаты определения самооценки показывают, что адекватную самооценку имеет меньше половины студентов пятого курса, а на первом курсе эти показатели ещё ниже. При окончании университета количество студентов пятого курса с завышенной самооценкой и низкой самооценкой проявляются в среднем в равной пропорции (34,3%), но количество студентов с адекватной самооценкой ниже (31,3%). У студентов первого курса больше половины студентов – с низкой самооценкой (58%), адекватная самооценка у 16,3% студентов и завышенная самооценка у 25,7% студентов. Результаты ранжирования позволили нам сделать вывод, что наличие низкой самооценки в начале учебы в вузе у студентов – в силу неопытности, закомплексованности и сложности адаптации многих первокурсников к современной системе вуза. Ведь сегодняшние первокурсники – это вчерашние школьники, большинству из которых нет восемнадцати лет. Однако при соответствующих педагогических условиях человек с низкой самооценкой, по утверждению психологов, легче поддается влиянию и имеет больше шансов прийти к адекватной самооценке, чем человек с завышенной самооценкой.

Для оценивания эффективности влияния студенческого самоуправления на профессионально-личностное саморазвитие использовались психологические опросники «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова [4, 210] и «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова [4, 197]. Результаты опроса в начальной стадии эксперимента и в стадии развитой структуры студенческого самоуправления показали динамику изменения исследуемых параметров у участников эксперимента. Данные свидетельствуют о том, что повышаются такие качества личности, как целеполагание, анализ ситуации в деятельности, коррекция, самоконтроль, волевые усилия, что в общей сложности вызывает повышение уровня самоорганизации (табл. 2).

Сравнение результатов по шкалам опросника  
«Диагностика особенностей самоорганизации» у активистов студенческого самоуправления (СС) (экспериментальная группа) и неактивных студентов (контрольная группа)

Показатели	Шкалы опросника «ДЮС»						
	Ц/п, %	АС, %	Пл, %	С/к, %	Кор, %	ВУ, %	СО %
В начале опыта							
Экспериментальная группа	68,5	69,8	70,0	68,8	63,9	69,3	68,3
Контрольная группа	63,1	62,5	48,5	54,5	62,5	69,6	60,1
Разность	5,4	7,3	21,5	14,5	1,4	0,3	8,2
При развитии СС							
Экспериментальная группа	91,2	90,3	85,3	70,0	66,7	83,3	81,1
Контрольная группа	63,5	62,8	56,2	58,3	63,8	68,3	62,1
Разность	27,7	27,5	29,1	11,7	2,9	15,0	19,0

Способность самоуправления участников эксперимента определялась по уровням этапов самоуправления. Количество студентов со “средним” и “выше среднего” уровнями самоуправления увеличивается в процессе деятельности в студенческом самоуправлении. В контрольной же группе эти показатели остаются на том же уровне (табл. 3). Общая способность самоуправления определяется как сумма:

$$\Sigma_{\text{общ}} = \Sigma_{\text{АП}} + \Sigma_{\text{Пр}} + \Sigma_{\text{Ц/п}} + \Sigma_{\text{Пл}} + \Sigma_{\text{Ко}} + \Sigma_{\text{Пр}} + \Sigma_{\text{С/к}} + \Sigma_{\text{Кор}}$$

Шкалы «Анализ противоречий» (АП), «Прогнозирование» (Пр), «Целеполагание» (Ц/п), «Планирование» (Пл), «Критерии оценки качества» (Ко), «Принятие решения» (Пр), «Самоконтроль» (С/к), «Коррекция» (Кор) определялись по суммам баллов оценки утверждений опросника.

Таблица 3

Определение уровней «Способности самоуправления»

Показатели $\Sigma_{\text{общ}}$		Уровни способности самоуправления				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Экспер. группа	В начале эксперимента	0 - 21	21-35	36-48	49 - 54	55
	При развитии самоуправления	0 - 5	6 -11	11 -35	36 - 55	-
Контр. группа	В начале эксперимента	0 - 25	25- 38	39-51	52-55	-
	На 3 курсе	0 - 17	18 - 28	29- 49	50 – 54	55

Профессионально-личностное саморазвитие в процессе деятельности студенческого самоуправления рассматривается нами как:

- 1) условие самореализации творческой активности и самостоятельности в учебно-познавательном и культурном отношениях;
- 2) реальная форма самооценки, самоконтроля и студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;
- 3) возможность самовоспитания, самоопределения в процессе реальной управленческой и организационной деятельности;
- 4) средство социальной самозащиты и развития правовой культуры;
- 5) самосознание себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности.

В современной жизни самоуправление является основой и условием функционирования любого демократического общества. В этой связи, опыт студенческого самоуправления поможет нашим студентам гармонично влиться в существующую структуру и найти возможность реализоваться в своей будущей профессиональной деятельности и приобрести личностную успешность.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы, методологии, теории и исследования личности). М., 1999.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2008.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//И.А.Зимняя//Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42.
4. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Изд-во АСВ, 2004.
5. Модернизация студенческого самоуправления в высшей школе: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Г.П.Максимовой, А.И.Галкина и др. Ростов-на-Дону: РГЭУ «РИНХ», 2008.

L. Varlamova

**STUDENTS' SELF-MANAGEMENT AS A CONDITION IN PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF- DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS**

*Abstract:* The professional and personal self- development of future specialists is an integral part of educational process of high school in modern conditions. Students' self- management can be considered as an opportunity of self- development in real activity. Data of research work shown in this article confirm the efficiency of students' self-management in their professional and personal self-development.

*Key words:* The person, activity, consciousness, self-development, a self-estimation, self-organising, student's self-management.

## РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ В XIV-XVI ВЕКАХ\*

*Аннотация:* В статье рассматривается распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV-XV вв., влияние социополитических потребностей русского государства на межгосударственную и межкультурную коммуникацию, дается исторический обзор профессиональной иноязычной подготовки переводчиков, толмачей и других сотрудников внешнеполитического ведомства.

*Ключевые слова:* геополитические причины, язык дипломатии, толмачи, переводчики, «Хождение на Флорентийский собор», Посольская изба, Посольский приказ, внешне-торговые отношения.

Владение иностранными языками всегда считалось признаком развития культуры, а переводческая деятельность – одним из проявлений активности культуры. Анализ имеющихся материалов позволяет сделать вывод, что в домонгольский период на Руси активно развивалось образование. Обучение осуществлялось на базе переводных и оригинальных книг с культурологическим комментарием. Изучение иностранных языков, главным образом греческого и латинского, поощрялось и было престижным.

Однако XIII век положил конец динамичному развитию Киевской Руси. Монгольское завоевание, падение Киева и последовавшая за ним борьба удельных князей за власть привели к разорению крупнейших русских городов. Прекратили свое существование центры «учения книжного»; были утрачены рукописные оригиналы и переводы, которые составляли основу научных и учебных библиотек. Все это привело к почти полному забвению традиций образования, в том числе языкового образования, поскольку необходимость в подготовке государственных чиновников и людей, знающих иностранные языки, отпала – укрепившиеся княжества Владимирское и Московское граничили с русскими соседями, а внешнеполитические отношения имели только с Золотой Ордой.

Правда, нельзя сказать, что в монгольский период на Руси совсем отсутствовали люди, так или иначе знающие иностранные языки: языками владели те, кому довелось побывать в плену, а также некоторые священнослужители, в основном, монахи. Не следует забывать и об ассимиляции пришельцев с местным населением: некоторые ордынцы оседали в русских городах и брали в жены русских женщин, появлялись смешанные семьи и дети-билингвы. Не случайно этот период развития русского языка отмечен большим количеством заимствований из тюркских языков.

Были и другие причины изоляции Руси. Изучение иностранных языков, а следовательно, и возможность межгосударственной и межкультурной коммуникации следует рассматривать в непосредственной связи с политическими, социальными и экономическими потребностями русского государства. Получение образования было напрямую связано с укреплением веры. Религия играла первостепенную роль и в выборе иностранных языков, зачастую являясь не только культурной, но и политической, социальной детерминантой. Выбор между греческим языком и латынью по сути означал выбор между Востоком и Западом, между православной и католической верой. Православие, являясь основной составляющей частью культуры, оказывало влияние на выбор внешнеполитического курса, что, в свою очередь, определяло выбор иностранных языков, необходимых для

\* © Воевода Е.В.

---

---

изучения, место обучения и отбор учебных материалов. Русская православная церковь не без оснований опасалась, что из-за науки можно потерять веру. Латинский язык, который презрительной называли «папезским», ассоциировался с католичеством, то есть с предательством национальных интересов. Поэтому отказ от «латинского книжного знания» рассматривался как государственная необходимость.

Одновременно отмечалось ослабление интереса к греческому языку, что было вызвано постепенным распадом Восточной Империи и решением Византии заключить союз с Римом. В таких условиях не могло быть и речи о широком изучении классических языков. Изучение греческого языка и латыни сохранилось лишь в некоторых монастырях.

Одним из немногих церковных иерархов-дипломатов XIV в. был Семен-Елевферий Федорович Баконт (1292-1378), также известный как митрополит Алексей, или Святой Алексей (канонизирован в 1448 г.). Сын литовско-прусского дворянина, позже – русского боярина Федора Баконта, он родился в Москве и получил прекрасное домашнее образование: знал литовский, немецкий, латинский, польский и венгерский языки. Позже, будучи уже священнослужителем, Баконт выучил церковнославянский и греческий языки. В течение двух лет, с 1370 г. по 1372 г., митрополит Алексей занимался дипломатической деятельностью при князе Дмитрие Донском. Ему было поручено ведение княжеской документации на латинском языке и выполнение княжеских дипломатических поручений. В то время, когда Литва, Польша и Ватикан объединились в антирусскую коалицию, князю нужен был человек, который бы разбирался в хитростях католической дипломатической игры и мог вести переговоры на латинском, литовском и немецком языках. Также известно, что он владел татарским языком и успешно выполнял дипломатические поручения в Золотой Орде. По своим дипломатическим обязанностям С.-Е. Ф. Баконт был, фактически, первым русским министром иностранных дел и, несомненно, фигурой европейского масштаба.

Несколько иным было положение в Новгороде. Традиционные торговые связи с Ганзой способствовали более или менее стабильному изучению латинского языка и языков Северной Европы, в первую очередь – немецкого. Об этом свидетельствуют многочисленные договоры, имевшие оригиналы не только на русском, но и на иностранных языках: Ореховецкий мирный договор между Новгородом и Швецией 1323 г., Новгородско-Ганзейские договоры, заключенные в XIII-XV вв.

Положение коренным образом изменилось в XV веке, когда Московское государство расширило свою территорию, присоединив сопредельные княжества и выйдя к границам Литвы, Польши, Ливонии, Валахии, к владениям Крымского хана. Изменение геополитического положения вызвало активизацию дипломатической деятельности, торговли и межкультурной коммуникации. Остро встал вопрос о необходимости владения иностранными языками. В отличие от великих князей Киевской Руси, которые знали языки соседей, великие московские князья не только не владели иностранными языками, но некоторые из них даже не умели писать по-русски. Многие священнослужители также не знали ни греческого языка, ни латыни. Даже среди торговых людей знание иностранных языков было распространено менее, чем прежде, что также объяснялось геополитическими причинами.

Тот факт, что руководитель государства не мог сам непосредственно вести переговоры с иноземным послом, менял весь характер внешнеполитической деятельности. Прежде князем контролировались также и вопросы внешней торговли. А княжеский духовник не только являлся доверенным лицом в решении внешнеполитических вопросов, но мог составить грамоту на иностранном языке и отредактировать договор. Возникшие в новой обстановке языковые проблемы не только повлекли за собой необходимость в подготовке кадров для дипломатической службы и внешней торговли. Для переговоров только на восточном

направлении необходимо было знание татарского, ногайского, турецкого, караимского, бухарского и персидского языков. Что касается западного направления, то здесь нужны были специалисты со знанием латинского языка – международного языка дипломатии, а также немецкого, датского, шведского, литовского, польского, французского языков. Итальянский язык был необходим для ведения переговоров как с Востоком, так и с Западом. Государству потребовалось значительное количество толмачей и переводчиков. Толмачи осуществляли устный перевод, а переводчики занимались письменным переводом документов и составляли договоры на иностранных языках. При этом переводчики обычно не выезжали за пределы столицы, а толмачей использовали не только для ведения переговоров при государе, но и посылали за границу в составе русских посольств. Толмачи обычно знали несколько языков. Однако профессиональная языковая подготовка дипломатов, переводчиков и толмачей на государственном уровне отсутствовала.

В Московском государстве оказалось легче найти людей, знающих восточные языки, чем западные, поскольку в качестве толмачей можно было использовать бывших русских пленников, выкупленных на Востоке. Контакты с Польшей и Литвой в языковом отношении были значительно проще, чем с другими странами. На территории этих двух государств проживало много русских, белорусов и украинцев. В Московском государстве многие знали польский язык, поэтому проблем с пониманием речи и переводом документов практически не было.

Уже с середины XV века в Москве появились профессиональные дипломаты, знавшие иностранные языки. Это были греки и болгары из свиты Софьи Палеолог (жены Ивана III) и отдельные русские, которым удалось получить образование за рубежом или побывать за границей с дипломатическими поручениями, например, братья Курицыны – дьяки Иван-Волк и Федор. Иван-Волк, в частности, был уполномоченным Московского княжества на переговорах по заключению русско-шведского перемирия 1583 года. Федор в течение двадцати лет, с 1480 г. по 1500 г., управлял политикой России. Он владел немецким, польским, венгерским и греческим языками.

Несомненно, знал иностранные языки и автор «Хождения на Флорентийский собор», написанного в 1437-1440 гг. Предположительно это был житель Суздаля, состоявший в русском посольстве, которое насчитывало от 100 до 200 человек. Неизвестный переводчик (или толмач) не только различал различные диалекты немецкого языка в Северной и Южной Германии, но и сравнивал их со славянскими языками: «И тот город Нюрнберг стоит посреди Аламанской земли. В Аламанской же земле вера не иная и язык не иной, но там такая же вера – латинская и язык немецкий же, но в языке различия есть: как у русских с сербами, так и у населения Аламанской земли с немцами. ... От Сени до города Брыни пятнадцать миль, и путь идет лесом через горы; и в тех городах живут хорваты, язык их близок к русскому, а вера у них латинская» [1, 434].

Известным дипломатом и переводчиком XVI века был Дмитрий Герасимов (лат. *Demetrius Erasmus*), он же «Митя Малой, толмач латынской», как говорит о нем никоновская летопись. Дмитрий Герасимов был в составе великокняжеского посольства в Риме в 1525 г., побывал во многих странах Западной Европы. В юности он учился в Ливонии, позже служил послом при королях шведском и датском, Великом Магистре прусском и цесаре Максимилиане. Герасимов, толмач и посольский переводчик, был одним из образованнейших людей своего времени. Он работал над переводами греческих книг вместе с посольским переводчиком и толмачом Власием Игнатовым и приехавшим в Москву Максимом Греком. При этом М. Грек, который еще слабо владел русским языком, переводил тексты с греческого языка на латинский, а Герасимов и Власий – с латинского на русский язык. Позже, уже самостоятельно, Герасимов перевел на русский язык Псалтырь Бруно Вюрцбургского и латинскую грамматику Доната.

Еще одним видным русским дипломатом, переводчиком и участником посольств в Данию, Империю и Пруссию был Григорий Истома, знавший латинский и немецкий языки. Он научился латинскому языку при дворе Юхана (Иоанна), короля датского, куда был послан в 1496 г. Дмитрий Герасимов, Григорий Истома и Власий Игнатов упоминаются в «Записках о московитских делах» Сигизмунда Герберштейна, видного австрийского дипломата и путешественника, дважды посетившего Россию.

В XVI веке аппарат дипломатического ведомства оформился в Посольскую избу, а позже был преобразован в Посольский приказ. Необходимость в толмачах и переводчиках была столь велика, что Посольский приказ имел право призывать на государеву службу любого человека, знавшего иностранный язык.

Иногда вопросами языковой подготовки занимались даже сами государи. Иван IV предполагал открыть в Москве училища для преподавания латинского и немецкого языков. В 1585 году александрийский патриарх Сильвестр убеждал Федора Иоанновича открыть училища, чтобы в них учились «еллинской грамоте». Борис Годунов планировал открыть школы и университет. К сожалению, ни одна из этих идей не была осуществлена.

В XVI веке было предпринято несколько попыток отправить молодых людей за границу для изучения иностранных языков. В январе 1551 г. Иван IV писал цареградскому патриарху Дионисию, что послал к нему своего «паробка» Обрюту для обучения его «грамоте греческой и языку». Царь обещал уплатить за прокорм Обрюты и велел «учити его пристойно и, науча», прислать в Москву [6, 1]. В. Савва предполагает, что Обрюта сын Михайлов Греков (он же – Федор Грек Мамалах/-ов) был этническим греком и был послан в Царьград в зрелом возрасте, когда уже имел жену и детей. За пять лет Обрюта научился отчасти «еллинской грамоте» и мог переводить «грамоты» [6, 3]. Через пять лет Федор Греков-Мамалахов вернулся в Москву, где и служил толмачом.

После Обрюты Иван IV отправил к патриарху Иеремии в Царьград «двоих робят ... Грязнушу Ушакова и Федку Внукова» [6, 4]. Царь также отправил в Царьград посланца с деньгами для оплаты обучения двух учеников: за Ушакова – 17 рублей, а за Внукова – 13 рублей. Через некоторое время, в сентябре 1583 года, патриарх направил Ивану IV грамоту, в которой жаловался на трудности в обучении московских учеников, объясняя это тем, что они «возрастом велики» и высказывал пожелание на будущее, чтобы присылали учеников 10-12 лет. Судя по всему, Внуков умер во время обучения. Умер и Иван IV. И уже царь Федор Иоаннович направил в Царьград грамоту с гонцом, требуя вернуть толмача Грязнушу Ушакова. К сожалению, неизвестно, вернулся ли Ушаков в Москву. В 1594 году в Царьград был послан еще один ученик для изучения греческого языка и грамоты – «малой Тараско Елизарьев». К сожалению, никакими дальнейшими сведениями о нем мы не располагаем.

Непростые отношения со Швецией и Ливонией требовали постоянного наличия специалистов, знающих шведский и немецкий языки. В шведских посольских книгах времен царствования Ивана IV сообщается о направлении двух его подданных для обучения шведскому языку. Из переписки Ивана IV со шведским королем в 1573 году видно, что в Московии были задержаны шведские толмачи, Власко Пантелеев и Обрамко Николаев. Первый вскоре умер, а второй был использован для обучения двух русских учеников «свейскому языку». Одновременно сам Николаев изучал русский язык. На родину шведский толмач был отпущен только в 1574 г. В. Савва отмечает, что случаи обучения московских людей греческому и шведскому языкам по приказу Ивана IV свидетельствуют «о надобности в толмачах и переводчиках. Ученики к учению назначались» [6, 9]. Этот исторический эпизод показывает, что переводчики и толмачи иногда были настолько ценны, что удерживались другим государством для выполнения профессиональных обязанностей.

Во второй половине XVI века были отмечены случаи изучения иностранных языков не по государеву указу, а из любознательности. Брат боярина Федора Головина настолько интересовался языками, что тайно брал уроки немецкого и латинского языков у немца и поляка, живших в Москве. Приблизительно в 1583 г. из Колы в Антверпен, а затем в Данию выехал своей волей для взыскания долга и для изучения иностранных языков русский подданный Петрушка Лукьянов. Вернулся в Россию он только через девять лет. Обращаясь к датскому королю, московские послы указывали, что поскольку датских подданных, приезжающих в Россию для торговли и изучения русского языка, никто не неволит и не удерживает, то и он пусть велит не неволить подданных русского государя, приезжающих в Данию для торговли и изучения датского языка. Из этого можно сделать вывод, что развитие торговых отношений между двумя странами стимулировало интерес к изучению иностранных языков. В XVI в. внешняя торговля Московского государства развивалась уже довольно активно.

Представители западных государств также предпринимали попытки открыть учебные заведения для русских юношей. Однако бескорыстными эти предложения назвать нельзя, поскольку они преследовали цель распространить идеи католицизма и обратить русских в католическую веру. В 1582 году Иван IV отклонил предложение Святого престола открыть в Риме семинарию для русских студентов. Через 12 лет польский король Сигизмунд III просил у Бориса Годунова разрешения построить в России костелы для поляков и открыть при них училища для русских. Но и в этом случае предложение не было принято [2, 18].

Изложенные факты позволяют сделать следующие выводы:

- В XIV-XVI вв. в русском обществе находились люди, знавшие и изучавшие иностранные языки. Многие из них приобрели свои знания в плену, другие получили специальное образование за границей.
- Основной социокультурной детерминантой в изучении иностранных языков специалистами-международниками являлась государственная потребность. Выбор иностранных языков зависел от геополитических и социокультурных особенностей развития государства в тот или иной период: наличия сопредельных государств с иной лингвокультурой, необходимость вести переговоры, торговать. Активизация межгосударственных отношений в XV-XVI веках вызвала необходимость иноязычной подготовки кадров для внешнеполитического ведомства – Посольского приказа. Развитие внешнеторговых отношений также способствовало росту интереса к иностранным языкам в среде торговых людей.
- Религия играла первостепенную роль в выборе иностранных языков, зачастую являясь не только культурной, но также политической и социальной детерминантой. Религиозные противоречия между православным русским государством и католическими европейскими соседями способствовали неоднозначному отношению к изучению латинского языка: с одной стороны – это был международный язык дипломатии, с другой – проводник католических идей.
- Из-за отсутствия школ с преподаванием иностранных языков молодых людей и подростков отправляли на учебу за границу или привлекали к обучению находившихся в стране иностранцев. Большинство известных случаев отправки русских учеников на учебу за рубежом были инициированы правительством, т.е. иноязычное обучение рассматривалось как государственная необходимость.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Все народы едино суть. История Отечества в романах, повестях, документах. Век XV-XVII. / Сост., предисл., коммент. Н.В. Синицыной. М., 1987. 684 с.
2. Галкин А. Академия в Москве в XVII столетии. М., 1913. 97 с.

3. Похлебкин В.В. Внешняя политика Руси, России и СССР за 1000 лет в именах, датах и фактах. Справочник. Вып. I. М., 1995. 336 с.
4. Похлебкин В.В. Внешняя политика Руси, России и СССР за 1000 лет в именах, датах и фактах. Справочник. Вып. II. Кн. 1. М., 1995. 784 с.
5. Россия XVII века. Воспоминания иностранцев. Смоленск, 2003. 496 с.
6. Савва В. Несколько случаев изучения иностранных языков русскими людьми во второй половине XVI в. Харьков, 1913. 12 с.

E. Voevoda

THE SPREAD OF FOREIGN LANGUAGES IN MUSCOVY IN THE 14TH-16TH CENTURIES

*Abstract:* The article presents a research into the spread of foreign languages in Muscovy in the 14<sup>th</sup>-15<sup>th</sup> centuries and the impact of socio-political needs of the Russian state on inter-state and cross-cultural communication. The author gives a survey of ways and means of professional linguistic training of interpreters, translators and medieval Russian diplomats.

*Key words:* geo-political reasons, the language of diplomacy, translators, Walking on the Florence Cathedral, Ambassadorial hut, Ambassadorial order, foreign trade relations.

## ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ – КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД\*

*Аннотация:* Эта статья касается проблем формирования предметных компетенций, ориентированных на критерии качества подготовки учителя информатики в педагогическом университете.

*Ключевые слова:* предметная подготовка, подход, компетентностный подход, профессиональные компетенции, предметные(специальные) компетенции, ключевые компетенции, критерии качества.

В условиях постоянного роста информации и сокращения времени на ее усвоение востребованы специалисты, имеющие соответствующую квалификацию и определенные личностные качества, способствующие построению жизненного вектора и толерантного отношения к другим людям. Соответственно, проблема целостного подхода в образовании как процессу воспитания и обучения самоценного человека, востребованного в любых социальных формациях, [6] является актуальным предметом исследования. Поэтому, как отмечает Г.А.Бордовский [3], педагогические вузы должны готовить не просто учителей-предметников, а компетентных специалистов-методистов, обучающихся добывать информацию.

Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания высшего образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса в педагогическом вузе и, как следствие, переосмыслением цели и результатов образования[2].

При этом под профессиональной подготовкой (и как ее частью – предметной) учителя информатики, В.В.Лаптев и М.В.Швецкой [11] понимают совокупность базовых и специальных компетенций, сформулированных в требованиях квалификационной характеристики, а также понимания целей и задач обучения информатике в школе, и соответствующей методической подготовкой преподавания информатики для успешного обучения информатике школьников и их воспитания.

В практике высшего педагогического образования известны различные подходы к подготовке учителей, в том числе и информатики: О.Ю.Заславской [7] - применение системного, научного, методического, междисциплинарного, интегративно-модульного и информационного подходов; Т.А. Гудковой [5] - культуросообразный подход; А.А. Петькова [16] - процессуальная модель и технология развития познавательной самостоятельности; М.М. Абдуразакова [1] - компетентностный подход; О.В.Трескиной [19] - метод педагогических ситуаций для реализации педагогической технологии; М.Б.Лебедевой [12] – деятельностный, системный подходы; Н.И.Пака [15] - проективный подход; Р.Ю.Кондрашовой [8] - системы педагогических ситуаций; О.Г.Ларионова - интеграция возможностей содержательного объединения личностно ориентированного обучения и компетентностного подхода в технологии контекстного обучения [10].

Так, системный, деятельностный, контекстный, ситуационный подходы достаточно хорошо разработаны с позиций философии, психологии, педагогики. Личностно ориентированный и личностно-деятельностные подходы, хотя и получили в последнее время распространение в теоретических и практических исследованиях в педагогике и психологии, тем не менее в методологии их применения к подготовке учителя информатики в

\* © Деревянко И.А.

---

---

педагогическом вузе недостаточно изучены. В методологии компетентностного подхода в подготовке специалистов в высшей педагогической школе нет ясности в применении компетентностного подхода к предметной подготовке учителя информатики.

Определение сути компетентностного подхода требует определить, что понимается по понятием “подход” в обучении. Категория “подход”, по определению С.И.Ожегова, есть множество приемов, способов изучения чего-либо [14]. Категория “подход к обучению” – это мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов обучения как представителей общества. Это и системная организация и самоорганизация образовательного процесса со всеми его компонентами, в том числе и субъектов педагогического взаимодействия преподавателя и студента. Таким образом, нами понимается подход как цель, принципы, этапы, пути достижения результата предметной подготовки учителя информатики в педагогическом вузе.

Исходя из приведенного выше понимания подхода, нами проведено педагогическое исследование с экспериментом (2006-2009 гг.) в Московском государственном областном университете (МГОУ) по реализации компетентностно-модульного подхода к предметной подготовке учителя информатики, ориентированного на критерии качества, в группах студентов 3-го курса по специализациям: учитель математики и информатики, учитель информатики, учитель физики и информатики, при изучении дисциплин: “Математическая логика” и “Компьютерное моделирование”.

В согласии с исследованиями в применении компетентностного подхода в педагогическом вузе и, в частности, в подготовке учителя информатики, нами предложен путь перехода от квалификационной характеристики выпускника педагогического вуза к компетентностной модели.

При этом, проанализировав государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования при подготовке учителя информатики с позиций отражения в них задач формирования личностных качеств (ключевых компетенций) выпускников - будущих учителей информатики в соответствии с классификацией универсальных личностных качеств (универсальных компетенций), принятых в проекте “TUNING”[21] (для выявления близости подходов в понимании общей образованности в России и в западноевропейских вузах) с текстами ФГОС ВПО по специальности направления 540203 физико-математического образования, степень (квалификация) – бакалавр физико-математического образования “Информатика в образовании” ГОС ВПО по специальности направления 540204 физико-математического образования, степень(квалификация) – магистр физико-математического образования [20].

Нами сделан вывод о том, что общие требования в ФГОС ВПО[20] к подготовке учителя информатики совместимы с европейской компетентностной моделью, разработанной в рамках TUNING[21]. Следовательно, вопрос можно поставить таким образом: “В какой степени данные требования в ФГОС ВПО реализованы в реальных квалификациях выпускников, т.е. существуют ли критерии качества личности выпускников(ключевые компетенции), и как как их формировать в процессе предметной подготовки учителя информатики в педагогическом вузе?” Многие критерии качества выражены на специфическом языке профессиональной деятельности. При этом преобладающей формой является знаниевый подход к оценке качества предметной подготовки, что, по нашему мнению, соответственно только декларирует наличие данного качества.

В связи с этим одной из основных проблем является проблема разработки интеграционных учебных планов профессиональной (и в частности, предметной) подготовки учителя информатики, включающей формирование ключевых, общеобразовательных и предметных компетенций.

С педагогической точки зрения это означает, что весь процесс профессионального

обучения строится на основе выделения такой единицы построения содержания профессионального образования, как профессиональная педагогическая задача. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена выделены пять групп профессиональных задач учителя: готовность видеть ученика в образовательном процессе, готовность строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей школьного образования, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создавать и использовать образовательную среду, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, на которые и должна быть направлена подготовка педагогов[9]. Нами, в ходе проведения пилотажного эксперимента, экспертами: директорами инновационных школ Московской области и преподавателей, – выделены кластеры значимых компетенций будущих учителей информатики.

Кластер компетенций 1. Готов определить особенности и знает содержания линий информатики на каждой ступени обучения в школе: начальной школы, основной школы, средней школы, профильной школы.

Кластер компетенций 2. Готов осуществлять процесс обучения информатике. Готов планировать учебные занятия. Готов провести кружковую работу. Готов применять методы, приемы и средства обучения информатике. Готов оценивать результаты обучения в соответствии с степенью образования в школе.

Кластер компетенций 3. Готов осуществлять воспитательный процесс. Готов применять знания возрастных психологических особенностей детей в школе. Готов формировать нравственные, гуманистические ценности, патриотизм. Готов реализовывать индивидуальный подход к учащимся. Готов осуществлять функции классного руководства.

Кластер компетенций 4. Готов осуществлять информатизацию школы. Готов организовать работу в сети Интернет, на школьном сайте. Готов консультировать учителей по применению ИКТ в предметной области. Готов вести компьютерный документооборот в школе. Готов осуществлять проектную работу среди учащихся.

Кластер компетенций 5. Готов к работе с людьми. Готов выбрать соответствующие формы контакта с людьми (учениками, родителями, коллегами и т.д.). Готов работать с разной категорией людей. Готов работать в команде (однокурсников). Готов управлять коллективом (однокурсников).

Кластер компетенций 6. Готов самосовершенствоваться: имеет опыт проявления инициативы, творческого подхода; имеет опыт самоанализа и оценки себя и других; имеет опыт выявления проблемных областей в обучении и воспитании; имеет опыт самообучения (по учебно-методической литературе).

Кластер компетенций 7. Готов к работе в области права, экологии и коммуникации в соответствии с профессиональными задачами. Готов к выражению мыслей в устной и письменной форме на государственном языке. Готов к общению на иностранном языке. Готов применять здоровьесберегающие технологии. Готов написать эссе, аналитический отчет.

Кластер компетенций 8. Готов к работам с информацией и обучением других по работе с данной информацией. Может обучать анализировать информацию. Может анализировать, оценивать информационно-математические модели (графики, таблицы, формулы). Может определять источники информации на их достоверность, научность, ценность. Готов обучать других находить необходимую информацию в предметной области.

Кластер компетенций 9. Опыт проявления эмоциональных способностей: стрессоустойчивости; эмпатии (понимания чувства других); перцептивность (восприятия других людей, формирование межличностных отношений); самоанализ; готовность делиться знаниями и идеями; общительность.

При формировании учебного плана дисциплины “Математическая логика” и “Ком-

пьютерное моделирование” нами учитывались кластеры компетенций: ключевые, общепедагогические, общеобразовательные, специальные(предметные), информатические (табл.1). В согласии с определением критерия как “признак, на основании которого производится оценка, суждение” [18, 40]. При этом критерии результата обучения и воспитания исследователями делится на две группы: критерии факта (качества), оцениваемые как имеющие наличие или отсутствие данного качества, и критерии уровня (количественные), отражающие степень выраженности определенных параметров результата [4]. Все виды критериев эффективности по своему содержанию разделяют на две основные группы: функциональные и экономические [17], рассмотренные нами как показатели достижения качества результата предметной подготовки (табл.2). Конечную цель всякого обучения, как уже отмечалось выше, составляет не накопление знаний, а формирование умения действовать с помощью знаний.

Следовательно, мера овладения действием — это важнейший критерий оценки качества предметной подготовки, свидетельство наличия всех вышеназванных качеств сформированного действия. При этом введение стандартов ФГОС ВПО[20] позволяет исключить стихийность и волюнтаризм в разработке системы критериев качества образования.

Таким образом, критерием для исследования системы контроля и оценивания сформированности профессиональной (и как части ее – предметной) компетенции является системное, целостное представление о профессиональной компетенции будущего учителя информатики. Методика оценки уровня сформированности предметной компетенции [13] обучения студентов в условиях компетентного подхода следующая: 1) оценка уровня достижений целей обучения, выраженных в терминах знаний, умений и навыков, с уровнем профессиональной компетенции, определяемой педагогическими задачами; 2) постоянного мониторинга развития предметной компетенции студента в продолжении изучения модульного курса. Основой для определения сформированности предметной компетенции являются в данной модели система локальных оценок и рангов, так как стандарт образования предполагает отражение достижения студентов формулировать в виде количественного оценивания. Целью педагогического измерения оценки предметной компетентности при подготовке специалиста в вузе является не сравнение уровней обученности студентов, а в констатации достижений или не достижений отдельным обучаемым прогнозируемого (заданного в стандарте) уровня сформированности компетенции. Применение компетентного подхода и модульной технологии значительно активизировало учебно-познавательную деятельность студентов, основанную на четких критериях качества обучения. Сам факт наличия критериальных требований и их оценки организовывал и направлял учебную деятельность студентов, побуждал последних к более активному отношению к занятиям. Показателями такого отношения явились доказательство эффективности применения данного подхода в экспериментальных группах 3-го курса (64 студента) при проведении педагогического эксперимента, что выразилось в результатах тестового контроля отсроченных знаний; большое количество студентов, желающих выступать на семинарских занятиях и участвовать в минипреподавании, в самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе. Таким образом, компетентный подход к предметной подготовке учителя информатики в педагогическом вузе, будучи ориентированным на критерии качества, прежде всего направлен на новое видение целей и результатов подготовки и, как следствие, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. При этом, одним из главных становится, по нашему мнению, проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации вовлечения студентов в профессионально значимые виды деятельности: методико-исследовательский проект, минипреподавание, анализ информации, компьютерный эксперимент, эссе, дискуссии.

**Структура предметной компетенции при подготовке учителя информатики в педагогическом вузе и критериальные показатели**

Структура	1. Когнитивные компетенции	2. Методико-проектные компетенции	3. Информационно-поисковые компетенции	4. Компьютерно-экспериментальные компетенции
Критериальные показатели	Уровень овладения отсроченными знаниями	Уровень овладения методикой обучения линиям школьной информатики на примере изучения данной дисциплины	Уровень овладения информационно-поисковой деятельностью	Уровень овладения вычислительно-экспериментальной деятельностью
Уровни развития компетенции (качественные характеристики)	1. Ученический 2. Алгоритмический 3. Эвристический 4. Творческий	1. Алгоритмический 2. Аналитический 3. Экспертный 4. Исследовательский		
Способы оценивания	Тестовый контроль, диагностическая контрольная работа	Методический проект, минипреподавание	Информационно-поисковая деятельность аудиторная и внеаудиторная	Компьютерный эксперимент
Шкала оценок на каждом уровне сформированности компетенции	<p>“5” (А - отлично, возможны незначительные недостатки) - 91-100%;</p> <p>“5-” (В - очень хорошо – выше среднего уровня, но с некоторыми ошибками) – 78-90% ;</p> <p>“4” (С хорошо – основательная работа, но с серьезными недостатками) – 61-77%;</p> <p>“4-” (D удовлетворительно - студент выполнил старательно, но допустил не серьезные недостатки) – 55-60%;</p> <p>“3” – (Е достаточно – минимальный уровень допустимых знаний) – 50-54%</p> <p>“2” – (FX неудовлетворительно, требуется передача) – менее 50%.</p>			

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Абдуразаков М.М. Совершенствование содержания подготовки будущего учителя информатики в условиях информатизации образования: автореф. дис... кан. пед. наук/ М.М. Абдуразаков. М., 2007. 44 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. №10. 2003. С. 8-14.
3. Бордовский Г.А. Подготовка учителей информатики в педагогических вузах// Журнал РКА, - [Электронный ресурс], - Режим доступа: //http://www.russcomm.ru
4. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко; под ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
5. Гудкова Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе: автореф. дис... кан. пед. наук. Чита, 2007. 22 с.
6. Демин В.М. Образование и крушение Российской Империи /В.М. Демин. М.: Русская Правда, 2007. 640 с.
7. Заславская О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике: автореф. дисс.... док. пед. наук. М., 2008. 45 с.
8. Кондрашова Р.Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: автореф. дисс.... канд. пед. наук. 2007. 17 с.
9. Козырева В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.
10. Ларионова О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики: автореф. дис... док. пед. наук. 2007. 54 с.
11. Лаптев В.В., Швецкий М.В. Методическая система фундаментальной подготовки в области информатики: теория и практика многоуровневого педагогического университетского образования/ В.В. Лаптев, М.В. Швецкий. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. 508 с.
12. Лебедева М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в школе: автореф. дисс.... док. пед. наук. СПб, 2006. 34 с.

13. Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Методическое пособие. М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. 60 с.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп. 2006. 944 с.
15. Пак Н.И. О сущности проективного подхода в обучении и проектировании образовательных систем/ Н.И.Пак// Педагогическая информатика. 2006. №1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.mgoru.ru/ininfo/s1\\_journal-pi.htm](http://www.mgoru.ru/ininfo/s1_journal-pi.htm), свободный.
16. Петьков А.В. Развитие познавательной самостоятельности у будущих учителей информатики в условиях информационно-дидактической среды педагогического вуза: автореф. дис... кан.пед.наук/ А.В.Петьков. Майкоп, 2007. 27 с.
17. Печников А.Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем/А.Н.Печников. Петродворец: ВВМУРЭ им. А.С. Попова, 1995. 322 с.
18. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. 174 с.
19. Трескина О.В. Личностно ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов: автореф. дис... кан. пед. наук. Вологда, 2007. 21 с.
20. Министерство образования и науки РФ. Образовательный стандарт Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 540203, 030100 - Система федеральных образовательных порталов [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.ict.edu.ru/lib/index.php\\_id\\_res=4649](http://www.ict.edu.ru/lib/index.php_id_res=4649)
21. TuningProject [Электронный ресурс]/Режим доступа//[www.relint.deusto.es//index.html](http://www.relint.deusto.es//index.html), свободный.

I. Derevyanko

## SPECIFIC SUBJECT OF THE TRAINING FOR TEACHER OF INFORMATICS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY- COMPETENCE APPROACH

*Abstract:* This article concerns problems of forming specific subject competence oriented for quality criteria training for teacher of informatics of pedagogical university.

*Key words:* subject preparation, approach, approach Competence, professional competence, substantive (specific) competencies, core competencies, performance criteria.

## СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА\*

*Аннотация:* Семиотический подход – это такой подход в методологии, который предполагает использование знаков и символов. Основой нравственного воспитания является воспитание нравственных чувств, эмоциональных переживаний к самому себе и к окружающим людям. Недостаток в эмоционально-нравственном воспитании может порождать негативные формы поведения. Устранить эти недостатки поможет семиотический подход, средствами которого являются слово, понятие, умозаключение, жест, мимика, пиктограммы и другие знаки и символы.

*Ключевые слова:* семиотический подход, нравственное воспитание.

Семиотический подход в отечественной философии разрабатывали В.И. Антонов, А.А. Ветров, В.В. Иванов, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, В. Розин, Э.А. Тайсина, Л.В. Уваров, В.А. Штофф, Г. Щедровицкий и др.

В педагогике и психологии над проблемой семиотического подхода в образовании работали такие ученые, как Л.А. Венгер, А.А. Веряев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р.И. Говорова, В.В. Давыдов, С.А. Лебедева, Н.И. Непомнящая, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков, Е.К. Ривина, Н.Н. Романова, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, А.В. Филипов, Д.Б. Эльконин и др.

Сущность семиотического подхода в нравственном воспитании дошкольников – это методологический подход, который выступает научной основой воспитания у них нравственных чувств, формирования нравственного сознания, освоения основных форм нравственной деятельности, благодаря технологии использования системы культурных знаков и символов. Средствами реализации семиотического подхода в решении проблемы в работе с детьми дошкольного возраста могут выступать как вербальные (слово, понятие, умозаключение), так и невербальные средства коммуникации (жесты, мимика, интонация, паузы, смех, поза, плач и др.). Все они образуют знаковую систему. Обмен информацией происходит путем специально организованного общения, а средства вербальной и невербальной коммуникации дополняют, разъясняют, усиливают, заменяют эту информацию.

В нашем видении семиотический подход в педагогике к решению проблемы воспитания нравственных чувств у дошкольников – это такой подход, в основе которого лежит использование знаков, символов, сложившихся в рамках определенной культуры, путем обобщения, сравнения, установления связи неизвестного, нового с уже известным с целью достижения единства внутренних и внешних проявлений нравственных чувств с помощью определенных педагогических методов и приемов.

Ведущим направлением нравственного воспитания дошкольников является формирование у них нравственных чувств.

Учитывая тот факт, что мозг человека получает сигналы при помощи органов чувств, поступающий ответный сигнал вызывает у человека определенные ощущения, эмоции, переживания.

Исследуя рефлекс головного мозга, И.М. Сеченов заметил, что пробудившиеся у детей чувства не исчезают, они закрепляются у них в коре головного мозга и становятся

\* © Иванова Г.В.

более устойчивыми [5, 106].

П.Ф.Каптерев полагает, что дошкольникам по природе свойственно «чувствование». Он пишет, что у маленьких детей одинаковое с взрослыми количество нервов, однако площадь их распространения разная: у взрослых в несколько раз больше, чем у детей. Следовательно, сеть нервов у детей значительно чаще, чем у взрослого человека. «Отсюда берут свое начало детская впечатлительность, детская страстность, нетерпеливость и масса желаний» [4, 166]. И это неоспоримо.

На формирование чувств ребенка обратили внимание такие ученые, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, Ф.С. Левин-Щирин, В.С. Мухина, Я.З. Неверович, А.П. Нечаева, С.П. Петерина, Е. Смирнова, В. Холмогорова, М.И. Чистякова и другие.

Ребенок живет в определенной социальной среде, наполненной своими культурными знаками и символами, сформированными обществом в процессе эволюции. По мнению Л.С.Выготского, социализация, которая имеет всегда знаковую форму, влияет на процесс развития ребенка. Прочувствовать, осознать, понять какой-то предмет, явление, действие – значит, применить к нему какой-либо знак (например, слово). «Знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством» [1, 146].

В процессе социализации ребенок усваивает установленные нравственные нормы, правила поведения, взгляды окружающих людей, рассуждает как они и чувствует, как они.

Чувства существуют не сами по себе, а в связи с потребностями и интересами человека, с общественными и нравственными взглядами и убеждениями. С развитием новых потребностей формируются и новые чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические. К ним А.В. Запорожец относит те чувства, которые способствуют укреплению могущества нашей Родины, чувства долга, дружбы, честности, трудолюбия, чувства любви к природе, к искусству, чувства удивления, сомнения, уверенности в истинности какого-либо представления, понятия или суждения [3, 134-150].

П.Я. Гальперин считает, что движущей силой поведения являются потребности человека. А «чувства – это форма душевной деятельности, производная от потребностей, но вместе с тем своеобразная, играющая большую роль в душевной жизни человека» [2, 371].

О влиянии чувств, эмоций на психические процессы ребенка говорила М.И. Чистякова. Она считает, что «эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущения, восприятие, воображение, память и мышление». Ощущения могут быть приятными и неприятными. Человек в хорошем настроении воспринимает все с радостью, а в плохом – его раздражение усиливается. Хорошее настроение улучшает запоминание. Человек с хорошей эмоциональной памятью прочно помнит пережитые положительные события и имеет способность забывать то, что ему неприятно. Она пишет о связи эмоционального состояния и качеством мышления: «Счастье имеет тенденцию способствовать выполнению познавательной задачи, тогда как несчастье тормозит ее выполнение» [6, 18-19].

Дошкольник уже готов к восприятию эмоциональных переживаний, на основе которых у него формируются нравственные чувства. Это необходимо, во-первых, для достижения единства мысленной оценки и нравственного эмоционального отношения к действительности, во-вторых, для умения четко разделять «хорошее» от «плохого» и поступать в соответствии с положительными нравственными чувствами.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что воспитание нравственности у детей дошкольного возраста необходимо проводить, основываясь на их чувствах.

Надо отметить, что недостаток в эмоционально-нравственном воспитании ребенка дошкольного возраста может привести к нарушению его поведения. От невнимательного отношения взрослого к его поведению, недостаточности общения, ласки, тепла ребенок

чувствует себя нелюбимым, ненужным, лишним, что может порождать негативные формы поведения.

Поэтому, выстраивая работу по нравственному воспитанию дошкольников, педагоги МДОУ детского сада № 46 «Орленок» города Коломна Московской области большое внимание уделяют развитию у них нравственно-эмоциональной сферы, под которой понимается умение сочувствовать, сопереживать другим людям.

Для организации процесса нравственного воспитания нами определена педагогическая модель на основе семиотического подхода, где разработаны основные принципы, условия для успешного развития дошкольников, требования к педагогам.

Данная педагогическая модель предполагает работу в трех направлениях:

1. Работа с педагогами МДОУ, реализующими педагогическую модель.
2. Работа с семьей, чьи дети посещают дошкольное учреждение, и другими заинтересованными лицами.
3. Работа непосредственно с детьми, посещающими дошкольное учреждение и задействованными в данном исследовании.

Содержание последнего направления включает в себя следующие пять блоков: «Природа и мы», «Социальный мир», «Наша Родина», «Мир искусства», «Мир художественного слова».

В ходе экспериментальной работы были разработаны, апробированы, а затем и включены в работу с детьми следующие авторские методики и приемы нравственного воспитания:

1. Методика «Кто Я? Какой Я?», направленная на формирование эмоциональной сферы и произвольного поведения дошкольника, на определение своего собственного Я.
2. Методика «Моя добрая сказка», способствующая формированию нравственных чувств ребенка, развитию его воображения, речи, мышления, где ребенку предлагают начатую сказку, и он ее продолжает с использованием стимул-средства.
3. Методика «Как, если бы», обучающая дошкольников моделировать нравственную ситуацию и делать правильный моральный выбор.
4. Прием «Делай добро», предполагающий развитие у ребенка действенно-практической сферы нравственного содержания.
5. Прием «Солнечные зайчики», направленный на формирование у дошкольника нравственных чувств, повышение эмоционального настроения, снятие эмоционального напряжения.
6. Прием «Ввод третьего лица», предполагающий обсудить с детьми случившуюся безнравственную ситуацию, но говорить о вымышленном, придуманном ребенке, что помогает ему рассуждать, делать умозаключения и осваивать нравственные понятия.
7. Прием «Эмоциональное равновесие», способствующий созданию эмоционального комфорта у дошкольников с помощью вербальной и невербальной коммуникации.

На предмет освоения старшими дошкольниками нравственных чувств было проведено исследование, в котором приняли участие детские сады г. Коломны Московской области. Экспериментальное исследование проведено в МДОУ детский сад № 46 и контрольное исследование – в МДОУ детский сад № 3. В экспериментальной работе особое внимание было уделено выявлению эмоциональных особенностей восприятия детьми нравственных норм, осознанности нравственных чувств и эмоций, понятий, индивидуальных проявлений нравственности детей.

Исследуя эмоционально-нравственное развитие современного дошкольника, в детском саду были использованы *диагностические методики*.

Методика № 1 «Ассоциативное поле» (модификация тестов Гилфорда или Торренса), предполагающая выявление моральных знаний, понятий, нравственных чувств и эмоций. Предлагая ребенку нравственное понятие, педагог просит его назвать как можно

больше определений для этого слова, какие только приходят в голову. Каждому ребенку предъявлялись одинаковые слова. Известно, что основа нравственности – это усвоение противоположных нравственных понятий «добро» и «зло». Ребенок не может осознать, что такое добро, не узнав, что есть зло и наоборот. Поэтому предлагаются пары понятий (антонимы): добро и зло, правда и ложь, любовь и ненависть и др. (понятия представлены в табл. 2). Опрос проводится в индивидуальной форме. Анализируется и оценивается качество ответа, его полнота, развитость речи, эмоциональность, ассоциативность, абстрактность, обобщенность (предметность) мышления ребенка.

Методика № 2 «Продолжи предложение» нацелена на выявление осознанности нравственных чувств и эмоций. Данная методика предназначена для выявления у старших дошкольников представлений о доступных для них высших нравственных чувствах, причинах их возникновения и проявления действий и поступков на основании нравственных чувств. Чтобы исключить случайные ответы, ребенку предоставлялась возможность на одно нравственное понятие продолжить два предложения. Для этого давались сходные по смыслу предложения.

При анализе оценивалась адекватность детских ответов, то есть правильность с точки зрения понимания нравственного содержания чувств, эмоций. Обращалось внимание на выражение лица, жесты, мимику. При ответе учитывалась впечатлительность и эмоциональность образов, их выразительность. Результаты применения методик показаны в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Результаты применения методики «Ассоциативное поле» с детьми старшего дошкольного возраста

Уровень развития нравственно-эмоциональной сферы	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Исходное состояние		Состояние по итогам эксперимента		Исходное состояние		Состояние по итогам эксперимента	
	Число детей	%	Число детей	%	Число детей	%	Число детей	%
высокий	8	16	19	38	8	16	12	24
средний	17	34	22	44	18	36	22	44
низкий	25	50	9	18	24	48	16	32
всего	50	100	50	100	50	100	50	100

Надо отметить, что в графе «исходное состояние» представлены результаты методики на начало эксперимента с детьми старшей группы в возрасте 5 лет, а в графе «состояние по итогам эксперимента» показан исходный уровень результатов методики перед выпуском детей в школу (6,5 – 7 лет).

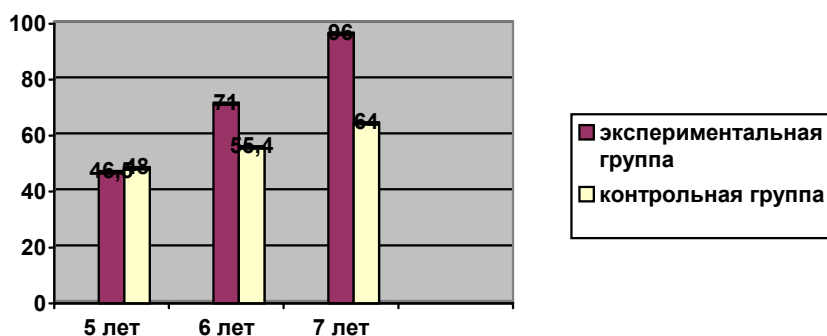
Результаты применения методики «Продолжи предложение» с детьми старшего дошкольного возраста

Осознание, понимание и переживание понятий	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Исходное состояние		Состояние по итогам эксперимента		Исходное состояние		Состояние по итогам эксперимента	
	Число ответов	%	Число ответов	%	Число ответов	%	Число ответов	%
любовь	32	64	50	100	34	68	40	80
дружба	32	64	50	100	32	64	40	80
ненависть	10	20	46	92	10	20	14	28
стыд	12	24	46	92	10	20	18	36
добро	32	64	50	100	32	64	44	88
зло	28	56	50	100	30	60	42	84
правда	26	52	50	100	28	56	42	84
ложь	24	48	48	96	24	48	38	76
хорошо	32	64	50	100	32	64	44	88
плохо	32	64	50	100	30	60	44	88
свобода	12	24	48	96	12	24	20	40
долг	6	12	42	84	6	12	20	20
совесть	8	16	44	88	8	16	24	28
грусть	26	52	50	100	24	48	26	52
храбрость	10	20	46	92	10	20	16	32
Средний показатель	21,4	43	48	96	21,4	43	32,1	60

Общая характеристика нравственно-эмоциональной сферы детей дошкольного возраста следующая. В начале эксперимента старшим дошкольникам экспериментальной и контрольной групп оказались доступными такие представления, как «любовь», «дружба», «добро», «зло», «правда», «ложь», «хорошо», «плохо», «грусть». При беседе с детьми было выяснено, что данные нравственные чувства детям знакомы, они их однажды переживали. А такие понятия, как «ненависть», «стыд», «долг», «совесть», «храбрость», детям мало понятны. Иногда они даже не понимают их смысла, путают с другими понятиями, придумывают свои слова. Например, воспитатель говорит: «стыд я чувствую тогда, когда...», а ребенок продолжает: «когда иду на стыдион» (стадион). Непонимание слова «стыд» повлекло за собой ошибки в дальнейших высказываниях и рассуждениях. Необходимо также отметить, что если в начале эксперимента средний показатель понимания и переживания понятий в экспериментальной и контрольной группах составлял 43%, то в конце эксперимента прослеживается разрыв в усвоении и переживании понятий у детей экспериментальной и контрольной групп – 96% и 60%, соответственно (см. табл. 2). В ходе экспериментальной работы была прослежена возрастная динамика нравственно-эмоциональной сферы детей от 5 до 7 лет. Эти данные мы предлагаем в табл. 3.

Таблица 3

Возрастная динамика нравственно-эмоциональной сферы старших дошкольников



Наблюдая возрастную динамику развития нравственно-эмоциональной сферы старших дошкольников и учитывая тот факт, что с возрастом происходит естественное развитие нравственно-эмоциональной сферы дошкольников, можно сделать вывод, что благодаря педагогическому воздействию наших методик и приемов этот процесс происходит эффективнее.

Данные диагностических методик по выявлению нравственно-эмоциональной сферы старших дошкольников показывают, что на констатирующем этапе дети экспериментальной и контрольной групп имеют примерно одинаковые результаты (46% и 48%, соответственно). На этапе анализа, обобщения и оценки (состояние по итогам эксперимента) дошкольники экспериментальной группы показали значительно выше результаты, чем в контрольной группе (96% и 64%, соответственно).

Таким образом, применение в работе со старшими дошкольниками вышеперечисленных авторских методик и приемов, направленных на развитие нравственно-эмоциональной сферы, способствует более успешному формированию у них нравственных чувств, переживаний.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений [Текст]: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Л.С.Выготский; под ред. А.М.Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я.Гальперин. - 2-е изд. М.: КДУ, 2005. 400 с.: ил.
3. Запорожец А.В. Психология [Текст]: Учебник для дошкольных педагогических училищ / А.В.Запорожец. - 2-е изд. М.: Просвещение, 1961. 228 с.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф.Каптерев; под ред. А.М.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
5. Сеченов И.М. Избранные произведения [Текст] / И.М.Сеченов. М., 1953.
6. Чистякова М.И. Психогимнастика [Текст] / М.И.Чистякова; под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение, 1990. 128 с.: ил.

G. Ivanova

#### SEMIOTICS APPROACH TO THE PROBLEM OF UPBRINGING MORAL FEELINGS AMONG THE CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE

*Abstract:* Semiotics approach in methodology is supposed to use signs and symbols. The basis of moral education is the upbringing of moral feelings, emotional worries to oneself and people around. The lack of moral education may lead to negative forms of behaviour. Semiotics approach will help to get rid of these disadvantages. Its main means are word, idea, conclusion, gesture, mimicry, pictography and other signs and symbols.

*Key words:* The semiotics approach, moral education.

## ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ИНЕРЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА\*

*Аннотация:* Построение учебного занятия, так или иначе, является процессом управления со свойственными ему технологиями, функциями контроля и корректировки, целью которого является изменение уровня компетентности обучаемого. Автором статьи предлагается рассматривать «накопление знаний» (формирование уровня компетенции) субъектом обучения как инерционный процесс, определяемый своими статическими и динамическими характеристиками. Корректное определение этих характеристик способствует оптимальному построению учебного занятия, а, следовательно, и его эффективности.

*Ключевые слова:* формирование уровня компетенции, учебное занятие, инерционный процесс.

В настоящее время основной единицей организации учебного процесса, в том числе и в учебном процессе высших учебных заведений, остается учебное занятие. В зависимости от целей и используемых педагогических приемов и методов, различают несколько видов учебных занятий: лекция, практика, лабораторная работа и другие. Подобная организация учебного процесса позиционируется как классно-урочная система, характерными признаками которой являются [1]:

- организация учебных групп (первичный критерий организации, как правило, это возрастной, реже – знаниевый);
- каждое занятие посвящено одной теме одной учебной дисциплины;
- функции управления и контроля закреплены за преподавателем.

Основное преимущество подобной организации учебного процесса, обеспечившее ее широкое распространение, это экономичность. То есть возможность подготовки одним преподавателем ряда студентов одновременно. Кроме того, классно-урочная система, формируя атмосферу соперничества в учебной группе, позволяет каждому обучающемуся самостоятельно оценивать свой реальный уровень компетенции по той или иной учебной дисциплине.

Однако, как отмечает Н.М. Борытко [1], подобная организация учебного процесса предполагает усреднение уровней сформированности знаний участников группы и их возможностей воспринимать новую учебную информацию. Как следствие, в условиях классно-урочной системы организации учебного процесса возможен «брак», то есть «потеря» (исключение из группы) определенной доли участников группы в силу их неспособности, по ряду объективных или субъективных причин, воспринимать и/или усваивать выдаваемую группе учебную информацию.

В статье «Образование как составляющая развития социального общества» [2] автором обосновывается мнение, что «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». Одним из таких механизмов является формирование у субъектов общества единой системы ценностей и поведенческих алгоритмов, что является связующей основой и необходимым условием его существования. Таим образом, важнейшей задачей любой системы образования, обеспечивающей потребности того или иного социального общества, является формирование и закрепление навыков коллективной работы у его субъектов.

\* © Исаев А.В.

Однако, как ни парадоксально, но, широко распространенная сегодня и, несомненно, имеющая целый ряд преимуществ, классно-урочная система, тем не менее, в большинстве своем, не поощряет коллективизма группы.

Так, по мнению Н.М. Борытко [1], «... фронтальная форма организации занятий на уроке содержит лишь минимальные дозы коллективности: обычно ученики работают при этом рядом, но не вместе. Каждый индивидуально воспринимает объяснения учителя, индивидуально пишет такой же диктант, как и соседи, решает такую же задачу, как и все остальные. Есть общая цель, но нет коллективной работы – сложение усилий для ее достижения». Однако подобная ситуация является закономерной, поскольку в задачу преподавателя входят еще и функции дифференцированного контроля каждого из учеников, то любое допущение возможности «несамостоятельного» ответа (решения) со стороны обучаемого значительно снижает объективность его оценки и, как следствие, снижается степень доверия к преподавателю. Последнее ведет к оспариванию обучаемыми любой выставляемой им оценки, потере преподавателем контроля над группой и, далее, либо к резкому снижению качества обучения, либо к ситуации полного распада учебной группы.

Рассмотрим внутренние механизмы учебного процесса, приводящие к подобным результатам. Автором предложена концепция инерционного развития социального субъекта [2; 3], основой которой является предположение об инерционном характере накопления и освоения субъектом тех или иных знаний и умений.

Для дальнейшего анализа учебного процесса с точки зрения данной концепции обозначим некоторые вводимые понятия.

*Базис* – совокупность знаний и умений, являющихся жизненно необходимыми для существования данного социального субъекта в сложившихся социальных отношениях. Смена Базиса означает трансформацию или качественный переход субъекта к новым социальным условиям его существования.

Применительно к процессу обучения, понятие базиса характеризует уровень компетенции индивидуума в личностном плане, то есть уровень (объем) знаний и умений, характеризующих индивидуума как личность.

*Надстройка* – приобретаемые или теряемые субъектом знания; параметр, характеризующий направленность приобретения/утери знаний и умений субъектом. Знания и умения Надстройки не являются личностно определяющими для индивидуума.

Траектория продвижения субъекта от одного Базиса к другому, то есть временная зависимость уровня его компетенции в том или ином направлении его учебной деятельности, не является прямолинейной и может быть охарактеризована тремя качественными параметрами:

- *статический (информационный)* – характеризует достигнутый уровень компетенции (усвоенный объем знаний и умений);
- *динамический (инструментальный)* – характеризует способность субъекта приобретать новые или утрачивать уже приобретённые знания и умения, то есть характеризует скорость изменения уровня компетенции субъекта;
- *бидинамический (архивный)* – характеризует возможность субъекта долгосрочного хранения новых знаний и умений. Данный параметр характеризует значимость приобретаемых знаний и умений.

Процесс обучения в рамках той или иной учебной дисциплины начинается с базового уровня (Базиса) подготовки обучаемого, то есть обучаемый должен характеризоваться каким-то минимальным уровнем компетенции, достаточным для дальнейшего усвоения им нового учебного материала – начальная статическая оценка обучаемого. Очевидно, что при классно-урочной организации учебного процесса эта оценка должна быть выдана в качестве одного из критериев при организации учебных групп.

Изменение уровня компетентности обучаемого определяется рядом факторов, два

из которых – это объем учебной информации и инструментарий (умения), необходимый для получения и усвоения этого объема обучаемым. Например, в ходе освоения той или иной учебной дисциплины у обучаемого возникает потребность в дополнительной информационной составляющей. В качестве одного из источников ее получения возможен информационный ресурс Internet, однако для его использования обучаемому требуется дополнительно освоить некоторые навыки работы в качестве пользователя.

В дальнейшем, при необходимости использования Internet-ресурса, обучаемый, обладая навыками работы пользователя, уже более эффективно будет проводить поиск требуемой ему информации.

Теперь представим себе ситуацию – обучаемый столкнулся с задачей, решение которой предполагает поиск дополнительной информации. Владея навыками работы в Internet, обучаемый находит необходимую ему информацию, но воспользоваться ей в полной мере не в состоянии из-за недостаточного уровня своей подготовленности или же использует предлагаемые алгоритмы решения, не вникая в их суть. В результате этот информационный блок обучаемым не усваивается и утрачивается. При возникновении подобной задачи мотивация обучаемого к новому поиску информации снижается. Или же, напротив, поиск нового информационного материала позволил обучаемому не только решить поставленную задачу, но и досконально разобраться в этом решении (усвоить алгоритм, методы, принципы и т.д.), что, в свою очередь, положительно повлияло либо на его личную, либо общественную статусную оценку.

Таким образом, мы имеем две ситуации, которые могут быть по первым двум показателям (статическому и динамическому) охарактеризованы одинаково: объем информации, полученный обучаемым, одинаков, навыки поиска дополнительного информационного материала одинаковы, но в одном случае мы имеем снижение интереса к обучению, а в другом, наоборот, его усиление. Здесь речь идет о третьем показателе изменения траектории обучаемого – усвоение (хранение) информации. Так, в первой ситуации этот показатель (бидинамический) либо низкий, либо отрицательный. То есть обучаемый, возможно, в силу различных обстоятельств, не сумел выработать индивидуальной системы «хранения» получаемой информации, или же получение этой информации не сформировало для него ожидаемых выгод, при этом изначальная мотивационная система обучаемого трансформируется, снижая интенсивность его обучения.

Как и любой инерционный процесс, учебный процесс может быть условно представлен тремя качественными этапами.

Первый – характеризуется высоким бидинамическим показателем – обучаемый усваивает инструментарий работы с новой информацией и, как следствие, уровень компетенции обучаемого начинает наращиваться все более высокими темпами. Далее (второй этап) учебная траектория обучаемого линеаризуется, то есть материал новых информационных блоков воспринимается обучаемым одинаково эффективно. Это объясняется тем, что у обучаемого сформированы необходимые навыки работы с новой информацией (отработан инструментарий), и дальнейшее повышение уровня его компетенции связано лишь с наращиванием информационной составляющей. Третий этап характеризует конечность возможностей усвоенного обучаемым инструментария. Динамика процесса получения новых знаний снижается в силу невозможности обучаемого усваивать новую информацию «старыми» методами и несовершенством его «старой» системы хранения информации.

Третий этап является показательным. Результатом его завершения может стать либо переход индивида на новый Базис, то есть приобретенные им знания начинают характеризовать индивидуума как личность, либо полное отторжение полученных им знаний, что означает возврат к исходному Базису.

Каждый из обучаемых, как уже говорилось, характеризуется определенным базовым уровнем знаний. В рамках классно-урочной системы организации учебного процесса

предварительная оценка этих уровней (стартовые испытания: вступительные экзамены, стартовая контрольная работа, входные тесты и т.д.) позволяет оптимально сформировать учебные группы и дать предварительный прогноз об успешности усвоения тем или иным индивидуумом данного учебного курса. В данном случае речь идет об оценке статического параметра, характеризующего учебную траекторию обучаемого.

Однако существующие методики стартового контроля не позволяют на начальном этапе оценить динамику учебной траектории, как следствие, в учебные группы объединяются лица с резко различными навыками обработки новой информации. Дальнейшее обучение выявляет различия в эффективности восприятия новых информационных блоков обучающимися одной группы. В итоге группа субъективно разбивается преподавателем на тех, с кем он готов работать и тех, кого преподаватель исключает из зоны своего профессионального внимания, то есть «брак».

Классно-урочная система, предполагая линейную подачу информации с заранее определенным темпом (учебный план), допускает варьирование текущего уровня компетенции обучаемых лишь в строго ограниченном диапазоне. Нетрудно заметить, что, обладая различной динамической характеристикой своей учебной траектории (то есть различные навыки владения методами получения и обработки информации), ряд обучаемых будет опережать «подачу» нового материала, отыскивая необходимый им учебный материал самостоятельно, и в скором времени утратит интерес к проводимым в группе занятиям, а часть – просто не будет успевать усваивать новый материал, что тоже ведет к потере учебного интереса.

Итак, мы подошли к одной из наиболее критикуемых особенностей классно-урочной системы – «абстрактной однородности» содержания занятия, то есть по принципу «для всех и ни для кого». С учетом вышесказанного, минимизировать этот недостаток можно, либо варьируя ширину диапазона допустимого изменения индивидуальных учебных траекторий обучаемых, то есть изменяя темп подачи материала, либо нарушая линейность предоставления учебного материала.

В первом случае значительное расширение такого диапазона приведет к снижению интенсивности изложения материала учебного курса. А поскольку классно-урочная система ограничена временным ресурсом, то ряд учебных тем при низкой интенсивности будет либо «пропущен», либо незапланированно предложен для изучения в рамках самостоятельной работы. И то и другое ведет к нарушению целостности предоставления учебного материала (взаимосвязь учебных курсов) и снижению эффективности учебного процесса в целом.

Наиболее сильным педагогическим приемом, позволяющим поддерживать преподавателю внимание группы, тем самым повышая эффективность учебных занятий, является нарушение линейности подачи информационных блоков учебного курса. Во многом успех применения такого приема зависит не только от высокой степени компетентности преподавателя в его профессиональной области, но и от умения преподавателя «работать» с группой.

Принимая во внимание предложенную автором концепцию инерционности процесса накопления знаний, выделим основные моменты, которые преподаватель должен учитывать в ходе учебного процесса. Напомним, что физический смысл инерционности – это мера сохранения движения объектом или системой. Особенностью инерционного движения является сохранение объектом первоначальных характеристик своего движения. У Владимира Тарасова в его книге «Искусство управленческой борьбы» [4] управление инерционным процессом представлено как структура управленческого приема:

«... Любой управленческий прием состоит из трех частей:

- захват – помещение себя и партнера в ситуацию, когда проведение данного приема дает желаемый результат;

- тело приема – образец поведения или псевдоповедения (использованная роль), которая приводит к получению новой роли или к удержанию роли имеющейся (блокированию попытки изменения роли);

- фиксация – закрепление результата получения новой роли или удержания имеющейся созданием прецедента взаимодействия в желаемом ролевом соотношении (начало исполнения новой желанной роли или продолжение использования прежней желанной роли)...».

Таким образом, управление учебным процессом должно включать в себя:

- анализ начальных характеристик (статического, динамического и бидинамического показателей учебной траектории обучаемого) – захват ситуации;

- изменение характеристик движения объекта на желаемые (формирование заинтересованности обучаемого в предмете обучения) – тело приема;

- фиксация – блокировка нежелаемого движения объекта, то есть вновь сформированные характеристики движения объекта становятся его собственными характеристиками (процесс усвоения обучаемым нового учебного материала).

Подобная структура управления учебным процессом может быть реализована как на уровне подготовки специалиста, то есть предусматривать и междисциплинарные связи, так и на более специализированных уровнях – на уровне учебной программы отдельного курса, а также в ходе проведения учебного занятия (урока). «Современный урок – это динамичная и вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» [5].

Правомерность предлагаемой автором структуры урока, состоящей, как было обозначено ранее, из трех этапов, находит подтверждение и в работах Гребенюка О.С. [6]:

*1 этап* – актуализация опорных знаний и способов действий. Вычленяются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уроками, выбирается тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля за ходом работы, отмечаются фамилии учеников для оценивания их развития и успеваемости.

*2 этап* – формирование новых понятий и способов действий. Вычленяются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбираются тип и форма самостоятельной работы, отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и непроблемные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

*3 этап* – применение знаний, формирование умений. Планируется тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Рассмотрим цели и задачи каждого из этих этапов с позиции концепции инерционности процесса накопления знаний. Целью первого этапа, как уже говорилось, является выявление реального состояния группы, то есть определение показателей изменения учебной траектории группы: статического, динамического и бидинамического. Для определения текущего уровня готовности группы (статического показателя) могут быть использованы различные методики стартового контроля, которые удовлетворяют следующим требованиям:

- стартовый контроль не должен являться стрессовым (психологически перегружен-

ным) мероприятием для группы, в противном случае психологический ресурс участников группы будет «выработан» на начальном этапе урока, а это означает, что группа будет не в состоянии воспринимать дальнейший учебный материал;

- стартовый контроль должен быть ограничен во времени. Увеличение продолжительности стартового контроля резко снижает заинтересованность участников группы в последующем восприятии учебного материала;

- открытость методики оценивания результатов стартового контроля участников группы. Оптимально, когда в оценивании участвует сама группа, а преподаватель выполняет роль «ведущего»;

- своевременность оглашения результатов стартового контроля участников группы. Невыполнение этого требования означает потерю целесообразности проведения стартового контроля вообще;

- анализ (оценивание) стартового контроля должен предполагать гласность результатов как по верным решениям поставленных задач, так и по ошибочным, с обязательным акцентированием ошибок.

В качестве возможной методики стартового контроля можно предложить методику проведения устного опроса участников группы, осуществляемого преподавателем по материалу предыдущего занятия. Необходимо особо отметить, что стартовый контроль, как и учебное занятие в целом, является отдельной законченной учебной единицей. А следовательно, ее структура также может быть представлена описанными выше тремя этапами: анализ начальных характеристик (захват ситуации), управляемое изменение характеристик учебной траектории (тело приема) и закрепление положительного результата (фиксация).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогика: учебник для ст-тов пед. специальностей вузов: В 2 ч. / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: ТЦ «Оптим», 2007. Ч.1. 256 с.
2. Исаев А.В. Образование как составляющая развития социального общества / А.В. Исаев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». №2. М.: Изд-во МГОУ, 2008. С. 48–53.
3. 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.
4. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. СПб.: Политехника, 1998. 352 с.
5. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. / М.И. Махмутов. М., 1985. С. 44.
6. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций / О.С. Гребенюк. Калининград, 1996. С. 47.

A. Isaev

#### THE DEVELOPMENT OF THE LESSON WITHIN THE CONCEPT OF THE INERTIAL DEVELOPMENT OF THE SOCIAL SUBJECT

*Abstract:* The development of the lesson is a process of management with certain characteristic technologies, the function of the checking and making corrections the purpose of which is to change the level of competence of the students. The author of the article offered consider the “accumulation of the knowledge” (the formation of the level of competence) by subject of the education process as an inertial process defined by its steady-state and dynamic characteristics. The proper definition of these characteristics promotes the optimum development of the lesson and increasing its efficiency.

*Key words:* Formation of level of the competence, educational employment, inertial process.

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА\*

*Аннотация:* В данной статье изложены результаты анализа учебников по английскому языку, целью которого стало выявление их воспитательных возможностей по формированию патриотических чувств и культуры межнационального общения. По результатам проведенного исследования даются рекомендации для учителей иностранного языка, повышающие воспитательную функцию учебных пособий.

*Ключевые слова:* учебник английского языка, культура межнационального общения.

Учебно-воспитательный процесс в школе невозможен без учебника. С его содержанием учащиеся работают на уроках и самостоятельно. Учебник знакомит с основными понятиями, категориями, содействует формированию определенных взглядов, мировоззрения, убеждений и качеств поведения личности, осуществляя одновременно образовательную, воспитательную и развивающую функции. Сегодня существует большое количество российских и зарубежных учебников по английскому языку. С одной стороны, учитель имеет возможность выбрать подходящий учебник, с другой стороны, довольно сложно сделать этот выбор и найти учебное пособие, соответствующее особенностям учащихся, отвечающее потребностям учителя, учеников, родителей и выполняющее все три функции учебника.

Представляется целесообразным провести анализ ряда учебно-методических комплексов, используемых в общеобразовательных школах при преподавании английского языка. Целью исследования является выявление их воспитательных возможностей по формированию патриотических чувств и культуры межнационального общения учащихся с представителями иных культур. Необходимо отметить, что среди отечественных учебников пособия Сафоновой В.В., Твердохлебовой И.П., Солововой Е.Н. отличаются выраженной патриотической направленностью [Сафонова В.В., Твердохлебова И.П., Соловова Е.Н. Английский язык. Учебник для 8 класса школ с углубленным изучением английского языка, 2006; Соловова Е.Н. Английский язык. Элективный курс «Гид-переводчик» 10-11 класс, 2007; Сафонова В.В. Учебник английского языка для 9 класса школ с углубленным изучением языка, 2007]. Эти учебники предназначены для учащихся с хорошим уровнем сформированности языковой компетенции. Что касается общеобразовательных школ, где английский язык не является профилирующим, то школьные библиотеки обеспечивают учащихся отечественными учебниками «Happy English.ru» Кауфман К.И., Кауфман М.Ю., «English» Кузовлева В.П., Лапа Н.М., Перегудовой Э.Ш., а также учебниками авторов Биболетовой М.З., Богородицкой В.Н., Михеевой И.В. и других. Следует отметить, что многие учителя по договоренности с администрацией школы и родителями вместе с этими пособиями используют на уроках аутентичные учебники.

Рассматриваемые УМК английских издательств [Longman (*Go!*, *Across Cultures*, *Opportunities*); Macmillan (*Rising Star*); Oxford University Press (*Hotline*)] получили широкое распространение в мире и в России и пользуются большой популярностью благодаря своим многочисленным достоинствам и как альтернатива отечественным учебникам. Они разработаны для изучающих английский язык во всем мире. Составители этих пособий стремились показать особенности именно англоязычного мира и не имели возможности учитывать воспитательные цели систем образования всех стран. Поэтому учителям сле-

\* © Кадыкова А.В.

---

---

дует использовать данные пособия по английскому языку, компенсируя их недостатки, которые оказывают негативное влияние на воспитательную работу на уроках английского языка.

Большинство аутентичных учебно-методических комплексов красочно иллюстрированы, разработаны методически грамотно и нацелены на формирование речевых навыков и развитие аспектов языка. Благодаря системе разноуровневых упражнений каждый ученик получает прочные языковые знания, а также коммуникативные навыки и умения. Учащимся регулярно предлагается проектная работа. Однако развитие социокультурной компетенции обеспечивается недостаточным количеством страноведческих материалов. Исключение составляет учебник *Across Cultures*, дополнительное пособие по страноведению и культуре англоязычного мира для средней школы. Тематика этого учебника включает как традиционные темы, так и темы, отражающие современность и жизнь молодежи, что дает возможность сравнения образа жизни и культуры англоговорящего мира с культурой России. Однако следует отметить, что культурные, расовые, национальные отличия в этом и других анализируемых учебниках представлены довольно узко, в основном акцент делается на Великобритании, США, Канаде, Австралии.

В некоторых учебниках наблюдается попытка заставить учащихся сравнивать культурные отличия, но она ограничивается такими заданиями? как: «А как это проявляется в твоей культуре?», однако не предлагаются конкретные факты, инструкции, где искать эту информацию и как ее представить. Можно отметить положительное свойство аутентичных УМК – принцип избыточности, который позволяет российским учителям заменять и дополнять некоторые задания на свое усмотрение для решения различных образовательных и воспитательных задач.

В рассмотренных УМК очень редко упоминаются российские реалии. Например, в учебнике *Rising Star [An Intermediate Course]* один раз встречается имя Юрия Гагарина, в учебнике *New Hotline [Pre-Intermediate]* есть фотография М.С. Горбачева, а в учебниках *Across Cultures* и *Go!* нет ни одного упоминания о российских реалиях. Не отражается образ русского человека в представлении иностранцев, непонятно, какое место и роль занимает Россия в мире. Помимо нехватки информации о русской культуре, в большинстве учебников содержится мало фактов об особенностях жизни сверстников в других странах. Кроме того, некоторые темы, предлагаемые в учебниках, не находят отклика у российских школьников. В большинстве учебников предлагается мало заданий и учебно-речевых ситуаций на тренировку непосредственного контакта с представителями иных культур и на воспитание культуры межнационального общения с ними.

Как показало проведенное исследование, указанные пособия развивают и обучают, но не воспитывают. Обязательной составляющей современных учебно-методических комплексов является книга для учителя. В книгах для учителя рассматриваемых УМК в качестве целей и задач обучения обозначено формирование навыков чтения, аудирования, письма, говорения, развитие аспектов английского языка: фонетического, грамматического, лексического. Составители учебников ничего не говорят о воспитательных задачах этих пособий.

Следует отметить, что проблемой адаптации аутентичных учебников для российских школьников начала заниматься группа отечественных ученых, методистов, учителей: Ларионова И., Мельчина О., Солокова И.Е. и другие. Учебники *New Opportunities [Russian Edition]* были разработаны на основе УМК по английскому языку *Opportunities* Ларионовой И., Мельчиной О., Солоковой И.Е. [2006]. Пособие *State Exam Maximiser* – пособие нового типа, которое помогает сформировать и развить умения рационального подхода к работе с экзаменационными материалами при подготовке к ЕГЭ по английскому языку, было создано под руководством ведущего специалиста *Pearson Education Longman* в

России Солоковой И.Е. [2008]. Эти учебники написаны с учетом требований российских образовательных стандартов и пожеланий российских учителей.

Впервые в эти УМК включен российский компонент, состоящий из специальных заданий для подготовки к ЕГЭ по английскому языку и большого количества российских реалий. В учебниках всех уровней предусмотрены специальные разделы по истории и культуре России. Российские реалии представлены личностями и событиями, хорошо известными в мире и являющимися символами России: Андрей Сахаров, борец за гражданские права в Советском Союзе; Александр Попов, изобретатель радио; Рудольф Нуреев, танцор и балетмейстер; Олег и Филипп Янковские, актеры и режиссеры; Малафеев, Кержаков, Аршавин, Исинбаева, молодые перспективные спортсмены. Темы, охватывающие межпредметные и межкультурные связи, способствуют поддержанию мотивации и развитию личности учащихся. Новые тексты дают много возможностей для обсуждения и развития коммуникативных способностей учащихся. Авторы предлагают использовать ресурсы Интернет для подготовки домашних заданий несколькими способами: в качестве источника бесплатных материалов по изучению английского языка (текстов, фильмов, записей, иллюстраций, словарей, энциклопедий и пр.), а также в качестве средства коммуникации через электронную почту или специальные чаты. В данных пособиях большое внимание уделяется формированию таких интегральных умений, как ведение дискуссии, участие в дебатах и спорах, работа в малой группе, разрешение конфликтных ситуаций и т. д.

Такой доработанный и дополненный вариант британского учебника в некоторой степени выполняет функцию по воспитанию патриотизма и культуры межнациональных отношений. Данные учебно-методические комплексы являются первой попыткой адаптации аутентичного учебника для нашего школьника и учителя. Они содержат российский компонент, но он в большей степени состоит из материалов для подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Существует большое количество других хороших учебников по английскому языку, в которых, к сожалению, отсутствует российский компонент. Эта проблема требует дальнейшей разработки как на методическом уровне для каждого отдельного учебника и темы, так и на уровне научного обоснования. Учитывая указанные недостатки одних и положительные стороны других существующих учебников, представляется необходимым сформулировать некоторые предложения для учителей иностранного языка по усовершенствованию воспитательной работы по формированию чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений.

1. Насыщать и дополнять аутентичные учебники российскими реалиями:

- включать страноведческий материал о России (история, обычаи, традиции, праздники, политическая система, достопримечательности, выдающиеся люди и пр.);
- показывать и подчеркивать роль и значение России на мировой арене, вклад и достижения России в развитие науки, культуры, образования, спорта и пр.;
- освещать культурные, расовые, национальные отличия народов России и всего мира;
- предлагать задания на сопоставление культурных отличий России и стран изучаемого языка в виде проектов, сочинений, сообщений. Для этого необходимо давать четкие инструкции по поиску информации, ее презентации, предлагать материалы, содержащие основу для такого задания;
- в рамках любой изучаемой темы, предлагаемой учебником, направлять внимание учащихся на российские проблемы, сравнивая их с зарубежными.

2. Включать адаптированные отрывки литературных произведений англоязычных авторов в рамках домашнего чтения, в которых затрагиваются вопросы общечеловеческих ценностей, морально-нравственные проблемы. После прочтения и снятия языковых трудностей обязательно должна быть организована беседа или дискуссия с обсуждени-

ем проблем, поднимаемых автором, их актуальностью для современного мира и нашей страны, аналогичных вопросах, поднимаемых отечественными писателями. Необходимо также предлагать учащимся задания на перевод с русского на английский язык отрывков литературных произведений российских писателей. Такие навыки помогут при непосредственном общении с иностранцами поддержать беседу, показать зарубежным сверстникам значимость и величие русской литературы.

3. Подбирать дополнительные задания и формулировать учебно-речевые ситуации для тренировки и формирования навыков межкультурного диалога:

- наполнять информацией об особенностях жизни сверстников в других странах, их увлечениях, школьной жизни, проблемах;

- использовать предлагаемый аутентичным учебником материал о позитивных сторонах жизни и личностных качествах зарубежных сверстников для сравнения с российскими школьниками;

- учить школьников вести дискуссии, работать в группе, разрешать конфликтные ситуации.

По итогам проведенного исследования можно сказать, что проблема воспитательной функции аутентичных учебников по английскому языку мало рассмотрена в научной литературе, в том числе и их воспитательные возможности по формированию чувства патриотизма и культуры межнационального общения. Большинство британских учебников содержит мало российских реалий и заданий на развитие навыка ведения межкультурного диалога. Учитывая цели и задачи современной системы образования в России, одной из которых является именно «доминирование приоритета российских ценностей у воспитуемых при уважении и положительном отношении к ценностям других народов и цивилизаций» [2, 42], учителям необходимо компенсировать недостатки УМК по английскому языку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы». М., 2005.
2. Сафонова В.В., Твердохлебова И.П., Соловова Е.Н. Английский язык. Учебник для 8 класса школ с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 2006.
3. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. М., 2005.
4. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М.: Глосса-пресс, 2004.
5. Across Cultures. Elizabeth Sharman. – Longman, 2005.
6. Go! Patricia Mugglestone, Steve Elsworth, Jim Rose. – Longman, 2000.
7. New Hotline. Tom Hutchinson. – Oxford University Press, 2003.
8. New Opportunities. Russian Edition. Pre-Intermediate. Michael Harris, David Mower, Anna Skorzynska, Irina Larionova, Oksana Melchina, Irina Solokova. – Longman, 2006.
9. New Opportunities. Russian Edition. Upper-Intermediate. Michael Harris, David Mower, Anna Skorzynska, Irina Larionova, Oksana Melchina, Irina Solokova. – Longman, 2006.
10. Rising Star. An Intermediate Course. Luke Prodromou. – Macmillan, 2005.

A. Kadykova

#### EDUCATIVE FUNCTION OF THE FOREIGN LANGUAGE BOOK

*Abstract:* In the article the results of analysis of English books are given. The aim of the analysis was to discover their educative opportunities in forming patriotism and culture of international relations. Due to the results of the research some recommendations for the English teachers are given, they improve the educative function of the books.

*Key words:* The textbook of English language, culture of international dialogue.

## НРАВСТВЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ\*

*Аннотация:* Статья посвящена процессу становления личностной зрелости будущего специалиста в условиях обучения в вузе. Авторы рассматривают содержание нравственной рефлексии студента в процессе профессиональной подготовки. Личностная зрелость характеризуется уровнем развития профессиональных и личностных качеств, мотивационной сферой и ценностными ориентациями, направленностью на прогрессивное развитие будущего специалиста.

*Ключевые слова:* личностная зрелость, нравственная рефлексия, юношеский возраст, нравственная зрелость, самосознание, саморегуляция, самоорганизация, компетентностный подход.

Проблема зрелости личности разрабатывается в культурологическом, психолого-педагогическом и социально-этическом знании в контексте различных подходов – от биологического и психосексуального до интеллектуально-когнитивного, социально-этического и социально-психологического. Эвристический смысл феномена личностной зрелости связан с тем, что любая попытка проникнуть в ее суть неизбежно затрагивает высшие нравственные и духовные структуры психики, приводит к пониманию целостности человека и ставит вопросы, волновавшие мыслителей разных времен и народов: что такое человек по своей природе, на что имеет право надеяться, чего должен желать и как ему следует жить, чтобы раскрыть свою человечность?

Решению этих насущных и сегодня вопросов посвящены труды В. И. Несмелова (1863–1937) – известного русского философа, психолога и богослова. Философско-богословское наследие одного из представителей академической православной антропологии, появившейся в России в конце XIX–начале XX вв., отличается целостностью оснований анализа экзистенциальных проблем человека. Он рассматривает человека, который сам должен придать смысл своему существованию и окружающему миру. Поэтому в центре его системы оказываются социально-нравственные проблемы человека, где его мир (микрокосм) столь же целостен и сложен, как и мир природы (макрокосм). Основной труд Несмелова “Наука о человеке” содержит анализ таких понятий, как личность человека, мировоззрение, мирозерцание, самосознание человека, смысл жизни. Идея личности трактуется им во-первых, с позиций субъекта, сознающего собственную дистантность по отношению к внешнему миру, своему непосредственному существованию и различным способам собственной объективации; во-вторых, с позиций качества субъекта как носителя нравственных ценностей, т. е. **нравственная зрелость личности** как понятие пронизывает данную концепцию и может быть определено следующим образом: это особый сложный процесс нравственно-духовного развития личности, в основе которого лежит свободный осознанный выбор и произвольно-волевая реализация поведения, направленного на исполнение нравственного закона в соответствии с идеалом человечности [4].

К осмыслению личности, ее ценностей, социальных и нравственных ориентиров и их ответственному утверждению в системе образования в русской культуре XVIII–XIX вв., начиная с екатерининской эпохи российского Просвещения, обращались И.И. Бец-

\* © Кошелева А.О., Агеев А.Н.

кой, Е.Р. Дашкова, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, наставники российского юношества А.А. Прокопович-Антоновский, М.Н. Муравьев, П.С. Нахимов, работавшие в Московском университете. В отечественной культурной традиции нравственное совершенствование личности полагалось непременным условием для постижения истины, поэтому в юношеском образовании и просвещении сознания акцент делался на интеграцию истины и нравственности.

Психолого-педагогическое наследие прошлого позволило рассматривать социальную и нравственную зрелость личности в юношеском возрасте с позиций развития высших психических функций человека. Русские педагоги начала XX в. [Е.А. Аркин, П.П. Блонский, Н.И. Иорданский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий] видели историко-культурные истоки в психическом развитии личности и в конкретном социальном контексте учитывают их.

В психолого-педагогических концепциях личность характеризуется развивающимся самосознанием, активностью, наличием “Я-образа”, направленностью, способностями и характером. Ученые установили ряд закономерностей, выражающих формирующее значение внешних и внутренних факторов, специфику влияния педагогического процесса на результаты развития человека. Развитие человека – внутренне детерминированный процесс – обусловлено социальной ситуацией развития, мерой его собственной активности, типом ведущей деятельности; зависит от содержания и мотивов деятельности. Все факторы развития (наследственность, среда, воспитание, собственная практическая деятельность человека) составляют сложную структуру.

Формирование личности и развитие самосознания – основной психологический процесс юности, протекающий неравномерно у отдельных индивидов (сверстники могут находиться на разных стадиях своего индивидуального развития, может наблюдаться неполная согласованность физического, сексуального, умственного, социального и нравственного развития индивида).

В работах представителей петербургской школы, развивающих идеи Б.Г. Ананьева (как и в работах ученых московской психологической школы, развивающих идеи А.Н. Леонтьева), развитие личности предстает как сложное взаимодействие природной (индивидуальной) программы с интериоризуемой в процессе воспитания программой социального развития. Б.Г. Ананьев рассматривал период юности как период сложных динамических изменений во всех психофизиологических структурах человека. Так, он выделял три типа механизмов психики: функциональные, операциональные и активационные, единство которых обеспечивает ее функционирование [5].

Это позволяет предложить конкретные модели социально-педагогического влияния на функциональные личностно-структурные системы с целью обеспечения успешного становления личности будущего специалиста, обучающегося в условиях современного вуза. Они должны адекватно соответствовать культурному образу жизни человека, включая в него социальную и профессиональную деятельности как ведущие для личности в юношеском возрасте. В свете этой теории юность представляется таким временем развития личности, которое направляется объективными условиями жизни человека в обществе и его статусно-ролевыми, т. е. социальными характеристиками и качествами, складывающимися в процессе прохождения личностью своего жизненного пути.

На успешное становление нравственной зрелости личности влияют не столько отдельные факторы, сколько целостный образ жизни и, безусловно, стратегии, используемые человеком в юношеском возрасте. Юность рассматривается как период, когда изменяются социальная роль и характер взаимоотношений с окружающими, накапливается их опыт. В результате этого у личности появляется возможность наиболее полно и зрело реализовать себя в социальном плане и профессиональном отношении. Сущность ди-

намического подхода к развитию личности в данном контексте заключается в педагогической ориентации на качественное изменение личности в процессе ее становления, она “становится” зрелой, т. е. является автором – субъектом собственных изменений, преобразований и форм развития. Такой подход позволяет трактовать процесс становления зрелости личности как динамический и многофазный, как процесс развертывания ценностных структур личности с особым типом последовательности личных (социальных и нравственных, интеллектуально-функциональных) преобразований.

Таким образом, чем в большей степени развиты у личности способность к целеполаганию, адекватному ее саморазвитию, и умение “удерживать” цели, тем, в итоге, выше уровень ее личностной зрелости. Именно для решения своих жизненных целей и задач субъект вырабатывает определенную модификацию своей целостности, начиная от психофизиологического и кончая нравственно-смысловым развитием.

Современный человек приобрел новый уровень самосознания, новые возможности выбора, так как стоящие перед ним задачи требуют дальнейшего развития в плане отношений в социуме, ценностного самоопределения “общего взросления” [3].

Применительно к пониманию функции деятельности в развитии личности как зрелого субъекта социально-нравственных отношений для авторов статьи важна категория личностного смысла, ранее использованная А.Н. Леонтьевым [1961] и далее развитая его последователями. А.Н. Леонтьев развил и обобщил представления о смысловой регуляции и поведении личности, создав свою теорию динамических смысловых систем, положив в ее основу идеи Л.С. Выготского. Свое понимание природы смысловой реальности он раскрывает через новый методологический статус понятия смысла как центрального понятия неклассической психологии [5]. Высокий уровень личностной зрелости, несомненно, предполагает развитую в личности систему смысловой регуляции и нравственной рефлексии. Важно рассматривать личностно-ситуативный механизм регуляции как один из наиболее существенных интегральных механизмов формирования нравственной зрелости личности. Личность становится более сильной по отношению к ситуациям именно в рамках модели актуалгенеза ее самореализации на жизненном пути. Она оказывается сильнее ситуации, если разрешает ситуацию в направлении своего развития как актуального личностного роста, успешного достижения нравственной зрелости в целом, т. е. в интересах будущего, а не ради сиюминутных потребностей, причем будущего в свете ценностей для всех. Исходя из этого, высокий уровень личностной зрелости может быть представлен смыслом жизни, проецируемым на толкование личностью ситуации восходящим ценностным воздействием. В структурно-функциональной модели становления личностной зрелости должны быть представлены как общепсихологическая регуляция, т. е. регуляция на уровне психических процессов, так и нравственная регуляция, т. е. мотивационно-смысловая регуляция в целом, представляющая собой иерархическую многоуровневую смысловую регуляцию.

Следовательно, в ходе достижения личностной зрелости проявляются, по крайней мере, три вида динамики: обусловленная ведущими смысловыми структурами; связанная с возникающими и преодолеваемыми (либо не преодолеваемыми) смысловыми (мотивационно-смысловыми) барьерами; внутриличностная смысловая динамика. На каждом из выделенных трех уровней самореализации личности особенности этого процесса обусловлены спецификой личностно-ситуативных и мотивационно-смысловых механизмов, детерминирующих становление личностной зрелости. Полученные выводы могут быть распространены на основные сферы жизнедеятельности личности, своеобразно проявляясь в каждой из них в юности.

Таким образом, процесс успешного становления личностной зрелости будущего специалиста, обучающегося в условиях современной высшей школы, в целом детерминирован прежде всего его смысложизненными и ценностными ориентациями, уровнем нрав-

твенной рефлексии.

В юношеском возрасте происходит самоопределение человека, приобретает та степень психической, идейной, гражданской, нравственной и социальной зрелости, которая позволяет составлять собственные жизненные планы, успешно реализовывать их, несмотря на то, что юность характеризуется романтичностью, дерзаниями, непостоянством чувств. Человек в своем онтогенетическом развитии проходит не одну стадию, но достижение “общей зрелости” приходится как раз на юношеский период. Анализируя современные психолого-педагогические концепции развития, можно утверждать, что **зрелость как состояние личности характеризуется гармонической взаимозависимостью между элементами социальной системы и эффективностью ее функционирования** [1; 3; 5; 6].

Проектируя процесс успешного становления личностной зрелости будущего специалиста, нельзя не учитывать мезофакторы среды: условия и обстоятельства жизнедеятельности личности обучающегося в высшей школе, социальной группы, к которой он принадлежит, нравственные ценности, принятые в учебном коллективе, социальные отношения между обучающимися [6].

Таким образом, при изучении процесса успешного становления личностной зрелости будущего специалиста в процессе обучения в высшей школе становятся приоритетными вопросы профессиональной этики, нравственные принципы, критерии социальной и нравственной зрелости обучающегося в вузе.

Следовательно, социально-нравственная зрелость личности является интегральной характеристикой личности, включающей в себя ценностные, значимо-смысловые, потребностно-мотивационные, функционально-энергетические, инструментально-операциональные и установочно-диспозиционные личностные характеристики. В процессе ее достижения личность должна овладеть социальными техниками приспособления к институциональным аспектам ситуации (в профессиональной сфере, коллективе). При этом социально зрелая личность руководствуется тем или иным смыслом жизни, который как психическое образование включает в себя систему сдержек и противовесов подчинения человека “внешнему” и “внутреннему”. Степень личностной самореализации как бы задается внутренним смыслом для человека определенного уровня зрелости или незрелости. Инертность, динамика и иерархия в самореализации зависят от личного масштаба смысла жизни. Низкий уровень самореализации обусловлен неадекватными саморазвитию динамикой и иерархией жизненных смыслов, их малой дифференцированностью, т. е. восприятием их как рядоположных, без фокусирования на том, какие из них главные, какие ведомые.

Социальное движение и “продвижение” в развитии индивида обеспечивают резервы его личностного становления за счет внутренней готовности принять определенные общественные воздействия и самореализоваться в них с определенной (качественной) степенью проявления своей зрелости (психической, эмоциональной, интеллектуальной, социально-ролевой, т. е. сознательной, нравственной, коммуникативной, поведенческой). В целом, в юношеском возрасте у каждого субъекта его личностную зрелость составляют свои пропорции социальных, психических, нравственных усилий, персональной ответственности, что как раз важно учитывать при личностно ориентированном обучении в вузе. К тому же личностная зрелость выступает как качественная характеристика субъекта труда, отражающая уровень развития профессиональных, личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие будущего специалиста. Педагогическое знание внутренних закономерностей и логики развития личности может использоваться для целенаправленной интенсификации процесса личностной зрелости. Для конструктивного ее достижения самой личностью системообразующим фактором, или движущей силой,

становятся сама личность и ее внутренние механизмы – саморегуляция, самоорганизация [1]. В своем содержании личностная зрелость предполагает высокий уровень сформированности мировоззрения, социальных и нравственных качеств (любовь к Родине, своему народу, ответственность, исполнение долга, обязанности по отношению к товарищам, людям вообще, своим делу, душе, уму, воле). В социально-психологическом плане для этого важна степень развития биопсихических качеств (социоцентричность, интернальность, контроль, осмысленность поведения и целей действия, адекватная “Я-концепция”).

Двойная детерминация (внутренняя и внешняя) в достижении оптимума активности и роста внутренних качеств личности обуславливает высокий уровень личностной зрелости будущего специалиста.

Нравственно-смысловая рефлексия будущего специалиста в период получения высшего образования и становления личностной зрелости проходит несколько стадий: осознание социальной значимости будущей профессии, приобретение профессиональной компетентности, готовность к практической реализации приобретенных компетентностей по выбранной специальности. “Рефлексия” – это понятие Нового времени, а в качестве рабочего инструмента оно используется лишь со второй половины 20 века. Классики немецкой философии – Гегель, Шеллинг, Фихте определяли рефлексию в действительности саморазвития как основной механизм движения, образования нового из старого, раскрытие старого в новом [7].

Таким образом, рефлексия оказалась, с одной стороны, совпадающей с деятельностью самосознания личности, с другой – основным источником развития ее структур (знаний, понятий).

Следовательно, в юности формируется нравственный “институт личности” – система культурных и правовых норм, правил и обычаев, закрепляющая самостоятельное поведение человека в обществе, его роли и функции, преимущественную ориентацию на других людей [7, 418]. С одной стороны, личность постоянно приобретает новые знания, представления, развиваются ее способности, с другой – все то, что она имеет, принадлежит универсуму личности. Значит, зрелость личности можно понимать как адекватную рефлексию будущего специалиста, руководствующегося выбранной системой ценностей, ценностных ориентаций и нравственных установок, а также усвоившего способы поведения и профессиональных отношений, ориентированного на самоактуализацию в будущей профессиональной деятельности.

Важным фактором, обуславливающим нравственную рефлексию личности в инновационных условиях обучения в современном вузе, является комплекс знаний профессиональных норм и оценок, которым овладевает будущий специалист. Это становится началом развития и саморазвития ее нравственно-зрелого индивидуального сознания. Совокупность нравственных, моральных качеств личности, ее моральные чувства (долг и совесть), сознание ответственности в юности детерминируют собой сознательный выбор типа поведения, обуславливающего собой цели деятельности, включая и степень активности в познавательно-профессиональной деятельности.

Итак, **личностная зрелость есть результат практической реализации целей обучения, воспитания и самоактуализации будущего специалиста.** С одной стороны, ведущее место в период обучения занимают учебно-познавательная деятельность, мотивация и личный опыт в учебно-профессиональной деятельности, с другой – важно саморазвитие субъективно-личностных, рациональных и эмоциональных отношений в деятельности и в социуме в целом. Развитая способность добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности; к самомотивации в выполнении

собственных решений; самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов; проявлению оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной непредвзятой оценки своих мыслей, действий, поступков – таков перечень способностей, которыми должен обладать личностно-зрелый специалист [2]. Этот перечень способностей будущего специалиста может быть продолжен, так как его личностную зрелость можно рассматривать с разных сторон: социально-нравственной, эмоционально-адекватной и т. д.

По мнению авторов статьи, необходимо разработать концептуальные основы успешного становления личностной зрелости будущего специалиста-выпускника высшей школы, которые дадут возможность рассматривать достижения в развитии личности и индивидуальности, характеризовать способность человека к жизненному равновесию, жизнеспособности и противостоянию трудностям. Достижение личностной зрелости будущими специалистами на вузовском этапе – одна из важнейших задач системы профессионального образования, которая призвана готовить высококвалифицированных, культурных, креативных, конкурентоспособных специалистов. Личностная зрелость будущего специалиста характеризует уровень готовности к постоянному самоизменению, развитию именно тех качеств, которые особенно необходимы и востребованы в информационном обществе (принятие инноваций, способность к самостоятельному выбору в профессиональной деятельности, персональная и профессиональная ответственность, конкурентоспособность и др.). Она отражает нравственное сознание специалиста, а именно: нравственные знания, нравственные убеждения и нравственную потребность. Стремление к самосовершенствованию должно проявляться не только в постоянном стремлении специалиста к профессиональному росту, но и в духовном и нравственном совершенствовании, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков. Нравственная рефлексия приводит к доминированию нравственных мотивов в учебно-профессиональной деятельности студента вуза. С точки зрения компетентностного подхода в подготовке специалиста, зрелость личности является необходимым условием и неотъемлемым компонентом успешности будущего профессионала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. М.: ТЦ Сфера, 2008. 464 с.
2. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. М.: Издательский центр Академия, 2007. 352 с.
3. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: учебник. М.: Высшее образование, 2007. 484 с.
4. Несмелов В.И. Наука о человеке: В 2 т. Т. 1. Опыт психологической истории и критики основных вопросов жизни. Казань, 1898; Т. 2. Метафизика жизни и христианское откровение. Казань, 1906. Т. 1. С. 190–193.
4. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. 252 с.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2005. 432 с.
6. Розин В.М. Психология: наука и практика: Учеб. пособие / В.М. Розин. М.: РГГУ: Омега-Л, 2005. 544 с.

A. Kosheleva, A. Ageev

#### MORAL REFLECTION IN THE MAKING OF PERSONAL MATURITY OF THE FUTURE SPECIALIST WHEN STUDYING IN THE MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*Abstract:* The article covers the making of personal maturity of the future specialist when studying in the modern higher educational institution.

The authors consider the content of a student's moral reflection in the process of professional training.

A personal maturity is characterized by the level of personal professional features development, motivation sphere and values orientation in the direction of the future specialist progressive development.

*Key words:* personality, personal maturity, moral reflection, youthful age, morality, self-consciousness, self-regulation, self-education, competence approach.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА\*

*Аннотация:* На основе общих принципов системного подхода дается определение понятия «профессиональное представление». Раскрываются особенности профессиональных представлений студентов вуза. Обозначены пути формирования данных представлений в условиях ВПО.

*Ключевые слова:* представление, профессиональное представление, образовательное пространство.

Модернизация педагогического образования, обусловленная социально-экономическими преобразованиями в обществе, повлекла за собой изменение его содержания, создание новых моделей образования. Актуальные тенденции в развитии системы педагогического образования потребовали пересмотра концептуальных и технологических подходов к подготовке специалиста современной школы. Новое понимание цели педагогического образования актуализировало задачу реформирования личностной и профессиональной подготовки будущего учителя, в основе которой – переориентация образовательного процесса накопления знаний, навыков, умений на развитие личности обучающегося.

Преобразование образовательного пространства вуза моделируется с позиции формирования умений студентов выстраивать самостоятельно индивидуальную модель профессиональной деятельности, целью которой является развитие ребенка. Основой такого преобразования выступает модель личности будущего учителя, который способен к осознанному выбору способов профессиональной деятельности; умеет прогнозировать результаты собственной педагогической деятельности с точки зрения развития учащихся; сам выбирает свой жизненный и профессиональный путь, обладает сформированными, адекватными профессиональными представлениями.

Становление личности профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных профессиональных представлений, участвующих в формировании жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность, придающих ей качественное своеобразие, неповторимый индивидуальный и социальный облик. Имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие и, наряду с другими личностными образованиями (интересами, ценностями, идеалами и т.д.), выступают в качестве регуляторов профессионального самоопределения. Степень сформированности профессиональных представлений выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности, в том числе и педагогической деятельности учителя-профессионала.

Актуальность выбранной нами темы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективной системы подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности в образовательном пространстве Московского государственного областного университета. В психолого-педагогической науке имеется немало исследований, посвященных изучению профессиональных представлений, однако вопрос об их целенаправленном формировании глубоко не рассматривался. Профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального самоопределения, в дальнейшем

---

\* © Ксензова Т.Н.

определяют особенности движения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной самореализации. Стихийное развитие профессиональных представлений, не сопровождающееся их необходимой педагогической коррекцией, приводит к формированию узких, ограниченных моделей будущей профессии, что препятствует дальнейшему профессиональному росту. Как показал анализ педагогического опыта и образовательной практики вузов, профессиональные представления формируются в значительной степени стихийно, вне целенаправленных воздействий со стороны преподавателей. Задача становления адекватных профессиональных представлений не ставится ни в государственных образовательных стандартах ВПО, ни в учебных программах дисциплин.

Поскольку представления о профессии детерминируют развитие субъекта профессиональной деятельности и являются необходимым компонентом ее успешности, особое значение приобретает изучение особенностей представлений у студентов и определение возможностей их формирования в процессе обучения будущих учителей. Кроме того, актуальность исследования определяется также реальной потребностью выйти на новый технологический уровень решения проблемы подготовки современных педагогов, обладающих адекватными профессиональными представлениями.

Обзор литературы по теме исследования [Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К. Левин, С. Московичи, С.Л. Рубинштейн, Г. Эббингауз и другие] показал, что, несмотря на длительность изучения проблемы представлений, она во многих аспектах остается еще недостаточно исследованной, что свидетельствует о ее сложности и значимости.

Известно, что проблема представлений является междисциплинарной и традиционно рассматривается в философии, физиологии, когнитивной и социальной психологии.

Особое значение в деятельности человека имеют профессиональные представления. Их роль в качестве регуляторов профессионального самоопределения рассматривалась А.И. Донцовым, Н.В. Комусовой, Т.В. Кудрявцевым, Р.П. Мильрудом. В ряде работ В.Г. Асеева, Н.Н. Гавриленко, Л.А. Сергеевой обращалось внимание на то, что имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие. В частности, отмечается, что адекватные представления о профессии являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом собственных интересов, желаний и способностей.

Профессиональные представления носят двойственный характер: они, с одной стороны, социальные, поскольку исторически обусловлены, а с другой – индивидуальные, так как отражают опыт конкретного субъекта. Социальные представления характерны для какой-то общественной группы людей и соотносимы с объектом их деятельности. Индивидуальные представления являются важнейшим компонентом мировоззрения человека, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях деятельности. Значение профессиональных представлений состоит в том, что они связывают воедино общественное, групповое и индивидуальное в сознании и поведении личности.

Некоторые предпосылки, позволяющие подойти к определению функций профессиональных представлений, имеются в работах В. Д. Брагиной, В. Н. Обносова и других. Результаты исследования В. Д. Брагиной показали, что регуляторная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения выступает в трех аспектах: когнитивном («знаю и соответственно оцениваю»), эмоциональном («нравится – не нравится») и поведенческом («намерен выбрать – выбрал», «в дальнейшем предполагаю работать по избранной профессии»). Представления о профессиях могут также выполнять мотивационную функцию, побуждая субъекта к ограничению выбора до одной профессии. Представления о каждой из отдельных сторон профессии (уровень заработной платы, перспективы карьерного роста, социальный престиж, условия для

---

---

творчества и т.д.) служат «основой оценивания», жизненного значения их для субъекта, придают им личностный смысл.

Анализ различных подходов к пониманию и структуре профессионального представления позволил нам дать следующее его определение: профессиональное представление – это совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности. Такой подход позволил нам выделить в профессиональном представлении три взаимообусловленных структурных компонента: **представление о профессии и личности профессионала** (определенный социальный эталон профессионала, обобщенный образ той или иной специальности, отображенный субъектом и дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии); **представление о себе как будущем профессионале** («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и трансформированный на ее основе); **представление о возможном профессиональном будущем** (образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым социальным положением и возможностью личностно-профессионального роста). Важным является и представление педагога о субъекте обучения – личности ученика. Однако мы не выделяем его в качестве самостоятельного компонента, поскольку это представление органичной частью включается в каждый из трех названных компонентов. Конечно, выделение указанных компонентов достаточно условно, но оно позволяет определить основные направления изучения профессиональных представлений как психологической основы становления будущего профессионала.

Ряд ученых предполагают, что уровни сформированности профессионального представления могут быть выражены в следующих градациях: 1) поверхностное фрагментарное представление; 2) поверхностное, полное представление; 3) конкретное разностороннее представление; 4) обобщенное, включающее слитное знание общего и конкретного; 5) полное дифференцированное представление-знание (единство понятийного и конкретного содержания). Каждый из перечисленных уровней включает в себя определенную иерархию мотивов, целей, их временную перспективу и зависит от особенностей самосознания, таких как уровень притязаний, самооценка.

На наш взгляд, развитие профессиональных представлений происходит в целостном образовательном пространстве вуза. В последнее время в психолого-педагогической литературе понятия «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «социокультурное пространство» используются достаточно часто.

Образовательное пространство вуза можно представить в виде структуры, в которой взаимосвязаны и соотносятся следующие отдельные виды: информационно-образовательное, культурно-образовательное, пространство теоретического образования, пространство практического образования. Эти своеобразные подпространства можно рассматривать как организационные формы личностно-профессионального развития и формирования у студентов профессиональных представлений.

В задачу констатирующего этапа исследования входило изучить особенности профессиональных представлений у студентов и выявить основные тенденции в развитии представлений о профессии на каждом этапе личностно-профессионального становления выпускника МГОУ. С этой целью мы использовали метод поперечных срезов, который позволил проследить изменения, происходящие со студентами на разных этапах обучения.

В качестве основных показателей, на основании которых изучались особенности представлений и их динамика, были следующие: 1) коэффициент сформированности представлений; 2) объем представлений о профессии; 3) яркость-четкость представлений; 4) особенности самопредставления; 5) выраженность качеств личности, характеризую-

щих профессиональный образ. Коэффициент сформированности ( $X_1$ ) отражает полноту, целостность и обобщенность профессиональных представлений. Он рассчитывался по формуле, предложенной Л.А. Сергеевой, и позволял выразить общий уровень сформированности профессиональных представлений в баллах (9-10 баллов – высокий уровень, 7-8 – уровень выше среднего, 5-6 – средний уровень, 3-4 – уровень ниже среднего, 1-2 – низкий уровень). Объем представлений о профессии выявлялся с помощью сочинения на тему: «Каким должен быть идеальный учитель безопасности жизнедеятельности?». Тексты студенческих сочинений обрабатывались методом контент-анализа, в ходе которого выявлялись смысловые единицы, характеризующие личность учителя, педагогическую деятельность и педагогическое общение. Показатель яркости-четкости представлений определялся на основе ответов студентов с помощью специального оценочного опросника, разработанного нами. При обработке данных выделялись три категории: образ учителя, образ ребенка, образ школы. Яркость-четкость этих образов оценивалась по пятибалльной шкале.

Для выявления особенностей самопредставления студентам предлагался «Тест двадцати утверждений на самоотношение», основанный на использовании нестандартизированного самоописания с последующим контент-анализом ответов. В качестве единиц анализа были выделены следующие категории: социальные (выделение студентами понятий типа «студент», «будущий учитель» и т.д.), индивидуальные (типа «добрый», «терпеливый» и т.д.), генерализованные («человек», «часть Вселенной» и т.д.). Категории качеств, характеризующих профессиональный образ, оценивались по десятибалльной шкале с помощью совокупности шкал для изучения самооценки. Испытуемому предлагалось оценить у себя развитие способности к педагогической деятельности, умение работать в качестве учителя безопасности жизнедеятельности и другие, что позволяло выявить уровень сформированности профессионально значимых качеств личности. При обработке данных выделялись три категории качеств: личностные, деятельностные, коммуникативные.

Как видно из табл. 1, профессиональные представления у обследованных студентов отличаются определенными особенностями в зависимости от этапа обучения в вузе. Наблюдается положительная динамика объема представлений студентов о будущей профессии от первого этапа личностно-профессионального становления к третьему: общее количество смысловых единиц увеличивается с 81 на первом этапе до 119 – на третьем. Анализ полученных результатов показывает, что студенты всех курсов на первое место в профессии педагога ставят личность учителя, на второе – его деятельность и на третье – педагогическое общение.

Коэффициент сформированности профессиональных представлений, который отражает степень их полноты, обобщенности и целостности, имеет положительную динамику. Из таблицы видно, что этот показатель от первого этапа (средний балл 1,68) к третьему (средний балл 5,42) резко возрастает. Качественный анализ также подтверждает эти данные, если на первом этапе представления студентов характеризуются фрагментарностью, отрывочностью, неполнотой, то к третьему они становятся более полными и объемными, однако в целом еще не являются достаточно адекватными требованиям профессии. Результаты, полученные по оценочному опроснику, свидетельствуют, что на протяжении всех этапов обучения показатель яркости-четкости представлений постепенно возрастает: на первом курсе – 2,64 балла, на третьем – 3,19 балла, на пятом – 3,83 балла. Качественный анализ яркости-четкости представлений о профессии по их отдельным компонентам (представления о личности и деятельности учителя, представления о ребенке, представления о школе) показал, что наиболее яркими являются представления о школе и об учителе. Представления же о школьнике подросткового возраста явля-

ются менее четкими.

Соотношение категорий самопредставления (см. таблицу) меняется на разных этапах обучения, при этом студенты всех курсов предпочитают описывать себя в социальных категориях, которые значительно превосходят по количеству индивидуальные и генерализованные. Наблюдается незначительное снижение количества употребляемых в самоописании социальных категорий от первого курса (8,80 балла) к пятому (7,44 балла). В то же время появляется тенденция повышения количества употребляемых индивидуальных категорий от первого курса (5,26 балла) к пятому (8,60 балла). Генерализованные категории выделяются студентами очень редко.

Таблица 1

## Динамика профессиональных представлений у студентов

№п/п	Компоненты профессиональных представлений	Этапы личностно-профессионального становления		
		I	II	III
1	<b>Коэффициент сформированности (<math>X_i</math>)</b>	<b>1,68</b>	<b>3,84</b>	<b>5,42</b>
2	<b>Объем представлений</b> (в смысловых единицах)	<b>81,0</b>	<b>103,0</b>	<b>119,0</b>
	а) личность учителя	41,0	46,0	54,0
	б) педагогическая деятельность	23,0	31,0	36,0
	в) педагогическое общение	17,0	26,0	29,0
3	<b>Яркость-четкость</b> (в баллах)	<b>2,64</b>	<b>3,19</b>	<b>3,83</b>
	а) представление о личности учителя	2,72	3,36	3,84
	б) представление о ребенке	1,88	2,98	3,66
	в) представление о школе	3,32	3,24	3,98
4	<b>Категории самопредставления</b> (в баллах)	<b>5,29</b>	<b>4,87</b>	<b>6,10</b>
	а) социальные	8,80	7,86	7,44
	б) индивидуальные	5,26	4,88	8,60
	в) генерализованные	1,82	1,86	2,26
5	<b>Категории профессионального образа</b> (в баллах)	<b>5,87</b>	<b>4,61</b>	<b>5,84</b>
	а) личностные	8,56	5,48	7,14
	б) деятельностные	5,28	4,72	5,52
	в) коммуникативные	3,78	3,62	4,86

*Примечание.* I – этап первичной адаптации (первый курс); II – этап погружения в учебно-профессиональную деятельность (третий курс); III – этап готовности к самостоятельной педагогической деятельности (пятый курс).

Важным показателем представления о себе как о будущем профессионале является сформированность профессионального образа «Я – будущий педагог». Как видно из представленных в таблице данных, от первого к пятому курсу наблюдается некоторое снижение средних значений личностных категорий, характеризующих представления о себе как учителе-предметнике. Самый высокий уровень зафиксирован у студентов первого курса – 8,56 балла. Затем следует снижение показателя у испытуемых пятого курса до уровня 7,14 балла. В процессе обучения с накоплением теоретических знаний и собственного практического опыта происходит незначительное повышение деятельностных категорий от первого курса (5,28 балла) к пятому (5,52 балла). Коммуникативные категории у студентов первого и третьего курса выражены недостаточно (3,78 балла и, соответственно, 3,62 балла), и только к пятому курсу этот показатель повышается до уровня 4,86 балла.

Результаты изучения представлений студентов о возможном профессиональном будущем с помощью методики «Мои жизненные планы» Кроника – Головахи показали, что на этапе первичной адаптации представления студентов о будущем ограничены ближайшей временной перспективой. Большинство испытуемых все ожидаемые нормативные события (достижение высокого уровня благосостояния, профессионального мастерства) планируют на ближайшие пять лет. Представления идеализированы, «утопичны», характеризуются упрощенным видением будущего и содержат небольшое количество ожидаемых событий.

На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность в представлениях студентов о профессиональном будущем присутствуют установки на профессиональные достижения, однако они неопределенны и во многом нереалистичны. Уже в ближайшем будущем студенты видят себя состоявшимися профессионалами, но не указывают, какими путями они этого достигнут. У них сформированы представления о сравнительно отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности. В планах на будущее преобладает средняя перспектива (до 10 лет).

На этапе готовности к самостоятельной педагогической деятельности в представлениях студентов о своем будущем начинают проявляться положительные изменения: профессиональные планы начинают увязываться с дальнейшим обучением, студенты ориентируются на достижение профессионального мастерства, карьера рассматривается ими как повышение профессиональной компетентности и продвижение по служебной лестнице. Начало профессиональной деятельности студенты связывают с поиском работы, но содержание работы не конкретизируется и не указывается сфера профессиональной деятельности, наблюдается неадекватность жизненных целей. В представлениях о будущем преобладает средняя и отдаленная перспектива (5 – 15 лет).

Таким образом, на протяжении обучения в вузе у студентов происходят изменения в профессиональных представлениях: возрастает их объем, уровень сформированности, яркость-четкость, идет процесс переориентации самопредставлений студентов с социальных категорий на индивидуальные, самооценка профессиональных качеств постепенно повышается. Наблюдается профессионализация Я-образа, в его состав все в большей степени начинают входить компоненты, связанные с выбранной специальностью.

Вместе с тем, полученные данные не выявили четких закономерностей в становлении профессиональных представлений. Это можно объяснить тем обстоятельством, что в рассматриваемой возрастной группе личностный рост прямо не связан с учебно-профессиональной деятельностью. Несомненно, важную роль в данном случае играет возрастно-половой состав обследованной выборки (юноши). В целом можно сделать вывод, что профессиональные представления студентов МГОУ находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью. Они по своему содержанию выше житейских представлений, но не достигают оптимального, научно-теоретического уровня. Это говорит о том, что без специальных психолого-педагогических воздействий процесс становления представлений идет замедленно, стихийно, что делает необходимой и актуальной задачу разработки специальной системы педагогических воздействий, направленных на формирование профессиональных представлений у будущих педагогов.

Цель обучающего эксперимента заключалась в планомерном формировании у студентов профессиональных представлений путем специальной организации учебной, внеучебной и практической деятельности. В образовательном пространстве вуза именно данные виды деятельности позволяют обеспечить такие условия, которые могут способствовать развитию у студентов полных и ярких профессиональных представлений, адекватных требованиям профессии.

Главное условие, которое мы пытались соблюсти в обучающем эксперименте, состояло в том, чтобы существенно повысить психолого-педагогическую компетентность студентов. В соответствии с этим при организации процесса обучения большое внимание уделялось углубленному изучению педагогических и психологических дисциплин, усилению психологической направленности педагогической практики, психологическому сопровождению личностно-профессионального становления студентов. Работа по всем указанным направлениям осуществлялась одновременно.

В обучающем эксперименте, который проводился в течение двух лет (5-9 семестры), приняли участие 96 человек. Средний возраст испытуемых – 19,5 лет, пол – мужской. Для контроля за ходом обучения были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная (каждая численностью по 48 человек). Психодиагностические срезы по всем использованным показателям проводились в контрольной и экспериментальной группах в начале пятого и в конце девятого семестров. Эксперимент проводился со студентами 3-5 курсов, которые к началу эксперимента уже имели определенную базовую профессионально-педагогическую подготовку.

Исходя из определенной нами структуры профессиональных представлений, мы стремились создать такую систему работы по их развитию, которая бы отвечала данной структуре. При этом ставились задачи, во-первых, развить все три компонента профессиональных представлений, а во-вторых, усилить взаимосвязь между ними. С этой целью создавались специальные ситуации, в которых у студентов должны были проявляться яркие образы, адекватные требованиям профессии, например, «ситуация предвосхищения педагогического действия», «ситуация участия», «ситуация рефлексирования», «занятия в школе будущего» и другие.

Система работы по формированию профессиональных представлений строилась в соответствии со спецификой учебного заведения и включала в себя разумный баланс теоретических курсов и педагогической практики. В целях более глубокого усвоения теоретических курсов педагогики и психологии использовались диалоговые, проблемные методы ведения учебных занятий, активные формы организации спецкурсов и практикумов (лекция-диалог, лекция-погружение, проблемная лекция, семинар-дискуссия, деловая игра, тренинг).

Усиление психолого-педагогической направленности производственной практики предполагало использование таких форм и методов, которые позволяли развивать у студентов способности к самопознанию, саморазвитию и педагогической рефлексии. К их числу относились психолого-педагогический анализ пробного урока, проектирование, моделирование, учебное исследование и другие. Важным условием реализации системы работы было также включение студентов в коллективное решение задач (практических, исследовательских, проектировочных), реально возникающих в школе.

Организация внеучебной воспитательной работы со студентами была направлена на личностно-профессиональное самопознание и саморазвитие через такие формы, как социально-психологический тренинг, психологический клуб, часы общения. Социально-психологический тренинг по развитию профессиональных представлений студентов проводился в экспериментальной группе один раз в неделю в течение седьмого – восьмого семестров и был направлен на формирование у будущих учителей полного и целостного представления о предстоящей деятельности, развитие потребности в познании других людей, а также на развитие адекватного понимания самого себя как будущего профессионала. В основу тренинга была положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Программа тренинга включала 30 занятий и состояла из трех блоков по 10 занятий в каждом.

Первый блок тренинга был направлен на развитие представлений студентов о де-

тельности и профессионально важных качества личности учителя. Сюда вошли задания типа «актуализация представлений», «проигрывание типов взаимодействия» и другие. Второй блок имел целью развить у студентов представления о себе как будущем профессионале. Он включал в себя задания: «оживление приятных воспоминаний», «возвращение в свое «Я»». Третий блок тренинга был направлен на развитие представлений о профессиональном будущем и состоял из заданий типа: «мой профессиональный рост», «десять лет спустя» и т.д.

Полученные данные показали (см. табл. 2), что средние баллы по всем использованным показателям в экспериментальной и контрольной группах в начале седьмого семестра существенно не отличались. К концу девятого семестра в контрольной группе произошли некоторые изменения, но они носят незначительный характер. Достоверный уровень различий зафиксирован только по показателям  $X_i$  ( $p < 0,05$ ), индивидуальным категориям самопредставления ( $p < 0,05$ ) и личностным категориям профессионального образа ( $p < 0,05$ ).

Таблица 2

Средние данные об изменении показателей сформированности профессиональных представлений

№ п/п	Компоненты профессиональных представлений	Контр. группа	Экспер. группа
		разность	разность
1	Коэффициент сформированности ( $X_i$ )	1,34*	2,94**
2	Объем представлений (в смысловых единицах)	15,0	21,0*
	а) личность учителя	5,0	14,0*
	б) пед. деятельность	5,0	10,0*
	в) педагогическое общение	5,0	9,0
3	Яркость-четкость (в баллах)	0,43	1,36*
	а) представление об учителе	0,28	1,22*
	б) представление о ребенке	0,52	1,48*
	в) представление о школе	0,48	1,36*
4	Категории самопредставления (в баллах)	0,57	2,19**
	а) социальные	- 0,42	1,12*
	б) индивидуальные	1,72*	4,12***
	в) генерализованные	0,42	1,30*
5	Категории профессионального образа (в баллах)	1,21*	2,58**
	а) личностные	1,78*	3,08**
	б) деятельностные	0,98	1,92*
	в) коммуникативные	0,88	2,72**

*Примечание.* Звездочками обозначена статистическая значимость различий: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Другая картина наблюдается у студентов экспериментальной группы. По всем компонентам профессиональных представлений к концу проведения эксперимента произошли существенные изменения, которые характеризуются высокой степенью статистической значимости. Наиболее значительные из них проявились по категории индивидуальных самопредставлений ( $p < 0,001$ ), личностным и коммуникативным категориям профессионального образа ( $p < 0,01$ ).

Как видно из таблицы, у студентов экспериментальной группы наблюдается положительная динамика коэффициента  $X_i$ , отражающего уровень сформированности про-

фессиональных представлений. К концу девятого семестра его значение увеличилось на 2,94 единицы ( $p < 0,01$ ). Отмечается рост объема представлений о профессии ( $p < 0,05$ ), увеличивается яркость-четкость профессиональных представлений ( $p < 0,05$ ). Существенные изменения произошли также в представлениях студентов о ребенке ( $p < 0,05$ ), школе ( $p < 0,05$ ) и учителе ( $p < 0,05$ ). Данные таблицы показывают, что у студентов экспериментальной группы отмечается более высокий рост социальных и генерализованных категорий самопредставления ( $p < 0,05$ ).

Проведенный обучающий эксперимент положительно сказался и на развитии каждой подструктуры профессиональных представлений. Произошедшие в этом плане изменения выразились в укреплении взаимосвязи между ними, что, в свою очередь, способствовало усилению их внутренней целостности и согласованности. Так, усилились взаимосвязи между объемом представлений о профессии и коэффициентом сформированности, категориями самопредставления и яркостью-четкостью представлений, категориями профессионального образа и представлениями о профессиональном будущем и т.д.

Наблюдения за поведением и учебно-педагогической деятельностью студентов экспериментальной группы показали, что они овладели профессиональными умениями, стали более уверенными, научились осознанно планировать, контролировать и анализировать свое поведение и профессионально-педагогическую деятельность. Этот личностный и профессиональный рост студентов отметили все методисты педагогической практики и учителя базовых школ.

Таким образом, апробация предложенной системы работы по формированию профессиональных представлений показала достаточно высокую ее эффективность и позволила в значительной степени оптимизировать этот процесс.

Можно утверждать, что важнейшим средством развития и формирования профессиональных представлений у студентов факультета безопасности жизнедеятельности является специально организованная система педагогической работы, направленная на повышение психологической компетенции обучаемых. Наиболее благоприятные условия для формирования профессиональных представлений складываются в том случае, если в педагогической работе используются все составляющие образовательного пространства вуза (теоретическое и практическое обучение, внеучебная деятельность). При этом процесс обучения должен отвечать принципам личностно-деятельностного подхода, учитывать субъектный опыт обучаемого и развивать взаимосвязи между всеми структурными компонентами профессиональных представлений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2 т. /Б.Г.Ананьев. М.: Педагогика, 1980. 361 с.
2. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Дис. ... канд. психол. наук / В.Д. Брагина. М., 1976. 187 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. 444 с.
4. Маркиянов О.А. Социальное пространство профессионального развития личности: Монография /О.А. Маркиянов, Н.В. Кошелева, А.И. Орлов. Чебоксары: Изд-во Чувашского госуниверситета, 2006.
5. Сергеева, Л.А. Формирование профессионального образа педагога у студентов университета: Дис. канд. психол. наук / Л.А.Сергеева. Л., 1984. 144 с.
6. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональная ориентация: Монография / Н.Ю. Волова, А.В. Капцов, Л.В. Карпушина и др. Самара: СГУ, 2001.

T. Ksenzova

DEVELOPING STUDENTS' "PROFESSIONAL IMAGINATION" IN THE LEARNING ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES

*Abstract:* The concept of "professional imagination" is explained basing on the general principles of the systems approach. A study on the professional imagination of college students is provided. The essential methods of developing students' professional imagination in higher professional school are outlined.

*Key words:* notion, "professional imagination", learning environment

## ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ\*

*Аннотация:* Статья содержит теоретическое обоснование, а также описание опыта и результатов практического применения авторской технологии, нацеленной на формирование исследовательской ключевой образовательной компетенции старшекласников в условиях развивающего обучения. Педагогический процесс, построенный на концептуальных идеях развивающего обучения, способствует более эффективному достижению цели – овладению учащимися ключевыми образовательными компетенциями на оптимальном для выпускника школы уровне.

*Ключевые слова:* исследовательская образовательная компетенция, развивающее обучение.

Осуществляемая в настоящее время модернизация российского образования призвана изменить подходы к обучению и воспитанию школьников. Наиболее значимым модифицированием является внедрение в школьную практику компетентностного подхода, предполагающего овладение учащимися образовательными компетенциями [2], которые позволяют школьнику эффективно продвигаться в учёбе и саморазвитии. Они касаются образования в целом и предметных областей в частности и ориентированы на государственные стандарты. В соответствии с типологией, предложенной А.В. Хуторским [5], среди образовательных компетенций выделяют ключевые, общепредметные и предметные. Ключевые компетенции формируются в процессе изучения всех школьных предметов и позволяют выполнять любые учебные задачи. На наш взгляд, таковыми являются: гносеологическая (учебно-познавательная), информационная, коммуникативная, исследовательская и рефлексивная компетенции.

Любая из обозначенных компетенций включает определённые знания, умения, навыки, опыт деятельности, её мотивационную сторону, готовность к деятельности, способность и возможность её эффективного осуществления, нацеленную на определённый круг реальных объектов. Однако каждая содержит и элементы другой или других компетенций, что выступает проявлением тесной взаимосвязи знаний и умений, которыми обладает человек. Отсюда следует: между ключевыми образовательными компетенциями невозможно провести чёткие границы, отделив одну от другой, так как они в совокупности составляют компетентность выпускника как специфическое личностное образование.

Среди предложенных ключевых компетенций существенной и необходимой в рамках учебного процесса является, на наш взгляд, исследовательская образовательная компетенция, которая имеет некоторые общие содержательные аспекты с учебно-познавательной компетенцией. В структуре исследовательской ключевой образовательной компетенции, как и в любой другой, выделяются три важнейших компонента: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный.

Когнитивный конструкт данной системы представляют знания об объектах окружающей действительности и науки. Это эмпирические и теоретические предметы познания, круг которых определён целями и содержанием стандарта образования и дополнен объектами окружающей действительности, к которым добавляются методологические знания, позволяющие осуществлять на высоком уровне исследовательскую деятельность.

\* © Осокина О.А.

Доминантами данной компетенции являются умения, навыки и опыт исследовательской деятельности, способность и готовность к её осуществлению. К исследовательским умениям в данном случае следует отнести: организационные (планирование, организация, проведение, контроль и оценка исследовательской деятельности), креативные (владение методами осуществления и алгоритмом творческой деятельности, умения по их применению и переносу на новые поля деятельности) и логические (выдвижение гипотез и определение целей исследования, нахождение аргументов и доказательств, обобщение результатов и формулирование выводов). Проведение полноценного исследования невозможно и без овладения информационными умениями - такими, как: работа с различными письменными источниками (учебными, научными, популярными, историческими, энциклопедическими), самостоятельное извлечение из них информации, работа с вещественными и изобразительными источниками и т.д.

Способность и готовность к проведению самостоятельной творческо-поисковой деятельности выступают как проявление сформированности ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетенции, основанного на усвоении ценности исследования как способа получения достоверных знаний и развития интеллектуальных способностей, а также осознание значимости самого знания, добытого благодаря собственной активности. Всё вышесказанное определяет содержание учебно-познавательной деятельности, мотивами которой является познавательный интерес, возможность самостоятельного достижения учебной цели, творческая атмосфера в учебном процессе, повышение самооценки в результате возникающей ситуации успеха.

Приведенные выше теоретические положения легли в основу разрабатываемой автором статьи технологии, направленной на формирование исследовательской ключевой образовательной компетенций. Она воплотила в себе некоторые концептуальные положения развивающего обучения на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов. Наибольшая эффективность в реализации данной технологии достигается при соблюдении педагогических условий, основная часть которых выступает следствием реализации развивающего обучения:

- организация в процессе педагогического взаимодействия атмосферы сотрудничества, сотворчества, доверия, взаимопонимания;
- создание развивающей среды, строящейся с учётом ведущего типа психической деятельности старшеклассников и особенностей развития интеллекта в данном возрасте;
- организация учебного процесса на основе самостоятельной индивидуальной, групповой и коллективной работы учащихся, в ходе которой происходит постоянная актуализация их субъектного опыта;
- создание креативной среды, построенной на основе организации учебной деятельности в виде решения проблемных ситуаций;
- повышение сложности содержания образования, выполняющей роль зоны ближайшего развития в теории и практике развивающего обучения.

Апробация технологии формирования исследовательской ключевой образовательной компетенции у старшеклассников проводилась в течение двух лет на базе средней общеобразовательной школы № 21 с углубленным изучением отдельных предметов г. Раменское Московской области. Исследованием были охвачены 128 учащихся 9-11-х классов; по авторской технологии работали 4 преподавателя, 18 школьников составили экспериментальную группу, 18 – контрольную.

В ходе опытной работы решались следующие задачи: изучение особенностей качественных изменений личности обучающихся; разработка технологии формирования исследовательской ключевой образовательной компетенции на основе развивающего обучения, личностно ориентированного и деятельностного подходов; обоснование методов

осуществления контроля за качеством образования учащихся.

Наиболее сложной задачей явилось определение качественных изменений учащихся старших классов, происходящих в процессе работы по авторской технологии. Формирование образовательных компетенций у учащихся – это процесс совершенствования личности, а любую подобную трансформацию сложно выразить в количественных показателях, особенно в пятибалльной отметке. Вследствие этого была выработана критериально-уровневая шкала оценки овладения школьниками исследовательской ключевой образовательной компетенцией. Таковых уровней выделено четыре: элементарный, репродуктивный, достаточный и творческий. Сформированность каждого из них отслеживалась по трём критериям, соответствующим трём компонентам компетенции: информационно-знаниевому, деятельностному и мотивационно-аксиологическому.

Ведущим принципом диагностики стал принцип комплексности, заключающийся в единстве педагогической и психологической методик, что позволило достичь большей точности в определении искомых характеристик. Для обеспечения тщательного и всестороннего исследования объектов использовались разнообразные методы: включённое наблюдение в естественных условиях педагогического процесса, беседа, анкетирование, метод самооценки и рейтинга, метод обобщения независимых характеристик, изучения продуктов деятельности учащихся и школьной документации, психолого-педагогическое тестирование.

Для оценки исходного состояния когнитивного конструкта исследовательской компетенции основой диагностики стала методика В.П. Симонова [4] по определению степени обученности учащихся. Дополненная анализом продуктов учебной деятельности, она показала, что среди испытуемых творческим уровнем знаний, который позволяет применять полученные теоретические познания в новой нестандартной обстановке, обладают лишь 5 % школьников. Уровень, на котором развиваются алгоритмизированные умения, имеют 10 %. Понимание, выражающееся в нахождении взаимосвязей и существенных признаков изучаемых предметов и явлений с применением правил логического мышления, свойственно 45 % старшеклассников. Однако 40 % учащихся располагает знаниями на элементарном уровне распознавания или запоминания, что подтверждает неспособность традиционного образования давать прочные знания, связанные с практической деятельностью.

Изучение состояния ценностно-мотивационного компонента данной компетенции проводилось на основе наблюдения, анкетирования и бесед со старшеклассниками, сконцентрированных на выяснении сформированности мотивов и ценностей, направленных на осуществление самостоятельной исследовательской деятельности как в учебное, так и внеурочное время. Высокий уровень потребности в познании, когда оно приносит удовлетворение и является важным жизненным смыслом, обнаружили всего 5,7% респондентов. Средний уровень, свидетельствующий о понимании ценности исследования в процессе познания, но не стремящихся к осуществлению данного вида деятельности, показали 31,4% испытуемых. Минимальный уровень познавательной потребности, раскрывающейся только под внешним воздействием со стороны учителя, проявился у 43 % десятиклассников. Почти полное отсутствие потребности в познании, выражающееся в нежелании самостоятельно решать проблемные ситуации, обнаружилось у 20 % учащихся.

Деятельностный конструкт компетенции потребовал тщательного изучения уровня сформированности всех его компонентов (умений, навыков, опыта, готовности и способности к исследовательской деятельности). В первую очередь исследовалась степень овладения десятиклассниками исследовательскими умениями и навыками на алгоритмизированном и творческом уровнях. С этой целью использовались метод изучения таких продуктов учебных исследований, как: написание научной статьи, эссе, подготовка

и выступление с докладом, защита реферата или проекта и проективная методика, когда оценку по данному параметру выставляли эксперты (учителя, работающие в данном классе), классный руководитель, родители и сам ученик. Полученный в результате корреляции результат показал невысокое владение учащимися основными умениями – такими, как: умение мыслить, используя логические операции, моделировать, применять теоретические знания на практике, организовывать исследовательскую деятельность. Достаточно сформированные умения проявили 23% учащихся, репродуктивные – 49%; 27% старшеклассников обнаружили элементарные умения низкого уровня.

Способность к проведению исследования предполагает достаточное развитие интеллектуальных и творческих способностей. Их изучение у школьников проводилось по уже зарекомендовавшей себя методике с использованием школьного теста умственного развития (ШТУР) [1], разработанного учеными Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР и включающего шесть субтестов на определение общей осведомлённости учащихся, их способностей к аналогии, классификации, обобщению и анализу. Исследование показало, что элементарным уровнем развития названных способностей отличается 34 % респондентов, средним – 37 %, достаточным для учащихся 10-х классов – 23 %, а высоким – 5 %.

Изучение субъектности учащихся проводилось с использованием анкеты «Субъектность учащихся в образовательном процессе» [3]. Оно обнаружило, что высоким уровнем субъектности обладает 8% респондентов, средним – 48%, низким – 26%, а у 17% школьников она выражена слабо, что крайне негативно сказывается на процессе и результатах обучения.

Итогом исследования явилось выделение четырёх групп десятиклассников, обладающих знаниями, умениями, навыками, опытом, способностью и готовностью к учебной деятельности, релевантных показателям четырёх уровней сформированности исследовательской ключевой компетенции. Первая группа (22,2%), обнаружила показатели элементарного уровня. 55,5% учащихся, отнесённых ко второй группе, обладали исследовательской компетенцией на репродуктивном уровне. Достаточный уровень проявился у третьей группы старшеклассников – 16,6%, а творческий – только у 5,5% десятиклассников. Данные результаты красноречиво свидетельствуют о необходимости внедрения разрабатываемой технологии.

Реализация технологии формирования исследовательской ключевой образовательной компетенции у старшеклассников предполагала создание соответствующей мотивационной направленности образовательного процесса, обеспечение развития деятельностного и когнитивного конструкторов благодаря организации педагогического взаимодействия на развивающей основе.

В ходе опытной работы большое внимание уделялось развитию у школьников положительной мотивационной направленности на учебно-познавательный процесс, основанной на развитых высших потребностях и формировании иерархии ценностей, которое осуществлялось такими методами, как: беседа (по закреплению и актуализации имеющихся смыслов и эмоций, формированию приёмов целеполагания, рождению нового мотива и приданию ему устойчивости), создание ситуации успеха и творческой атмосферы, повышение самоуважения десятиклассников в результате ситуации преодоления трудностей.

В процессе учебных занятий в старших классах, направленных на формирование исследовательской образовательной компетенции, широко применялся метод сопровождаемого, а затем и самостоятельного квазинаучного исследования, начиная с определения целей и задач, выдвижения гипотезы, выбора методов для осуществления её проверки, соблюдения последовательности их применения для решения задач творческого характера. Полученный результат школьники представляли на ученических конференциях, а

---

---

также в виде рефератов, эссе и научно-популярных статей. Среди проведённых исследований наиболее интересными были такие, как: «Причины неудач реформ Н.С. Хрущёва», «Истоки холодной войны», «Неизвестные страницы Первой мировой войны», «Портрет современника – россиянина», «Истоки русского анархизма» и другие.

Одним из вариантов познавательной деятельности школьников, применяемым для формирования исследовательской компетенции у старшеклассников, явился популярный на данный момент метод проектов, в том числе и социальных. Школьники в процессе работы над проектом овладевали многими необходимыми умениями и навыками. Они с помощью учителя и самостоятельно учились собирать и обрабатывать информацию, осваивали групповую работу, самостоятельно определяли способы решения той или иной проблемы, готовили презентацию своего проекта, получали на выходе собственный учебный продукт и переосмысливали успехи, неудачи и их причины. В результате подобной деятельности учащиеся овладевали опытом самостоятельной деятельности и её рефлексии. В рамках данной работы они осваивали и методы социологических исследований (социологический опрос, интервьюирование, социометрия и другие). Например, в ходе реализации проекта по истории «Женщины во главе России» школьницы экспериментальной группы проводили социологический опрос среди разных возрастных и социальных групп по вопросу: «Можно ли считать правление Екатерины II «золотым веком» для России?» Опыт, приобретаемый старшеклассниками в результате подобной деятельности, влияет не только на формирование исследовательской компетенции, но и способствует дальнейшей социализации выпускника школы, так как имеет не только учебную, но и социальную направленность.

Развивающий характер обучения обусловил активное использование в учебном процессе таких методов теоретического исследования, как: анализ, синтез, мысленное моделирование и проектирование, обобщение, систематизация, выдвижение гипотез и построение авторских концепций.

Контрольным методом технологии по овладению исследовательской ключевой образовательной компетенцией стал метод «портфолио» или «портфель достижений ученика». В ходе опытной работы структура и содержание «портфолио» были адаптированы к решению задач данного исследования. Оно состояло из трёх частей: портрета ученика (характеризующего личность составляющего, его склонности и характер), «рабочих материалов» (содержащих зарегистрированные этапы работы над заданиями, конечный результат, его проверку учителем, оценку и самооценку) и раздела «достижения» (работы, оцененные преподавателем и школьником как лучшие). Содержание «портфеля» создавалось старшеклассниками самостоятельно, что способствовало развитию не только рефлексивных навыков, самоанализа, но и творчества учащихся.

Развивающий характер обучения позволил добиться эффективного формирования исследовательской образовательной компетенции. В результате было установлено, что в ценностно-мотивационной сфере старшеклассников произошли существенные изменения. У 74,3% членов экспериментальной группы была выявлена мотивационная направленность на самостоятельное добывание знаний, возник устойчивый интерес к исследовательской деятельности. У 20,2% школьников сформировалась потребность творческого осуществления познавательной деятельности, возникло стремление к самообразованию и самосовершенствованию. И только у 5,5% личностные характеристики не претерпели существенных изменений. Данная динамика свидетельствует о результативности предложенной технологии.

Положительного результата удалось добиться и в формировании деятельностного и когнитивного компонентов исследовательской компетенции. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень обученности и овладения

исследовательскими умениями, чем члены контрольной группы, в среднем на 23%. В ходе опытной работы у них повысилась субъектность в учебном процессе, основанная на чувстве уверенности в своих силах, необходимых для достижения значимых для них жизненных и образовательных целей.

Всё это позволяет сделать вывод об эффективности авторской технологии, базирующейся на использовании концептуальных положений развивающего обучения для формирования исследовательской ключевой образовательной компетенции старшеклассников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования / Науч. редактор Б.С. Волков: Учебное пособие для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Триеста, 2006. 352 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Логос, 2002. 48 с.
3. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Лукьяновой. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 176 с.
4. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие. – М.: Московский педагогический университет, 1999. 46 с.
5. Хуторской А.В. Технологии проектирования ключевых и образовательных компетенций // Интернет журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212/htm>.

О. Osokina

#### THE EXPERIENCE OF FORMING OF STUDENTS' RESEARCH EDUCATIONAL COMPETENCES

*Abstract:* The article contains theoretical foundations as well as the description of the author's experience and results of implementing a special technology aimed at the formation of senior school student's research competence, which is considered to be one of the key educational competences. The educational process based on the personality development conception offers a more efficient way of reaching the, aim, leaver level of key educational competences.

*Key words:* The research educational competence, developing training.

## ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ\*

*Аннотация:* В статье представлен анализ практики управления инновационной деятельностью общеобразовательных учреждений на муниципальном уровне, описаны практические затруднения руководителей образовательных учреждений, представлена модель инновационных сетей как новая форма профессионального взаимодействия педагогов и результаты внедрения технологии инновационных сетей в муниципальное образовательное пространство. Статья предназначена для руководителей и специалистов муниципальных органов управления образованием.

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, инновационные сети, технология инновационных сетей, школа-лаборатория, управление инновационной деятельностью

Своевременность и необходимость внедрения в практику муниципального управления образованием технологии инновационных сетей продиктована, по крайней мере, тремя обстоятельствами:

- современными требованиями общества и государства к качеству управления образовательными системами, отражающими стремительные изменения в экономической и социокультурной сферах российского общества, его быстрой информатизацией;
- фактом перехода современной муниципальной системы образования в качественно новое состояние – функционирование в режиме развития инновационной деятельности образовательных учреждений;
- необходимостью системных инновационных изменений в деятельности субъектов управления школьного и муниципального уровней, подготовки их к осуществлению управленческой деятельности в изменившихся условиях.

Изучение специфики управленческих задач, решаемых на муниципальном уровне управления инновационной деятельностью образовательных учреждений, позволило нам разработать модель построения инновационных сетей в муниципальном образовательном пространстве, которая легла в основу построения технологических процедур управления развитием инновационной деятельности образовательных учреждений на муниципальном уровне.

Предлагаемая нами технология способствует созданию условий для преодоления трудностей, возникающих у субъектов управления инновационной деятельностью образовательных учреждений.

В ходе проведенного анкетирования нами было выявлено, что руководители образовательных учреждений испытывают затруднения в:

- организации и научно-методическом сопровождении инновационной деятельности в общеобразовательном учреждении;
- подготовке и мотивации педагогов к освоению и внедрению инновационного опыта в образовательную практику;
- создании необходимой материально-технической базы для описания, оформления и распространения опыта инновационной деятельности.

В свою очередь, работники управления образованием муниципального уровня испытывают затруднения в:

\* © Павлова Л.А.

- разработке содержания и процедур проведения экспертной оценки результатов инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений, в том числе и в первую очередь, муниципальных экспериментальных площадок;

- разработке форм, методов и средств изучения, обобщения и освоения позитивных результатов инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений;

- выявлении и оптимизации условий эффективного использования наиболее актуальных для развития муниципальной системы образования продуктов инновационной деятельности;

- поиске новых способов финансирования и нормативно-правового обеспечения инновационных процессов;

- разработке и внедрении дополнительных элементов инфраструктуры образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность.

Создание и внедрение технологии инновационных сетей реализовывалось в рамках проекта «Сетевой механизм управления инновационной деятельностью в МСО Раменского района».

Инновационная сеть понимается нами как «форма работы по освоению нового содержания образования и новых технологий образования» [5, 21-22]. В разработке теоретической составляющей технологии информационных сетей мы опирались на результаты исследований экспериментальной системы развития практики образования Ю.В. Громыко и его последователей. Структуру этой практики образуют экспериментальные площадки, работающие по конкретным направлениям экспериментальной деятельности, и инновационные сети, возникающие вокруг одной или нескольких экспериментальных площадок, обеспечивающих освоение учреждениями образования образцов новой образовательной практики.

Ядром информационной сети является школа – лаборатория, вокруг которой объединяются учителя и руководители образовательных учреждений, заинтересованные в изучении и освоении готового к использованию инновационного продукта, т.е. апробированного, технологично описанного результата экспериментальной работы школы-лаборатории.

В состав инновационной сети включаются образовательные учреждения, педагогические коллективы которых заинтересованы в освоении образцов новой педагогической деятельности, новых программ, учебников и новых методик, предложенных коллективами экспериментальных площадок. В итоге образуется инновационно-коммуникативная сеть, которая обеспечивает взаимодействие педагогов, а также разрабатывает и организует специальные мероприятия, позволяющие выявлять уровень развития учащихся в конкретной предметной или общегуманитарной области.

Одно и то же учреждение может входить в структуру нескольких инновационно-коммуникативных сетей, последовательно обновляя разные направления своей деятельности. Мы считаем, что именно инновационные сети могут определять важнейшие направления устойчивого самоподдерживающегося развития современной практики образования.

Модель управления инновационной деятельностью муниципальных образовательных учреждений представлена на рисунке (см. рис 1).

Технологический алгоритм создания школ-лабораторий представляет собой совокупность семи шагов-этапов, характеризующих механизм «запуска» инновационной сети (см. рис. 2).

**Первый шаг** – это презентация школы-лаборатории на августовском совещании, информирование руководителей образовательных учреждений об имеющихся или планируемых инновационных продуктах.

**Второй шаг** – накопление и систематизация заявок от муниципальных образовательных учреждений на получение инновационного продукта.

**Третий шаг** – планирование обучающих семинаров и подготовка документов на открытие школ-лабораторий.

**Четвёртый шаг** – осуществление инновационной деятельности образовательных учреждений на базе школы-лаборатории, в соответствии с предварительно разработанными планами и программами.

**Пятый шаг** – зачётная работа по итогам учебы, которая оформляется в виде проекта.

**Шестой шаг** – рефлексия, подведение итогов работы.

Следует отметить, что особые трудности возникают на шестом этапе: не всем организаторам инновационной деятельности удается провести рефлексию полученных результатов и подготовить проекты, которые будут реализованы затем в образовательных учреждениях. В решении этой проблемы на помощь учителю приходят учёные и методисты.

**Седьмой шаг** – мониторинг внедрения инновационного продукта: наблюдения за результатами работы инновационных сетей и методическая поддержка педагогов, внедряющих в свою профессиональную деятельность знания, полученные в процессе учебы в школе – лаборатории. Эту работу осуществляют руководители школ-лабораторий и методисты районного методического центра.

Практическим результатом внедрения технологии инновационных сетей в образовательное пространство Раменского муниципального района Московской области явилось создание в 2003 году инновационной сети, объединившей вокруг себя более 1200 педагогов и руководителей образовательных учреждений Раменского района на базе 8-ми районных экспериментальных площадок, завершивших эксперимент, получивших значимые результаты и статус «Школа-лаборатория».

Рисунок 1



Анализ результатов экспериментального внедрения предлагаемой технологии как средства управления инновационной деятельностью образовательных учреждений Раменского района позволяет утверждать, что деятельность школ-лабораторий осуществлялась в 3-х направлениях:

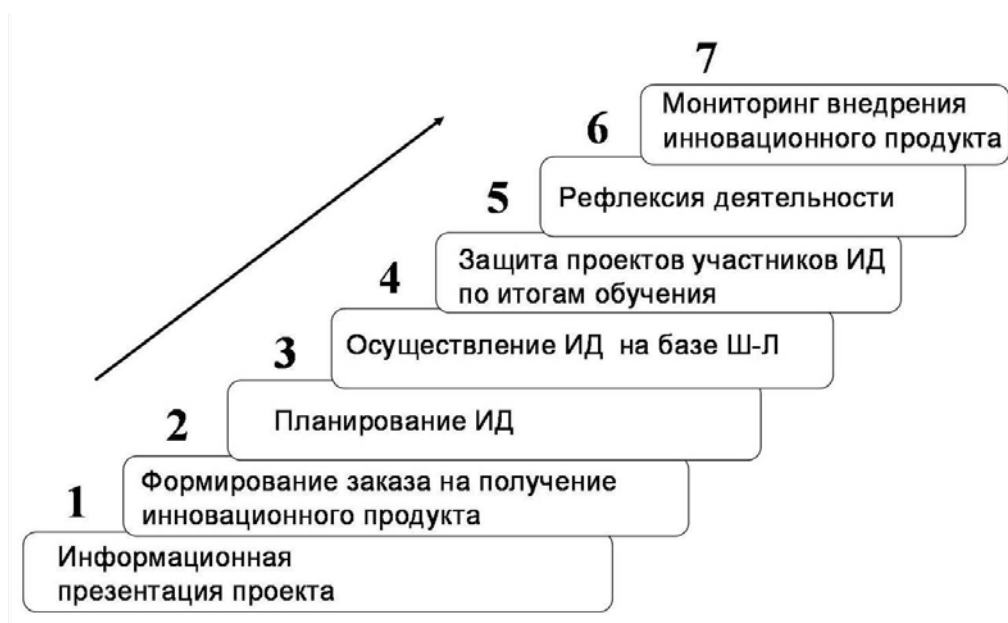
– *Создание постоянных групп слушателей, которые работали по предложенным темам.* Так, учителя физики, биологии занимались на базе Раменской гимназии освоением программ профильного обучения; вожатые и заместители директоров по воспитательной работе на базе Прогимназии №48 изучали опыт создания систем воспитательной работы; учителя начальных классов на базе Удельнинской гимназии осваивали технологии подготовки и проведения диагностических работ и мониторинга успешности обучения; воспитатели - на базе ДООУ №60 осваивали программы воспитания детей старшего дошкольного возраста на традициях русской народной культуры; учителя начальной школы, русского языка и литературы, физики, истории на базе гимназии №2 изучали технологии освоения обучающимися ключевых компетентностей, учителя русского языка на базе Удельнинской СОШ №34 осваивали программы гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, учителя начальных классов, информатики на базе Быковской СОШ №15 осваивали технологии дистанционного обучения.

- *Проведение практических семинаров для руководителей образовательных учреждений с целью включения их в работу инновационных сетей путём ознакомления с данной проблемой и способами её решения.* Содержание практических семинаров позволяло руководителям образовательных учреждений овладеть новой для них терминологией, получить разъяснения относительно ожидаемых результатов участия в проектах педагогических коллективов образовательных учреждений и роли их руководителей в проектной работе. Такие семинары были проведены на базе всех школ-лабораторий.

- *Проведение индивидуальных консультаций для педагогов, внедряющих инновации в практику своих образовательных учреждений.* На этом этапе с учителями работали методисты районного Методического центра, которые оказывали квалифицированную помощь в освоении инноваций с учётом особенностей каждого образовательного учреждения.

С помощью анкетирования и наблюдения за профессиональной деятельностью педагогов на всех этапах экспериментального внедрения технологии инновационных сетей в муниципальное образовательное пространство Раменского района Московской области выявлялись трудности, испытываемые субъектами инновационной деятельности в освоении инновационного продукта, вносились коррективы в управленческие процедуры, отрабатывались методики управления инновационной деятельностью.

Механизм «запуска» инновационной сети



Работа инновационных сетей в Раменском районе наглядно продемонстрировала их практическую значимость и перспективность. Более 2000 педагогов района повысили свою квалификацию и применяют полученные знания в практической деятельности. Повышение качества профессиональной педагогической деятельности обеспечивается работой по выявлению, систематизации и передаче опыта педагогами-практиками, многие из которых работают в сходных условиях и хорошо понимают затруднения своих коллег.

Тринадцать муниципальных образовательных учреждений и шестьдесят три педагога стали победителями конкурсов, проводимых в рамках реализации Приоритетного национального проекта «Образование», подтвердив тем самым свою готовность создавать инновационные продукты. Масштаб экспериментальной работы по управлению инновационной деятельностью муниципальных образовательных учреждений расширился до зонального уровня. С 2006 года школы-победители работают в режиме Ресурсных центров по распространению и внедрению инновационного опыта лучших учителей и классных руководителей в практику образовательных учреждений Раменского и соседних с ним муниципальных районов. Методический центр Раменского района выступает организатором и координатором работы Юго-Восточной зоны Подмоскovie, куда входят десять муниципальных образований: Раменского, Воскресенского, Люберецкого, Шатурского районов; городов Жуковский, Котельники, Лыткарино, Дзержинский, Рошаль, Бронницы. Школы-лаборатории Раменского района транслируют свой инновационный опыт в рамках зонального взаимодействия.

Деятельность районных школ-лабораторий способствует переходу методических объединений от предметных к проблемным формам работы.

Создание и внедрение технологии инновационных сетей в муниципальное образовательное пространство позволило многим педагогам района решить проблемы перехода на новое содержание образования, успешно освоить практику введения предпрофильной подготовки и профильного обучения старшеклассников, подготовку выпускников общеобразовательных школ к итоговой аттестации в форме ЕГЭ, освоить современные педагогические технологии, обеспечивающие овладение ключевыми компетентностями,

изучить и внедрить в практику работы школ методы диагностики и оценки качества образовательного процесса.

Работая в логике инновационно-коммуникативной сети, руководители школ подготовили программы их развития, публичные отчеты, провели работу по созданию Управляющих советов в своих образовательных учреждениях, создали сайты, на которых размещают материалы, отражающие результаты инновационной деятельности своих педагогических коллективов.

В ходе внедрения технологии инновационных сетей нами были выявлены условия успешного осуществления управления инновационной деятельностью образовательных учреждений на муниципальном уровне.

К таким условиям мы отнесли:

- взаимодействие образовательных учреждений-участников инновационной сети по освоению инноваций;
- создание межшкольных профессиональных объединений педагогов, работающих над общей проблемой и организация тесного взаимодействия между ними;
- обучение педагогов приемам технологизации собственного новаторского опыта и описания разработанных ими методик;
- привлечение к сотрудничеству в качестве консультантов видных учёных в данной области знаний, университетов, научно-исследовательских институтов;
- создание локальных методических центров, работающих в интересах всей сети, для правильной организации деятельности инновационной сети;
- разработка и апробирование пакета нормативных документов, регламентирующих запуск и функционирование школ-лабораторий и инновационных сетей.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют с уверенностью утверждать, что организационно-технологическое обеспечение функционирования инновационных сетей в конечном итоге приводит к существенному повышению эффективности и качества образования, а технология информационных сетей является результативным средством управления инновационной деятельностью образовательных учреждений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Краткий словарь руководителя образовательного учреждения. Библиотечка журнала «Вестник образования России». № 9, 2008.
2. Пути повышения качества управления инновационной деятельностью в общеобразовательном учреждении: сборник статей / Сост. А.М. Водянский, В.А.Мижериков / Под. ред. М.И. Мухина. М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2008.
3. Формирование нового поколения целевых программ инновационного развития образования на областном и муниципальном уровнях: Методические рекомендации / Сост. А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, С.Г. Косарецкий. М.: АСОУ, 2006.
4. Условия и механизмы обеспечения инновационного характера развития образовательной сферы, включённости образования в национальную инновационную систему/ Под ред. С.Г. Косарецкого, А.М. Моисеева. М.: АСОУ, 2006.
5. Экспериментальное образовательное пространство города Москвы // Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М.: Пушкинский институт, 2005.

L. Pavlova

TECHNOLOGY INNOWATED NETWORKS AS FACILITY of MANAGEMENT INNOWATED PEDAGOGICAL ACTIVITY

*Abstract:* The article gives the analysis of practical management of innovational activity of the educational institutions at the municipal level, dwells upon the practical difficulties that

the principals of the educational institutions face. It provides a model of innovational networks as a new form of professional interaction of the teachers and the results of their introduction into municipal educational space. The article is intended for the chiefs and experts of municipal bodies of education management.

*Key words:* Innovative activity, innovative networks, technology of innovative networks, school-laboratory, management of innovative activity.

## ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ\*

*Аннотация:* В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного образования: введение в педагогический процесс интегрированных учебных курсов эколого-экономической направленности. Цель этих курсов – формирование нового эколого-экономического мировоззрения молодежи.

*Ключевые слова:* эколого-экономическое образование, эколого-экономическое мировоззрение, учебные курсы.

Необходимость введения в педагогический процесс интегрированных эколого-экономических курсов продиктована в первую очередь стремлением общества к устойчивому развитию, к гармонизации взаимоотношений между природой и человеком.

В настоящее время многие ученые-исследователи уделяют внимание не только вопросам экологического [С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, В.П. Голов, В.В. Пасечник, М.М. Мамедов, И.Д. Зверев и др.] и экономического образования [И.Б. Иткин, Л.Н. Пономарев, В.К. Розов, Б.П. Шемякин и др.], но и рассматривают эти виды образования интегрировано [В.П. Богданова, А.С. Гурская, Н.П. Рябинина, И.А. Тилавов, З.Л. Садыкова].

**Эколого-экономическое образование** – это неотъемлемая часть формирования базовой культуры личности, включающая в себя ту общую область экономического и экологического образования, которая способствует формированию нового мировоззрения, базирующегося на осознании природы как общечеловеческой ценности и необходимости природоохранной деятельности.

**Целью эколого-экономического образования** является формирование **эколого-экономического мировоззрения**, которое включает в себя систему философских, социально-политических, нравственных и др. принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, способствующих грамотному поведению человека в различных взаимоотношениях с природой, формируется и проявляется в познавательной, практической и чувственной сферах (т.е. на перцептивно-аффективном, когнитивном, практическом уровнях) и способствует достижению гармонизации взаимодействия человека (общества) и природы.

Решающую роль в формировании эколого-экономического мировоззрения играет система образования (школа, вуз) и просвещения (СМИ).

На наш взгляд, ответственность за полноценное эколого-экономическое образование возлагается на общеобразовательную школу как основное звено системы образования, через которое проходит все подрастающее поколение.

Главная задача среднеспециальных и высших учебных заведений – это подготовка высококвалифицированного специалиста с обязательным учетом при этом эколого-экономических аспектов, как базовых, так и специально-профессиональных.

Необходимость введения в педагогический процесс интегрированных эколого-экономических учебных курсов также продиктована и тем, что в общеобразовательных школах в большинстве случаев реализация эколого-экономической составляющей формирования базовой культуры личности осуществляется преимущественно на уровне многопредметной модели экологического образования. Кроме того, преобладает репродуктивная система образования, недостаточно внимания уделяется методам, способствующим ак-

\* © Попова С.А.

тивизации деятельности учащихся, что крайне негативно сказывается на эколого-экономической подготовке молодежи.

В проведенном нами научно-педагогическом исследовании по выявлению уровня сформированности эколого-экономического мировоззрения приняли участие 1350 респондентов, из них 770 респондентов – учащиеся старших классов общеобразовательных школ и 580 респондентов – студенты вуза.

Изучение состояния исследуемой проблемы в общеобразовательных школах и вузе проводилось на основе разработанных диагностических параметров, позволяющих определить уровень эколого-экономической образованности молодежи (табл. 1).

По результатам исследовательской работы мы можем констатировать тот факт, что менее половины из всех респондентов обладают оптимальным уровнем сформированности эколого-экономических знаний, природоохранных умений, оптимальным уровнем развития чувственно-эмоциональной сферы эстетического восприятия окружающей природной среды. Этот факт свидетельствует о необходимости введения интегрированных учебных курсов эколого-экономической тематики в учебно-воспитательный процесс.

Нами была разработана, успешно апробирована и внедрена в ряде учебных заведений Московского столичного региона (общеобразовательная школа №10 г. Мытищи, факультет Изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ) программа интегрированного учебного курса «Основы эколого-экономических знаний и природоохранная деятельность».

**Суть авторского учебного курса** состоит в рассмотрении вопросов взаимодействия в системе «общество – человек – природа», гармонизации этих взаимоотношений.

**Целью** учебного курса является формирование эколого-экономического мировоззрения личности; основными **задачами** - формирование системы эколого-экономических знаний, природоохранных умений, развитие чувственно-эмоциональной сферы эстетического восприятия окружающей природной среды.

Отметим **основные тематические блоки** учебного курса: экология и экономика как подсистемы общей системы «природа - общество»; эстетика - неотъемлемый компонент гармонизации взаимоотношений «природа и общество»; основные законы и правила регулирования взаимоотношений в системе «природа - общество»; краткий очерк истории охраны природы; природные ресурсы и природопользование; загрязнение окружающей природной среды и здоровье человека; глобальные проблемы современности; экологическая проблема как одна из актуальнейших проблем современности; экономическое состояние и экологические проблемы Московского столичного региона; меры по охране природной среды; международное сотрудничество в деле охраны окружающей природной среды; гуманизм и экологизация системы образования – ценностная основа решения глобальных проблем современности и гармонизации отношений между обществом и природой.

**Основными достоинствами и особенностями** интегрированного учебного курса эколого-экономической направленности являются: ориентация на проектную деятельность; работа над реализацией творческого пропагандистско-просветительского фотопроекта эколого-природоохранной тематики «Природа и Общество в Гармонии»; учет регионально-краеведческого аспекта; рассмотрение эстетического компонента эколого-экономического образования; вопросная система и блок творческо-аналитических заданий; использование всей палитры методов, разнообразных форм и средств обучения, в том числе современных технических средств (ТСО); прослушивание аудиозаписей «Звуки природы».

Учебный курс ориентирован на достижение следующих **критериев эколого-экономической образованности личности**:

- руководство знанием научных основ взаимодействия в системе «человек – общество – природа», гуманно-экоцентрическое поведение;

- осознание природы как общечеловеческой ценности и необходимости ее сохранения (природоохранная деятельность);
- аналитически верное оценивание окружающей природной действительности, как с эколого-экономической позиции, так и с эстетической, эмоционально-чувственная, деятельностная реакция на увиденное.

**Свидетельством сформированности эколого-экономического мировоззрения (образованности) личности** является достижение оптимального уровня эколого-экономических знаний (табл. 1), умений и активности природоохранной деятельности молодежи, сформированности чувственно-эмоциональной сферы эстетического восприятия окружающей природной среды, по разработанной в рамках констатирующего эксперимента системе показателей.

Рассмотрим некоторые из них.

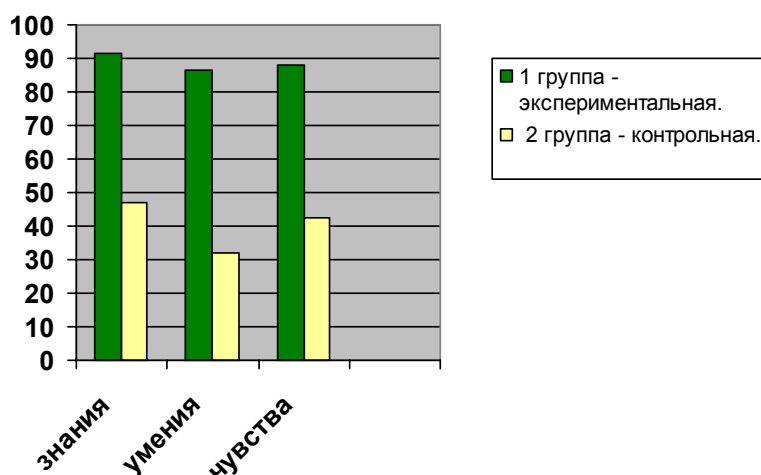
**Таблица 1**

**Критерии и оценки уровней эколого-экономического образования молодежи**

Критерий	Показатель	Уровень проявления эколого – экономических знаний		
		Оптимальный	Допустимый	Недопустимый
Наличие знаний научных основ взаимодействия в системе «человек – общество – природа», взятие за основу в поведении гуманно – экоцентрической ориентации	Объем эколого-экономических знаний	Знает и умеет раскрыть: эколого-экономические термины, основные экологические проблемы, порожденные хозяйственно-экономической деятельностью человека (глобальные, региональные, локальные), принципы охраны природы и правила поведения в природе, законы взаимодействия общества и природы. Хорошо информирован о международных и региональных природоохранных организациях, направлениях, формах экологической деятельности. Регулярно читает экологическую литературу	В основном знает, но не всегда четко умеет раскрыть эколого-экономические термины, основные экологические проблемы, порожденные хозяйственно-экономической деятельностью человека (глобальные, региональные, локальные), принципы охраны природы и правила поведения в природе, законы взаимодействия общества и природы. Недостаточно информирован о международных и региональных природоохранных организациях, направлениях, формах экологической деятельности. Нерегулярно читает экологическую литературу	Не знает эколого-экономических терминов. Слабо ориентируется в экологических проблемах, порожденных хозяйственно-экономической деятельностью человека (глобальные, региональные, локальные). Мало осведомлен о принципах охраны природы и правилах поведения в природе. Не знает законов взаимодействия общества и природы. Не информирован о международных и региональных природоохранных организациях, направлениях, формах экологической деятельности. Редко читает экологическую литературу
		Умеет излагать информацию эколого-экономического содержания своими словами, перестроить изложение в зависимости от поставленного вопроса, самостоятельно и творчески применять всю совокупность знаний при анализе эколого – экономических ситуаций. Способен творчески применять знания в практической деятельности	В основном излагает информацию своими словами, не всегда умеет перестроить изложение в зависимости от поставленного вопроса, самостоятельно и творчески применяет знания при анализе эколого-экономических ситуаций. Не всегда способен творчески применять знания в практической деятельности	Затрудняется излагать информацию своими словами, слабо владеет умением перестраивать изложение в зависимости от поставленного вопроса. Не умеет самостоятельно и творчески применять знания при анализе эколого-экономических ситуаций. Применение знаний в практической деятельности вызывает затруднения
	Прочность эколого-экономических знаний	Способен безошибочно воспроизводить почти весь объем предъявляемой информации после изучения (90%)	Способен воспроизводить не весь объем предъявляемой информации (70%), встречаются неточности	Способен воспроизводить малый объем предъявляемой информации (30%). Воспроизводимый материал излагается неточно, часто ошибочно

Представим результаты исследования в диаграмме.

Сравнительная диаграмма уровня сформированности эколого-экономических знаний, природоохранных умений и развития чувственно-эмоциональной сферы эстетического восприятия окружающей природной среды у молодежи



Группы ( $\Sigma$ – 365 чел.)	Эколого- экономические знания	Природоохранные умения	Эстетические чувства
1 – группа (экспериментальная ( $\Sigma$ – 185 чел.)	91,4 %	87%	88%
2 – группа контрольная ( $\Sigma$ – 180 чел.)	47,9 %	30,2 %	43 %

**Итак,** из диаграммы видно, что у молодежи экспериментальной группы № 1, где был внедрен учебный курс «Основы эколого-экономических знаний и природоохранная деятельность» и творческий пропагандистско-просветительский фотопроект эколого-природоохранной тематики «Природа и Общество в Гармонии», наблюдается более высокий уровень сформированности эколого-экономических знаний, природоохранных умений и чувственно-эмоционального, эстетического восприятия окружающей природной среды, в отличие от контрольной группы №2, где экспериментальный фактор отсутствовал.

Из вышеизложенного следует, что для гармонизации взаимодействия природы и общества необходимо введение в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений интегрированных учебных курсов эколого-экономической направленности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богданова В.П. Эколого-экономическая направленность образования как условие успешной адаптации учащихся к изменяющейся социальной среде: Дис.: канд. пед. наук. Тюмень, 2000. 165 с.
2. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2005. 960 с.
3. Федеральный закон РФ «Об образовании» (от 10 июля 1992 года №3266 - 1), выпуск 9 (433); Гл. ред. В.М. Прудников. М.: ИНФРА – М, 2008. 78 с.
4. Федеральный закон РФ «Об охране окружающей среды» (от 10 января 2002 года №7 - ФЗ), выпуск 6 (430); Гл. ред. В.М. Прудников. М.: ИНФРА – М, 2008. 58 с.

S. Popova

INTRODUCTION IN PEDAGOGICAL PROCESS AMALGAMATION ECOLOGO-ECONOMICAL EDUCATIONAL COURSES

*Abstract:* This article devotes to one of the actual problems: introduction of the integrative courses of ecologo-economical direction in the pedagogical process. The aim of these courses is the creation of ecologo-economical world outlook of young people.

*Key words:* Ekologo-economic education, ekologo-economic outlook, training courses.

## КВАЛИФИКАЦИЯ МЕТОДИСТА И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ\*

*Аннотация:* Традиционно считалось, что основной функцией методиста является разработка методических рекомендаций по отдельным темам урока, курсам и передача их непосредственно преподавателю. Однако с середины 80-х годов устойчивость советской системы педагогических отношений стала разрушаться. Причиной такого разрушения стала постепенная утеря единой идеологии, которая перестала удовлетворять требованиям современности.

В данной статье были выделены три основных группы функций методиста, определены их задачи и основные навыки, которыми должен обладать работник современной методической службы, а также рассмотрены влияние квалификации методиста на профессиональную деятельность преподавателя.

*Ключевые слова:* методическая служба, функции методической службы, квалификация методиста.

Функция методиста вполне вписывается в общую систему педагогических отношений, традиционно сложившуюся как в конкретном учебном заведении, так и в научном институте. Основной характеристикой такой системы отношений является ее устойчивость, создаваемая за счет единой идеологии, стандартного учебного плана, традицией классно-урочной технологии образования. Задачей методиста являлась разработка некоторого понятного образца, рецепта «как делать» и последующая трансляция этого рецепта педагогу. Кроме разработки новой методики обучения, методист также выполнял упрощенную исследовательскую функцию по изучению педагогического опыта и авторских наработок, которые возникали по большей части хаотично.

Накопление этих авторских методик на первом этапе реформы можно рассматривать как тенденцию к переменам, но не как закономерный процесс реформирования образования. Зафиксированный к 90-м годам всеобщий кризис образования затронул все сферы и элементы системы образования, в том числе стандарты, содержание и технологии образования.

Так как основными заказчиками и потребителями услуг методической службы являются преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин; руководители образовательного учреждения; ученые-педагоги. Нами был проведен опрос, всем заказчикам и потребителям был задан вопрос: «Какую помощь Вы хотели ли бы получать от методической службы?». Результаты приведены в таблицах 1 и 2.

**Таблица 1**

Результаты опроса преподавателей

№ п\п	Содержание	Данные N = 25
1	Помощь в решении профессиональных педагогических затруднений	54%
2	Помощь в повышении психолого-педагогической квалификации	24%
3	Помощь в разработке критериев диагностики обучающихся	35%
4	Помощь в разработке рабочих программ, авторских программ, методических рекомендаций, сборников учебных задач и др.	85%

\* © Рубанова Н.С.

5	Помощь в анализе, описании и оформлении новаторского педагогического опыта	46%
6	Помощь в разработке планов индивидуальной опытно-экспериментальной работы	87%

Были опрошены 25 преподавателей и, как видно из таблицы, наибольшее затруднение вызывает разработка рабочих программ, авторских программ, методических рекомендаций, а также разработка планов индивидуальной опытно-экспериментальной работы.

Содержание заказа руководителей образовательного учреждения, выявлено нами на основании запросов в методическую службу.

Таблица 2

Виды запросов руководителей образовательного учреждения в методическую службу о необходимой помощи

№ п\п	Содержание	Данные N =30
1	Помощь в разработке критериев аттестации педагогических кадров	70%
2	Помощь в разработке критериев диагностики успешности педагогической деятельности	65%
3	Помощь в разработке критериев диагностики успешности учебной деятельности	80%
5	Помощь в разработке программы развития вуза	95%
6	Помощь в проектировании опытно-экспериментальной работы	75%
7	Помощь в подготовке, и проведение аттестации педагогических кадров вуза	93%
8	Помощь в подготовке документации к аккредитации вуза	98%

Содержание заказа ученых педагогов: организовать на базе вуза опытно-экспериментальную проверку какой-либо научной гипотезы, выдвигаемой учеными- педагогами – 80%; помочь в привлечении педагогов к проведению опытно-экспериментальной работы – 55%.

Содержание заказа в каждом образовательном учреждении имеет свою специфику, в зависимости от стратегии и тактики учебного процесса, уровня профессиональной подготовки педагогического коллектива, учебно-методической базы. Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод, что у работников методической службы возникают информационные потребности в связи с появлением заказов от потребителей услуг, а также свои специфические информационные потребности.

Понятно, что функции методиста в сложившейся ситуации должны были резко поменяться и «переопределиться» в новом порядке. Однако этот процесс функционального определения стал носить затяжной характер. Взамен старой идеологии были предложены концепции реформирования, по большей части носящие обобщенный характер с декларированием гуманитаризации и гуманизации образования, формированием всесторонне развитой личности и т.д.

Педагогическая деятельность является коллективной. При отсутствии общих целей и задач развития образования разрушаются кооперативные связи в профессиональном педагогическом сообществе. Ситуация может развиваться по нескольким направлениям:

- Естественное, когда связи начинают устанавливаться по-новому, хаотично и интуитивно. Во времени этот процесс может затянуться достаточно долго, учитывая, что сохраняется инерционность в мышлении и деятельности. При таком сценарии развития

ситуации вероятность того, что функции методиста сохраняются в старом, традиционном варианте очень велика.

- Искусственное, когда изменения проектируются, программируются и управляются. Тогда функции методиста должны определяться в зависимости от общей структуры изменений и программируемых кооперативных связей.

Результаты анализа основных функций высшего профессионального образования, требований тарифно-квалификационной характеристики, реальной деятельности, выполняемой методистами и ожидаемой от них, анализа научно-педагогической литературы по проблеме [М. Вудкок, Ф.Н. Гоноблин, Ю.А. Долженко, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Д. Френсис, Т.И. Шамова, Г.А. Штомпель и др.], позволили нам сделать вывод о том, что деятельность методиста представляет собой один из наиболее сложных видов профессионального труда и является многофункциональной.

Нами были выделены три основных группы функций методиста, определены их задачи и основные навыки, которыми должен обладать работник методической службы.

**Педагогическая (методическая) функция** – связана с обучающей деятельностью методиста, в ее состав входят коммуникативные, аналитические, консультативные, информационные, конструктивные умения.

**Научно-исследовательская функция** – связана с осуществлением научно-методической деятельности и включает исследовательские, проектировочные, экспертные, внедренческие умения.

**Управленческая функция** – связана с осуществлением управленческих умений. Сведём все данные в общую таблицу.

Таблица 3

### Профессиональные функции методиста в работе с преподавателями

Функции	Задачи	Навыки
Педагогическая	Организация обучения педагогических работников	Обучающие: -определять стратегии развития образования; овладевать новым содержанием образования и развивающими педагогическими технологиями; овладевать содержанием учебно-методических комплексов; ставить цели и задачи методической деятельности; отбирать содержание, формы, методы методической работы; разрабатывать программно-методическое обеспечение учебно-методических мероприятий; удовлетворять образовательные потребности педагогических работников
	Отбор и анализ фактов, явлений, необходимых для совершенствования процесса обучения	Аналитические: - формулировать проблемы, подлежащие анализу; - формулировать цели анализа; - применять адекватные методы анализа; - формулировать выводы, рекомендации
	Удовлетворение информационных потребностей преподавателей; содействовать информационному библиографическому обслуживанию	Информационные: -находить нужную информацию; -выявлять информационные потребности педагогов; - своевременно предоставлять необходимую информацию
	Планирование и отбор содержания непрерывного образования преподавателей	Конструктивные: - разрабатывать план (программу) профессионального развития педагогов; - выбирать оптимальный вариант методического взаимодействия с различными категориями педагогов
	Целенаправленная экспериментально-поисковая деятельность по внедрению инноваций в практику образовательной и методической деятельности	Исследовательские: -работать с первоисточниками; -проводить педагогический эксперимент

Научно-исследовательская	Обеспечение подготовки педагогических кадров	Проектировочные: - предвидеть результаты методического воздействия; - прогнозировать развитие и саморазвитие педагогов; - научно обосновывать, отбирать материал для усвоения; - проектировать собственную деятельность; - определять основные направления и критерии развития собственной профессиональной компетентности;
	экспертиза инновации, качества образования, профессиональной компетентности преподавателей	Экспертные: - анализировать и оценивать процесс и результаты инновационной деятельности;
	Внедрение известных образовательных моделей в педагогическую практику; Обеспечение квалифицированной помощи педагогам в процессе экспериментальной и опытной работы	Внедренческая: - анализировать, отбирать передовой педагогический опыт; - разрабатывать механизмы внедрения передового педагогического опыта; - внедрять собственный научно-методический опыт
Управленческая	Упорядочение методической работы	- анализировать, организовывать, контролировать систему методического взаимодействия в процессе развития профессиональной компетентности

Диагностика освоенности профессиональной деятельности осуществлялась с помощью методики: «Лист оценки квалификации методиста». Профессиональные знания, навыки методиста оценивались по трехбалльной шкале:

- владеет на достаточно высоком уровне – (высокий уровень);
- владеет, но испытывает затруднения – (средний уровень);
- владеет недостаточно – (низкий уровень).

Таблица 4

## Лист оценки квалификации методиста

№ п\п	Квалификация	Уровень, %		
		В	С	Н
1	Профессиональные знания методиста: - знания целей образования; - методологические; - методические; - педагогические; - психологические; - управленческие	25	75	
2	Уровень методической деятельности: - обучающие умения; - аналитические умения - исследовательские умения; - информационные умения; - проектировочные умения; - управленческие умения; - экспертные умения	10	25	65
3	Уровень профессионального общения:	80	10	10
4	Направленность: - активность; - ответственность и добросовестность; - увлеченность делом; - творчество; - доброжелательность	30	55	15
5	Результативность методической работы: - методические рекомендации, разработки - обобщение педагогического опыта; - выступления на конференциях, семинарах; - публикации; - целевые программы;	10	30	60

В данном исследовании использовались следующие методики оценки:

1. Самооценка – оценивание осуществлялось самими методистами
2. Рейтинг – оценивание проводилось квалифицированными экспертами.

Второй метод оценивания (рейтинг), оказался не только констатирующим, но и развивающим, так как указывал на перспективы развития методиста.

Большое значение в методической деятельности имеет стиль общения методиста с педагогом. Проведенные нами исследования показали, что для деятельности части методистов более характерны распорядительные, нежели организаторские, аналитические, экспертные, то есть авторитарный стиль общения. При таком взаимодействии обучающего и обучаемого основная задача методической службы состоит в проектировании образовательного процесса, для которого характерно создание благоприятной атмосферы, располагающей к эффективному взаимодействию [8].

Следует отметить, что большая часть методистов отдает себе отчет в важности атмосферы в работе и, вместе с тем, комфортного взаимодействия с педагогами. По данным нашего исследования, 65 % методистов считают коммуникативные способности и культуру наиболее значимыми профессиональными качествами.

Результаты самооценки профессиональных навыков методистов приведены в таблице ниже. Они показали, что наименее сформированными навыками являются обучающие, информационные, исследовательские, экспертные, управленческие.

Таблица 5

## Самооценка навыков методистов

№ п/п	Навыки	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Обучающие	20	70	10
2	Аналитические	20	60	20
3	Информационные	80	20	-
4	Консультативные	15	75	10
5	Коммуникативные	85	10	5
6	Управленческие	20	30	50
7	Исследовательские	15	65	25
8	Внедренческие	10	15	75

Экспертная оценка уровня развития профессиональных навыков методистов подтвердила, что у методистов имеются затруднения при организации вышеперечисленных видов деятельности, а также выявила, что уровень сформированности ряда навыков завышен. Все это позволило нам определить основные направления в данной области.

Основную задачу подготовки методистов к обучающей и управленческой деятельности мы видим в том, чтобы методисты получили знания и навыки, связанные с конструированием содержания, форм и методов методической деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов и по управлению этим процессом.

В научно-методической работе по развитию профессиональной компетентности методистов – подготовка к исследовательской и опытно-экспериментальной работе. Методисту очень часто приходится выходить за рамки обучающей деятельности: при обобщении своего опыта или опыта педагогов, при внедренческой деятельности, когда появляется необходимость получить достоверные данные о результатах [7].

Под исследовательскими умениями методистов мы понимаем владение способами познавательной и практической деятельности, так необходимыми для определения идеи научного или педагогического опыта, самостоятельного решения педагогической проблемы и научно обоснованного анализа его эффективности.

Одним из основных компонентов информационного пространства, обеспечивающего информатизацию педагогической деятельности являются службы повышения квалификации. Таким образом, умения организовать движение, накопление и производство информации являются необходимыми для методиста любого уровня.

Коммуникативная деятельность методиста – это умения устанавливать правильные взаимоотношения с педагогическими работниками, создание обстановки сотрудничества в ходе проведения семинаров, педагогических чтений, конкурсов, конференций, консультаций и других форм методической работы. Как отмечают психологи, атмосфера, в которой осуществляется взаимодействие методиста и педагогов играет не меньшую роль, чем содержание обучения. С другой стороны, коммуникативная деятельность методиста – это и обучение педагогов оптимальному педагогическому общению.

По результатам исследования нами была предложена программа по повышению квалификации работников методической службы. В нее вошли лекции, семинары-практикумы, лабораторные и практические работы, по окончании которых нами был проведен повторно опрос, результаты приведены в таблицах.

Таблица 6

## Самооценка навыков методистов

№ п/п	Навыки	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Обучающие	10	80	10
2	Информационные	80	20	-
3	Аналитические	60	30	10
4	Консультативные	60	30	10
5	Коммуникативные	85	10	5
6	Управленческие	30	50	20
7	Исследовательские	20	70	10
8	Внедренческие	15	20	55

Таблица 7

## Экспертная оценка навыков методистов

№ п/п	Навыки	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Обучающие	20	70	10
2	Аналитические	20	70	10
3	Информационные	30	60	10
4	Консультативные	25	55	10
5	Коммуникативные	80	20	20
6	Управленческие	10	40	50
7	Исследовательские	20	20	60
8	Внедренческие	10	30	60

Деятельность по повышению профессиональной квалификации методистов была направлена не только на рост их теоретических знаний и практических умений, но и имела прикладной характер.

В целях развития и закрепления позитивного отношения к профессиональной деятельности были разработаны мероприятия:

- а) способствующие профессиональному, интеллектуальному росту методистов:
  - составлен и реализован план-график повышения квалификации;
  - организованы постоянно действующие методический семинар и тематические выставки информационно-библиографических материалов;
  - круглые столы по обмену опытом и др.;
- б) совершенствующие организационные условия работы:
  - разработан регламент работы с учетом взаимных интересов;
  - выделено время для самообразования;

в) направленные на совершенствование системы морально-психологического и экономического стимулирования, а именно, разработано и апробировано на практике положение о системе поощрений, связанной с продуктивностью деятельности и результатами инновационной работы.

Таким образом, целостность системы методической работы должна обеспечивать наличие целевой установки на развитие профессиональной компетентности, отбором наиболее целесообразных организационных форм для каждого этапа методической работы, их соответствия ведущему виду деятельности педагогов. В результате целенаправленной работы по повышению квалификации методистов были созданы педагогические и научно-методические условия для организации научно обоснованной деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов в системе методической службы.

### Литература:

1. Берденникова Н.Г. и др. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса. СПб., 2006.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990. 144 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития.// Педагогика. 1995. № 2. С. 64-67.
4. Кузьмина Н.В. Аттестация преподавателя и мастера производственного обучения. СПб. 1992. 58 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследований педагогической деятельности. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1970. 114 с.
6. Кузнецова О.З. Диссертация кандидата педагогических наук. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетенции педагога. Улан-Удэ, 2000.
7. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. Л., 1980. 142 с.
8. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Кемерово: Кемеровский областной ИУУ, 1996. 48 с.
9. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. М.: Авторское издание, 2005.

N. Rubanova

### QUALIFICATION OF METHODIST AND ITS ROLE IS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHER

*Abstract:* It was traditionally considered that the basic function of methodist is development of methodical recommendations on the separate topics of lesson, to the courses and transmission them directly to the teacher. However from middle of 80th stability of the soviet system of pedagogical relations began to collapse. Reason of such destruction was become by the gradual loss of single ideology which left off to suit contemporaneity. Three basic groups of functions of methodist were selected in this article, their tasks and basic skills which the worker of modern methodical service must possess are certain, and also considered influence of qualification of methodist on professional activity of teacher.

*Key words:* Methodical service, functions of methodical service, qualification of the methodologist.

## К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ МИФАХ: МИФ ОБ ОБЪЕКТЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ\*

*Аннотация:* В теоретическом пространстве дидактики до сих пор не существует единой теории методов обучения. Ее созданию препятствуют мифы и заблуждения, маскирующие собой реальную действительность. В данной статье проанализирован миф об ученике – объекте метода обучения, который затмевает собой реальный объект, с которым имеют дело методы обучения.

*Ключевые слова:* теория методов обучения; учитель и ученик как субъекты деятельностей в методе обучения; социальный опыт как объект метода обучения.

Миф об объекте метода обучения в истории отечественной педагогики – явление парадоксальное. «Де юре» подавляющее большинство современных педагогов, методистов и учителей заявляют, что ученик – субъект: мы де признаем в нем личность, хоть и не на всех этапах обучения и не во всех учебных ситуациях зрелую, но личность. Тем не менее, в педагогике и педагогической психологии еще не изжила себя дискуссия о необходимости замены в процессе обучения субъект-объектных отношений на субъект-субъектные [9, 22]. Однако «де факто» отношение к ученику как к объекту воздействия особенно четко прослеживается в текстах и высказываниях.

Четкое указание на то, что ученик является объектом в процессе обучения, мы находим в работах В.В. Краевского с соавторами (1982 [7] и 2005 годы): ученик обладает свойством «выступать в качестве объекта преподавания и субъекта учения. В этой двойственности функций проявляется активность учащегося – это не пассивный объект, это человек, которому тоже дано действовать, поэтому он выступает как субъект... Но вся система педагогической деятельности планируется так, что и эта деятельность ученика организуется, ею руководят, управляют» [6, 67].

В данном утверждении имеет место подмена понятий, нарушается закон тождества: «всякое понятие должно быть тождественно самому себе: нельзя в ходе одного рассуждения в одном контексте менять понятия» [12, 63]. В первой части фразы говорится об ученике как объекте преподавания и субъекте учения. Затем ведется речь о двойственности функций ученика без указания, каких именно. Видимо, предлагается догадаться, что эти функции – свойство быть одновременно и объектом, и субъектом. После этого понятие «ученик» заменяется «деятельностью ученика», которой педагог и управляет.

Но «ученик» и «учебная деятельность» это разные понятия, самостоятельные дидактические категории. Кроме того, в этой фразе озвучено и заблуждение, касающееся объекта преподавания: ученик им не является. Здесь же важно осознать то, что если ученик «не пассивный объект», а педагогическая деятельность планируется как управление объектом, то нет ничего удивительного в том, что педагогическая деятельность сплошь и рядом не достигает цели. А обусловлено это тем, что и на этапе планирования, и на этапе реализации учитель имеет дело с вымышленной действительностью, которая только кажется ему реальной.

Также В.В. Краевский и В.М. Полонский полагают следующее: «Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого мы обучаем и воспитываем... Ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии

\* © Садовская И.Л.

---

---

педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Находясь внутри системы педагогических воздействий, ученик не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не ощущает, что им кто-то руководит» [8, 41-43].

Но ведь отсутствие целей научить учителя чему-либо отнюдь не делает ученика объектом обучения так же, как не превращает его в объект и наличие такого рода целей у учителя. Отсутствие каких-то конкретных целей не есть свидетельство того, что целей нет в принципе, просто они другие. Кстати, пассивность или инертность ученика в процессе обучения также не делает его объектом. В этом случае мы можем говорить только о том, что учащийся субъект сопротивляется педагогическому взаимодействию с обучающим субъектом или избегает этого взаимодействия, а не о том, что к объекту применяются недостаточно эффективные методы обучения.

Если вы спросите любого человека, в чем суть деятельности учителя, то, скорее всего, получите ответ: «Он учит детей». Именно такое построение фразы свидетельствует о том, что к ученику относятся как к объекту. Корни этого отношения уходят в глубь веков, они органически связаны с авторитарным стилем преподавания.

Дж. Дьюи [5] в свое время писал о том, что история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что образование – это развитие, идущее изнутри, и идеи о том, что образование – это формирование, идущее извне. Мы предпринимаем действия, направленные на формирование самосознания ученика, участвуем в развитии его интеллекта, организуем воспитательный процесс, стимулирующий появление у ученика патриотических чувств. Самосознание, интеллект, патриотические чувства – объекты, но мы «склеиваем», отождествляем эти объекты с самим учеником, вот и выходит – что ученик, хоть и называется «де юре» субъектом, «де факто» – объект. Более того, А.В. Брушлинский [3] в работе «Психология субъекта» показывает, что использование термина «формирование психики» неизбежно приводит к отрицанию человеческого индивида как субъекта.

Устойчивость мифологемы «ученик – объект обучения» и ее широкое распространение не может не вызывать недоумение. Ведь еще А. Дистервег обращал внимание педагогической общественности на то, что ученик в процессе обучения всегда выступает в роли действующего субъекта [4, 153] и что научить никого ничему невозможно, чему-либо можно только научиться [4, 118], а уж в эпоху гуманитарной парадигмы образования грешно, даже наедине с самим собой, думать иначе. Как ни странно звучит для учительского уха следующее утверждение, тем не менее, *учитель не учит*, он создает условия для ученика, с тем, чтобы его (ученика) учебная деятельность (учение) была максимально результативной.

Чтобы понять, что в отношении ученика-субъекта и ученика-объекта является вымыслом, а что – реальностью, следует проанализировать основания, по которым используются эти термины, ведь в данном случае мы имеем дело с нарушением логического закона противоречия: «суждения об одном и том же свойстве или признаке не должны противоречить друг другу» [12, 63]. Субъект и объект – это разные категории, нельзя быть одновременно и объектом, и субъектом, так же, как нельзя быть одновременно и живым, и мертвым. Нельзя также быть «особым объектом», с некоторыми свойствами субъектности [10], как «нельзя быть слегка беременной».

В словарях можно обнаружить несколько различающееся толкование терминов «объект» и «субъект»:

**объект**

- 1) существующий вне нас и независимо от нашего сознания внешний мир, являю-

щийся предметом познания, практического воздействия субъекта;

- 2) предмет, явление, на который направлена какая-либо деятельность;
- 3) предприятие, учреждение, а также все то, что является местом какой-либо деятельности;
- 4) грам. дополнение [15, 349];
- 5) предмет, составляющий часть внешнего, материального мира; философская категория, выражающая то, что противостоит субъекту в его практической и познавательной деятельности, причем в качестве объекта может выступать и сам субъект [13];
- 6) то, что противостоит субъекту в его предметно-практической деятельности. Объект выступает как часть реальности, которая находится во взаимодействии с субъектом [16, 453].

**субъект**

- 1) человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности;
- 2) человек как носитель каких-либо свойств, личность [15, 489];
- 3) носитель предметно-практической деятельности и познания, отдельный человек или группа, источник активности, направленной на объект [13];
- 4) субъектом является человек, обладающий психикой, человек обучающийся, деятельный [2, 512].

При всех различиях все определения сходятся в том, о чем писал С.Л. Рубинштейн [14]: деятельность, познавательная активность – это атрибут (неотъемлемое, существенное свойство) субъекта, объект этим свойством не обладает. Нам же остается обсудить одно отличие в формулировках: при каких обстоятельствах субъект может выступать в качестве объекта. Ответ, в общем-то, очевиден, человек может являться объектом в том случае, если он не выступает в данной ситуации в качестве «деятели», то есть является собой скорее «физическое тело» или «личность» как абстрактное понятие, а не как реально действующее существо. Иными словами, человек может быть объектом анатомических, физиологических и т.п. исследований только в том случае, если он не вносит целенаправленных изменений в ход эксперимента: человек является объектом, среди неотъемлемых свойств которого присутствует способность реализовывать разного рода деятельности, но в данных условиях он эту способность не проявляет (как бы и не имеет вовсе), эта способность лежит вне рамок исследования и никак на него не влияет.

Например, младший школьник может являться объектом исследования в том случае, если целью изучения являются его анатомо-физиологические и социально-психологические характеристики, которые он не может деятельно изменить в ходе эксперимента – рост, вес, группа крови, расовая принадлежность, национальность, доминирующее полушарие, острота зрения, объем памяти и т.п. Но если эти же характеристики активно изменяются в ходе эксперимента, то младший школьник уже является не объектом, а субъектом экспериментирования, активно работающим с объектами – ростом, весом, остротой зрения, полушарной асимметрией, объемом памяти (очевидно, что группа крови и расовая принадлежность – величины постоянные, экспериментальному изменению не поддающиеся).

То есть, если целью исследования является выявление актуального уровня развития мышления младших школьников, то объектом будут учащиеся соответствующих классов, а субъектом – наблюдатель. Если же цель исследования – совершенствование мышления младших школьников, то объектом становится мыслительный процесс и, наряду с субъектом – организатором эксперимента, появляется «реально мыслящий субъект». В данной ситуации школьник уже не объект по определению, так как действует – выполняет конкретные действия, направленные на изменение мыслительного процесса.

Судя по всему, объектом обучения ученик не может быть даже во сне или под гипнозом. По этому поводу А.В. Брушлинский писал: «Даже когда человек спит, он в какой-то, (хотя бы и минимальной) мере – потенциально и актуально сохраняется в качестве субъекта, психическая активность которого в это время осуществляется весьма энергично на уровне именно бессознательного (например, в форме сновидений), но без целей, рефлексии и произвольной саморегуляции в их обычном понимании... Вот почему гипнопедия наталкивается на определенные трудности» [2, 518].

Также А.В. Брушлинский писал, что любой человек становится субъектом «примерно с 7–10 лет, когда он овладевает хотя бы простейшими понятиями, в которых он все более полно раскрывает существенные свойства и отношения объекта» [2, 547]. Мы понимаем эту фразу так, что если к 7 годам ребенок становится субъектом, то идет в школу и успешно учится. Если субъектом он к началу учебного года не стал, то с ним дополнительно работают психологи, учителя и родители, он в результате становится субъектом к 10 годам, угодив при этом в класс выравнивания или спецшколу. Если усилия психолога, педагога и родителей к успеху не приводят, ребенок, так и не став субъектом, учиться не может вообще.

### ***Реальный объект в образовательном пространстве***

Проблема, которая скрывается за тканью данного мифа, состоит в том, что в педагогике толком не определен объект, на который направлен процесс обучения. Чаще всего им называется ученик, что не есть истина.

Заблуждение по поводу объекта является «многослойным». Исходным стало заблуждение от первого взгляда: учитель учит, ученик учится, вывод – ученик является объектом обучения. Остальные появились уже при работе с данным выводом. Ложность вывода об ученике – объекте обучения следует из того, что у учителя есть деятельность – он учит, значит, он – субъект, но ведь и у ученика есть деятельность – он учится, значит, он тоже субъект. Остается лишь обсудить вопрос о том, является ли субъектом ученик, который ходит в школу, но не учится.

То, что ученик не учится, не превращает его в объект автоматически. Если справедливо утверждение А.В. Брушлинского, что «субъектом является человек, обладающий психикой» [2, 512], то, поскольку у ученика есть психика, он – субъект вне зависимости от того, учится он или нет. Просто в этом случае он может являться субъектом какой-то другой деятельности, но не объектом, у которого деятельности не может быть по определению.

Академическим и открытым остается вопрос о том, в каком возрасте ребенок становится субъектом. В реальности это происходит тогда, когда действие, направленное на раздражитель, сменяется деятельностью, направленной на объект [2, 492]. В процессе обучения ученик всегда субъект учебной деятельности, а также субъект некоторых других видов деятельности, запрограммированных для него в рамках образовательного процесса. Если ученик никакого из этих видов деятельности не реализует, значит в данный момент времени он «выпал» нечаянно или вышел осознанно из процесса обучения.

Объектом в процессе обучения является социальный опыт предшествующих поколений, который подлежит передаче поколению следующему, причем, как уже говорилось, опыт, понимаемый максимально широко: это не только конкретные научные знания и факты, но и мировоззрение в целом, ценности, моральные, этические и эстетические нормы, модели отношений, свертки деятельностей (умения и навыки в том числе).

Иными словами, в данном контексте процесс обучения – это специально организованное обществом пространство, в котором деятельность субъектов направлена на один объект – часть социального опыта, который следует передать подрастающему поколению, если речь идет о школе, и людям, его (опыта) еще не имеющим, если речь идет об обучении взрослых.

Итак, реальная действительность состоит в том, что в процессе обучения (*взаимо*)действуют два субъекта с разными целями относительно одного объекта – совокупного социального опыта предшествующих поколений, подлежащего передаче/присвоению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большая энциклопедия в 62 томах. Т. 48. М.: ТЕРРА, 2006. С. 547.
2. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. М.: Институт психологии РАН, 2006. 623 с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. М.: Учпедгиз, 1956. 375 с.
5. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи; пер. с англ. Г.А. Лучинского. М.: Гос.изд., 1924. 175 с.
6. Краевский В.В. Общие основы педагогики/ В.В. Краевский. М.: Academia, 2005. С. 67.
7. Краевский В.В. Процесс обучения и его закономерности /В.В.Краевский, И.Я. Лернер //Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1982. С. 132.
8. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие /В.В.Краевский, В.М.Полонский. М.-Волгоград: Перемена, 2001. С. 41-43.
9. Кузибецкий А.Н. Факторы становления субъектности учащихся и педагогов в инновационном образовательном учреждении /А.Н.Кузибецкий //Становление субъектности учащихся в инновационном учреждении: научные основы и опыт: Материалы педагогических чтений. Волгоград. 8 апреля 2004 г. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2005. С. 18-24.
10. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. М.: Знания, 1976. Вып. 3. 64 с. (Сер. Педагогика и психология).
11. Лернер И.Я. Методы обучения / И.Я. Лернер // Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1982. С. 186.
12. Николаев И.В. Логика индуктивная, дедуктивная, диалектическая / И.В. Николаев. СПб.: Возрожденная Россия, 2001. 208 с.
13. Новый словарь иностранных слов. Мн.: Современный литератор, 2006. 1088 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы психологии /С.Л.Рубинштейн. М.: Учпедгиз, 1935. 496 с.
15. Словарь иностранных слов / 19-е изд., стер. М.: Рус.яз.,1990. 624 с.
16. Философский энциклопедический словарь /Гл. ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

I. Sadovskaya

#### TO THE PROBLEM OF DIDACTIC MYTHS: THE MYTH ABOUT THE OBJECT OF TEACHING METHODS

*Abstract:* There is no the only theory of teaching methods in theoretical didactics. Myths and delusions disguising reality prevent its creation. The analysis of the myth about pupil as an object of teaching method is given in this article. The real object the teaching method deal with appears to be lost because of this myth.

*Key words:* The theory of methods of training; the teacher and the pupil as subjects деятельности in a training method; social experience as object of a method of training.

## НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ В РОССИИ\*

*Аннотация:* Статья затрагивает некоторые, наиболее острые проблемы социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в ней представлены разные точки зрения на пути решения этой проблемы, прослеживается история становления и эволюция системы государственных учреждений для детей-сирот.

*Ключевые слова:* социализация, адаптация, социальные сироты

*Социализация*, как процесс становления личности через усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с социумом, начинается с рождения и проходит через всю жизнь человека. Семья в этом процессе играет определяющую роль.

Если человек уже в раннем детстве лишен этого важнейшего условия психоэмоционального развития, у него происходит снижение общего психического тонуса, нарушаются процессы саморегуляции, начинает преобладать пониженный фон настроения. У ребенка наблюдается снижение интереса к жизни в целом, а с возрастом у него возможно возникновение различных психических расстройств и социальной дезадаптации. У одних детей это проявляется в снижении активности, у других – в гиперактивности с уклоном в асоциальную, а порой и в криминальную деятельность. Тем, чье детство прошло в детском доме, очень трудно найти себя в обществе еще и потому, что само общество их вытесняет. И дело не только в предвзятом отношении к таким детям со стороны учителей и родителей других учеников. Изолируя ребенка в стенах детского дома, общество тем самым отстраняет его от культурных ценностей и норм, крайне затрудняя передачу ребенку социокультурного опыта, дефицит которого он, как правило, не может восполнить и в своей взрослой жизни.

Мотивы поступков и жизненные установки большинства детей-сирот, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, определяет низкий уровень подготовленности к самостоятельной жизни. Замедленное интеллектуальное развитие, его дисгармоничность, психологическая надломленность, несформированность чувства долга приводят к нарушениям системы ценностей. Подросток, так и не научившийся создавать нормативы собственной деятельности вследствие того, что весь уклад жизни в детском доме приучает ребенка к тому, что его обеспечивают всем необходимым и обслуживают, выходя во «взрослую» жизнь, начинает самоутверждаться, нарушая моральные нормы, игнорируя правила, установленные взрослыми. Другой, не менее важный фактор, препятствующий нормальной *социализации* ребенка, состоит в том, что вся его деятельность в стенах детского дома направлена либо на себя, либо на группу своих сверстников, но практически никогда – на социум, находящийся за пределами учреждения.

Именно поэтому надо как можно раньше начинать проводить работу по развитию коммуникативной культуры, умению следовать поведенческим моделям, делать осознанный и ответственный выбор, работать в группе. Необходимо развивать у таких детей универсальные навыки деятельности, способности к творчеству, которые являются одним из важнейших условий решения проблемы *социализации* и социальной *адаптации*.

Эти проблемы в той или иной степени затрагивались в исследованиях А.А. Бодалева,

\* © Тихонцева Н.Г.

Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.В. Мудрика. Исследования психологического сопровождения опирались на работы Ю.Д. Бабаевой, М.Р. Гинзбурга, В.С. Мухиной и др. Изучением проблем гуманизации, теории и практики образовательного процесса и воспитания занимались А.К. Бруднова, И.Д. Демаковой, И.П. Иванова, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Т.С. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский.

Как отмечают исследователи, система государственного попечения о детях-сиротах начала складываться в России в XVIII веке. В Москве (в 1764 году) и в С.-Петербурге (в 1770 году) и в некоторых других крупных российских городах в это время создаются воспитательные дома для «незаконных младенцев и детей, оставленных родителями по бедности». Воспитательные дома имели самостоятельную юрисдикцию и наделялись собственным капиталом. Они давали определенное образование и обучали ремеслам. К 1900 году в России на государственные средства содержалось около 14 тысяч детей-сирот. Примерно столько же воспитывалось в приютах различных благотворительных обществ [2, 119]. Воспитательные дома, существовавшие в России вплоть до октябрьской революции, в 1918 году были преобразованы в детские дома. Начиная с 1920 года в дополнение к изначально возложенным на детские дома функциям заботы о жизни и здоровье ребенка эти учреждения начинают выполнять и воспитательные функции. В это время активно пропагандируется опыт воспитательной работы А.С. Макаренко и В.Н. Сороки-Росинского. Но системе образования и воспитания детей-сирот не удалось избежать общей участи отечественной педагогики. В 30-е годы XX века, когда в России поднимается новая волна беспризорности, вызванная голодом и массовыми репрессиями, «в воспитательной работе начали преобладать авторитарный стиль руководства педагогов, жесткое планирование воспитательной работы и контроль за ее выполнением» [5, 95].

Новый всплеск беспризорности пришелся на послевоенные годы. В это время, как отмечает Е.Н. Пантюхина, на первый план выходят социальные источники сиротства, невозможность или неспособность родителей содержать или воспитывать детей по причине нужды, болезни, инвалидности или аморального образа жизни [5, 95]. Правительством тогда было принято решение о сокращении количества детских домов и увеличении количества домов-интернатов. Основными направлениями воспитательной работы с детьми-сиротами и тогда, и позднее, в 1970-80-е годы, было идейно-политическое, эстетическое и нравственное воспитание. Проблема социальной *адаптации* детей в качестве одной из важнейших не рассматривалась. При этом жизнь воспитанников детских домов становилась все более и более регламентированной. Что же касается детского самоуправления, идея развития которого была столь популярной в 20-е годы, то оно превратилось в простую формальность.

Проблеме *социализации* выпускников учреждений интернатного типа стали уделять более серьезное внимание в 1990-х годах, начало которых было отмечено резким увеличением количества сирот в России (причем большую часть составляли *социальные сироты* – дети, чьи родители сами отказались от них, были лишены родительских прав, оказались в местах лишения свободы). Все чаще начинают говорить о необходимости перехода от стратегии государственного попечительства, когда государство берет на себя решение всех проблем детей, оставшихся без родителей, к стратегии государственной помощи, которая предполагает совместную ответственность государства и выпускников интернатных учреждений, о необходимости создания так называемого «социального лифта», который позволил бы детям-сиротам безболезненно войти в новую для них социокультурную среду.

«Началась активная перестройка воспитательной работы учреждений интернатного типа, направленная на решение задачи *социализации* каждого ребенка. Ее основными признаками стали демократизация и гуманизация всей жизни» [5, 97]. Развивается инс-

---

---

титут приемной семьи, интернатные учреждения начинают более активно использовать обучающие занятия и другие формы воспитательной работы, способствующие адаптации социальных сирот к самостоятельной жизни. В частности, в процессе воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, начинают широко применяться так называемые «деловые игры». Как известно, «каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [3, 36]. Так как игровой метод как вид имитационного моделирования дает возможность учесть различные аспекты той или иной жизненной ситуации, вовлечь в ее обсуждение детей, которые в ходе игры учатся использовать различные варианты решения поставленной проблемы, работать в коллективе и с коллективом, в отечественной педагогике роль игры как средства воспитания серьезно повышается.

Усилия по адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в социуме сопровождались принятием на правительственном уровне ряда документов, которые, по замыслу их разработчиков, должны были способствовать защите прав ребенка. Начался процесс реформирования детских домов и школ-интернатов, был изменен возрастной ценз пребывания в них, стали создаваться так называемые «семейные детские дома», состоящие из разновозрастных групп, условия жизни в которых старались максимально приблизить к условиям жизни в обычной благополучной семье. Какие же методы воспитания гуманистической педагогики применяются в этом случае?

Е.Н. Пантюхина выделяет коллективные творческие дела – ситуации морального успеха, самоанализ, самонаблюдение, самоконтроль [7, 75], [5, 98]. Авторы книги «Воспитание на основе здравого смысла» Р. Берк и Р. Херрон предлагают эффективный тренинг обучения самоконтролю, который взяли на вооружение воспитатели многих семейных детских домов в России. Суть тренинга состоит в том, что когда дети расстроены, нужно уделить время тому, чтобы дать им успокоиться, прежде чем делать что-то еще. Тренинг состоит из двух этапов. Первый этап условно называется «Дайте успокоиться», в ходе которого детям сначала предлагается описать неправильное поведение, затем они получают от педагога четкие указания и, наконец, ребенку дается время, чтобы успокоиться. Второй этап посвящен последующему обучению. В качестве первого шага педагог описывает то, что ребенок может сделать иначе в следующий раз. Второй шаг – это тренировка таких действий. И, наконец, ребенку сообщаются «последствия».

Для создания комфортной психологической среды как воспитателями, так и преподавателями детских домов должна активно использоваться социальная и педагогическая фасилитация. Как отмечает А.М. Рябков, при фасилитации обучения воспитатель «получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале» [6, 80].

Следующий психолого-педагогический компонент *адаптации социальных сирот* выделяет О.А. Сергеева. Он предполагает создание системы эмоциональной рефлексии, направленной на осознание индивидуальных особенностей эмоционального восприятия и реагирования. По мнению автора, эмоциональная рефлексия должна способствовать выработке у педагога адекватного способа реагирования на осознанные и неосознанные эмоциональные проявления школьников, которые при этом будут выступать как средство самовыражения и самореализации детей [7, 75]. В данном случае эмоции можно рассматривать как компонент социальной автономности школьника, помогающий ему быть более устойчивым в поведении и в отношениях с другими людьми, а также формирующий адекватную самооценку [8].

Свои специфические сложности, которые могут тормозить процессы *адаптации социальных сирот*, существует также у приемной семьи в тандеме «воспитатель-воспитан-

ник». Наиболее часто встречающийся барьер, возникающий в патронатной семье – психологический. Это и понятно, так как даже в благополучной семье психологический барьер создает дистанцию между членами семьи и нарушает здоровый микроклимат.

Среди психологических барьеров чаще всего выделяют эмоциональные, субъективные и барьеры процесса общения [8, 158]. К эмоциональным барьерам относят барьер страха, гнева, страдания, а субъективные барьеры взаимодействия партнеров проявляются в активности взаимодействия партнеров по общению и формируются в зависимости от темперамента личности. Барьеры процесса общения представляют собой препятствие при установлении психологического контакта партнеров по общению [8].

Целью нашей работы являлось создание психолого-педагогических условий для *адаптации социальных сирот* в МОУ «Угличский детский дом».

Мы считаем, что социальная *адаптация* детей-сирот будет наиболее успешной именно в детских домах семейного типа, сочетающих опыт интернатского и семейного воспитания и обладающих квалифицированными педагогическими кадрами, имеющими практические навыки решения этой проблемы.

В проводимом нами исследовании приняли участие 30 воспитанников МОУ «Угличский детский дом» в возрасте от семи до семнадцати лет. Из них: мальчиков – 20, девочек – 10. При этом дошкольников двое, младших школьников – 6, учащихся 5-7 классов – 8, в 8-9 классе обучаются 2 человека, двое воспитанников учатся в профессиональных училищах г. Углич. 26 воспитанников являются социальными сиротами, трое – круглыми сиротами, один ребенок изъят у родителей до решения суда. Дети распределены по трем семьям (разновозрастным группам). Общая численность педагогического персонала детского дома – 19 человек, большая часть педагогов имеет педагогический стаж более 15 лет.

Важным условием социальной *адаптации* является обучение воспитанников в школах г. Углич. Многие воспитанники детского дома после окончания девятого класса планируют продолжить образование в профессиональных училищах г. Углич, где традиционно получают среднее профессиональное образование большинство воспитанников МОУ «Угличский детский дом». Некоторые воспитанники, демонстрирующие стабильные знания и устойчивый интерес к учебе, планируют поступать в вузы России. Мотивация к трудовой деятельности у воспитанников детского дома формируется с помощью педагогов дополнительного образования – руководителей творческих объединений, функционирующих на базе детского дома. На занятиях в театре моды «Изюминка» и в мастерской «Резьба по дереву» воспитанники детского дома приобретают навыки практической деятельности, учатся организовывать свое рабочее время, трудиться в коллективе, осваивают азы работы в соавторстве как со сверстниками, так и со взрослыми. Но социальная *адаптация* детей, оставшихся без попечения родителей, невозможна без всестороннего развития личности, в частности – без полноценного эстетического и физического воспитания. В МОУ «Угличский детский дом» эстетическим и физическим воспитанием детей-сирот занимаются творческие объединения «Соловушка» (вокальный кружок), «Ритмика» (студия танца), «Золотая ракетка», «Юный турист». Таким образом, поддерживаются традиции, заложенные основателями детского дома, который создавался для детей блокадного Ленинграда. Тогда воспитанники детского дома не только получали образование, но и занимались спортом, техническим и прикладным творчеством, танцами, вокалом, а также выращивали овощи и ухаживали за животными на приусадебном участке. В XXI веке МОУ «Угличский детский дом» сохраняет и приумножает традиции, заложенные в прошлом, считая своей главной миссией создание благоприятных условий для успешной *социализации*, всестороннего развития личности и комфортного проживания воспитанников.

Таким образом, анализ педагогической литературы и наш собственный опыт дает основание считать, что наиболее оптимальной формой адаптации социальных сирот является приемная семья.

К сожалению, с одной стороны, требование правительства создавать приемные семьи, и желание отдельных служб вовремя отрапортовать о проделанной работе с другой, иногда приводит к тому, что «проблемных детей отдают людям, не готовым к встрече с соответствующими проблемами. Следующим событием становится возвращение ребенка в детский дом, что приводит к появлению у него вторичной травмы» [4]. Тем не менее, детерминанты психо-физического развития личности ребенка, лишенного попечения родителей, находятся не внутри личности, а в ситуации социального взаимодействия с другими людьми, прежде всего, со взрослыми. Совместное общение детей и взрослых на основе моделирования не интернатского, а именно семейного опыта, на наш взгляд, имеет серьезные перспективы. Однако, с учетом того, что институт приемной семьи в России находится на стадии формирования, а приемные родители далеко не всегда готовы к выполнению возложенной на них миссии, социальная *адаптация* детей-сирот (и это демонстрирует опыт работы МОУ «Угличский детский дом»), будет наиболее успешной в детских домах семейного типа, успешно сочетающих опыт интернатского и семейного воспитания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берк Р., Херрон Р. Воспитание на основе здравого смысла / Р. Берк, Р. Херрон. СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2001. 176 с.
2. Горшкова Е.А. Воспитательные дома и приюты в Российской империи / Е.А. Горшкова // Педагогика. 1995. № 1. С. 117-119.
3. Макаренко А.С. Игра / Умом и сердцем: Мысли о воспитании / А.С. Макаренко. М.: Политиздат, 1986. 368 с.
4. Николаева Е.И., Япарова О.Г. Личностные особенности родителей и детей в приемных семьях / Е.И. Николаева, О.Г. Япарова // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 37-42.
5. Пантюхина Е.Н. Социально-педагогическая защита детей-сирот в России / Е.Н. Пантюхина // Педагогика. 2008. № 6. С. 93-99.
6. Рябков А.М. Фасилитация в профессиональном образовании / А.М. Рябков // Педагогика, 2008. №1. С. 78-82.
7. Сергеева О.А. Эмоции как средство социализации педагога и учащегося / О.А. Сергеева // Вестн. Моск ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2008. №3. С. 74-78.
8. Соломатина Г.Н. Психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации / Г.Н. Соломатина // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 155-161.

N. Tikhontseva

#### SOME PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF SOCIAL ORPHANS IN RUSSIA

*Abstract:* The article touches upon some of the most vital problems concerning the socialisation of children deprived of their parents' care, different viewpoints of solving these problems, as well as historical background and evolution of the system of state institutions for orphans, are presented here.

*Key words:* Socialisation, adaptation, social orphans

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ\*

*Аннотация:* В статье раскрываются понятия «фактор» и «субъектность». Анализируются проблемы формирования педагогической культуры будущего учителя с позиции субъективности. Также в статье описываются некоторые субъективные факторы формирования педагогической культуры будущего учителя.

*Ключевые слова:* фактор, субъективность, педагогическая культура будущего учителя.

В настоящее время все более актуальным становится поддержание культурного уровня, развитие способности будущего учителя грамотно организовать учебный процесс, проявление стремления к культуросодействию, способностей к культуросозиданию и культуротворчеству. Это связано с общенациональными интересами России – воспитание подрастающего поколения является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира как страны с высоким уровнем культуры, науки, образования [4, 7].

Решение данной проблемы требует смещения акцента с подготовки высокопрофессионального учителя-методиста, учителя-предметника на развитие высококультурной личности учителя, владеющего общей культурой и ее педагогической составляющей.

Педагогическая культура учителя раскрывается в преобразовании педагогических процессов на теоретическом (овладение научным стилем мышления в области подготовки и организации учебного процесса) и практическом (умение моделировать процесс обучения, творчески решать педагогические задачи, быть способным к организационно-педагогической рефлексии) уровнях.

Подготовить высокопрофессионального специалиста, владеющего педагогической культурой, проявляющего готовность к культурному самообразованию, саморазвитию, самореализации, способность к культуросозиданию, культуротворчеству – процесс достаточно трудоемкий и неоднозначный. Это связано с тем, что педагогическая культура будущего учителя определяется его способностью осваивать культурные практики, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса на основе принципов соучастия и содействия, стремлением осваивать и аккумулировать культурный опыт, моделировать культуросозидательные ситуации в организационно-педагогической деятельности, готовностью принимать культурные ценности как руководство к действию. Следовательно, сам будущий педагог является той самосозидательной силой, которая обеспечивает становление его педагогической культуры. В этом смысле его субъективные характеристики выступают той основополагающей силой, которую в полной мере можно считать самой значимой и важной.

Исследование мнений преподавателей (130 чел) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева на предмет подготовки обучающихся как будущих профессионалов с позиции их высококультурной педагогической направленности показал, что взгляды будущих учителей неоднородны с позиции понимания необходимости освоения культурного опыта. Будущие специалисты активны в своей деятельности, но не осознают значимости самостоятельного освоения культурных практик и ошибочно полагают, что нет необходимости развивать способности к культуросозиданию и культуротворчеству, они не готовы принимать культурные ценности как руко-

\* © Янова М.Г.

---

---

водство к действию, не всегда способны взаимодействовать на принципах согласия и соучастия. Данную группу студентов респонденты обозначили как «неосознающие». С их точки зрения к данной группе относится более 50% обучающихся студентов. Педагоги отмечают, что часть студентов – будущих учителей уверены: достаточно овладеть знаниями по предмету, и они уже будут хорошими специалистами и хорошими воспитателями. Данная группа названа группой «некритичных» или «самоуверенных» студентов. Ее составляют более 25% студентов. Третья группа студентов, по мнению преподавателей, это «инертные» студенты и составляет эта группа более 24%. Представители этой группы считают, что получение необходимых профессиональных навыков – процесс объективный, и они станут хорошими профессионалами, не прикладывая собственных усилий ни для овладения знаниями, ни для саморазвития, ни для культурного обогащения.

После опроса преподавателей проведено изучение сформированности педагогической культуры будущих учителей (студенты I-IV курсов географического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева). Результаты изучения свидетельствуют о том, что только 16% студентов I курса, 15% студентов II курса, 18% студентов III курса и 20% студентов IV курса, участвующих в опросе, осознают, что для будущей профессиональной деятельности им необходимы профессионально ориентированные педагогические знания, умения и навыки. Как отмечают 96% педагогов и методистов педагогических практик, 80-85% студентов не в полной мере владеют приобретенными знаниями, умениями и навыками в области психологии, педагогики, предметной направленности, не всегда способны к самореализации, испытывают затруднения при определении вариантов решения педагогических задач, не готовы и не способны к культуросозиданию и культуротворчеству. В целом, результаты опроса педагогов по изучению педагогической культуры студентов показали, что субъективные факторы являются значимыми, но в процессе подготовки будущих учителей им уделяется недостаточное внимание. Педагоги, участвующие в опросах, указывают на необходимость более глубокого изучения дисциплин, направленных на формирование высококультурной личности будущего учителя, повышение уровня его педагогической культуры. Это требует целенаправленного изучения факторов субъективного характера, которые способствуют формированию педагогической культуры будущего учителя.

Фактор рассматривается как причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты [10]. Употребляя понятие «субъективный фактор» кратко охарактеризуем понятие «субъективный». «Субъективный» означает связанный с субъективной активностью личности. Субъективность дополняет определение фактора и характеризует его зависимостью от действий личности. Следовательно, субъективный фактор это первопричина, в основе которой лежит субъективная активность личности, и которая определяет факторы формирования педагогической культуры будущего учителя. Другими словами, субъективные факторы «лежат» в поле деятельности самого студента как будущего педагога.

Рассмотрим субъективные факторы формирования педагогической культуры будущего учителя с точки зрения единства культурологического и личностного подходов. Изучая образовательный процесс как объект, и рассматривая педагога и студента как субъектов этого процесса, становится очевидным, что в условиях реформирования образования преподаватель не может быть простым предметником, он должен обладать творческой интуицией, способностью к культуросозиданию и культуротворчеству, что определяет качество его педагогической культуры. Следовательно, культурный педагогический опыт преподавателя и поиск творческих способов его передачи, или способность к культуротворчеству, является, с нашей точки зрения, базовым субъективным фактором формирования культуры будущего учителя.

Следующий фактор, мы связываем с тем, что в настоящее время среди российского студенчества все больше возрастает осознание собственной ответственности за проектирование своей образовательной траектории, соответственно, повышается требовательность к качеству образования, возрастает потребность в активном освоении культурного педагогического опыта. Этот опыт опосредуется в деятельности, субъектом которой является сам студент – самый «уникальный по своей ценности материал» – человек, и не просто физическая сущность его, а его внутренний мир, его духовность [5, 33]. Таким образом, к субъективным факторам формирования педагогической культуры будущего учителя может быть отнесено активное освоение культурного педагогического опыта.

Являясь основным видом деятельности студентов, педагогическая деятельность относится к проективным видам деятельности. Сравнивая педагогическую деятельность с другими видами деятельности, следует отметить следующее: в любой деятельности человек выступает субъектом, т.е. его активной стороной, а окружающий мир – объектом – пассивной стороной. В педагогической деятельности личность является и объектом, и субъектом, поскольку сама разрабатывает модели воспитания, внедряет их, модифицирует, изменяя и совершенствуя свою природу [2, 11]. Подобное «проектирование – созидание самого себя» и воплощение неких моделей в педагогическую практику есть педагогическая деятельность, а содержание этой деятельности, ее формы, идеалы-образцы «Я – личности» – педагогическая культура. Таким образом, педагогическая деятельность является для будущих учителей, с одной стороны, сферой приобретения знаний, умений и навыков освоения культурного опыта, а с другой стороны – культурное содержание образовательного процесса способствует достижению результата, и в конечном итоге, самореализации учителей в будущей профессиональной деятельности. Являясь непосредственным участником образовательного процесса, будущий учитель стремится к самореализации. Достижение результата, выраженное в формировании личности будущего учителя с высокой педагогической культурой, и является результатом самореализации педагога и ученика. Самореализация педагога выражается в умении передать культурный опыт, сориентировать учеников на необходимость культурного проявления «самости». Самореализация ученика определяется способностью к овладению культурными практиками и реализации их содержания в педагогической деятельности, способностью к культуросозиданию и культуротворчеству, выражается в умении аккумулировать культурный педагогический опыт. Отсюда следует, что самореализация в педагогической деятельности очень важна и выступает еще одним субъективным фактором формирования педагогической культуры будущего учителя.

Образование как процесс проектирования, созидания, «окультуривания» личности всегда рассматривается с субъективной точки зрения, так как существование процесса образования возможно лишь в присутствии личности и полностью зависит от ее активного участия в нем, от ее способности к саморазвитию. Успешное освоение образовательного пространства, трансформация общей образовательной культуры в индивидуально-личностную, а в дальнейшем формирование педагогической культуры будущего учителя возможно только в условиях субъективного преобразования личности, ее саморазвития. Саморазвитие личности это процесс формирования и расширения пространства реально освоенной личностью действительности или мира личности. Существует два способа проявления личностного мира – деятельностный мир и индивидуальная культура личности, поскольку «личность определяется не только ее отношениями, но и теми обобщенными способами действий, при помощи которых осуществляются эти действия» [5, 90]. Все это указывает на необходимость выделения еще одного субъективного фактора – саморазвития личности, необходимого для формирования педагогической культуры будущего учителя.

Ряд субъективных факторов формирования педагогической культуры будущего учителя, на наш взгляд, может быть дополнен фактором культурного самообразования или освоения ценностей культуры в процессе педагогической деятельности с системой выстроенных культурных отношений. Культурное самообразование или фактор «окультуривания самости» связан, прежде всего, с изменением культурного уровня будущего педагога в процессе образования, то есть в процессе обогащения и обмена ценностями. А.С. Ахиезер убеждает нас в том, что «ориентированная на гуманистические ценности культура не появляется в один миг» [1, 18]. Ценности модернизированного общества культивируются постепенно, распространяясь на все сферы жизни человека. Переход к новой культуре и социальным отношениям возможен через определенные этапы, которые будут способствовать как изменению типа личности, росту ее культурного уровня, так и содержанию общественной жизни на ценностной основе. Этапы перехода к новой культуре, по мнению автора, включают в себя три основных элемента: изменение личностной культуры (в процессе деятельности и общения); изменение социальных отношений; появление новой функции личности – когда личность нуждается в обществе, обеспечивающем ей свободу и условия для деятельности.

В настоящее время любой специалист должен быть конкурентоспособным, готовым проявить свои профессиональные качества и пройти объективный конкурсный отбор. Для этого недостаточно владеть только типовыми, стандартными видами профессиональной деятельности. Необходимо творческое отношение будущего учителя к своей профессии. Творчество – процесс субъективный. Креативность в обучении, использование в процессе образования заданий творческой направленности, поиск творческих вариантов решения педагогических задач, креативные подходы к реализации идей педагогического образования подчеркивают значимость еще одного субъективного фактора – культуротворчества. Культуротворчество в педагогической деятельности развивается на основе культурологического подхода и проявляется в дисубъектности: взаимодействия и взаимного участия педагога и ученика. Субъектность педагога выражается в его способности воплотить творческие замыслы в организации и осуществлении процесса образования, а субъектность будущего учителя определяется его способностью к творческой активности в образовании, готовностью к реализации творческих замыслов педагога и собственному культуротворчеству.

В период дефицита культуры в обществе и личностной культуры – с одной стороны, необходимости обогащения личности культурным наследием и формирования педагогической культуры будущего учителя – с другой стороны, остроту и значимость приобретает процесс рефлексии. Умение человека рефлексировать и на основании этого объективно оценивать проявление своих личностных качеств, знаний и умений, отношений, в настоящее время приобретают очень большую значимость. Умение оценивать свои действия с позиций профессиональной деятельности способствует целенаправленному развитию и саморазвитию личности, ее самореализации в деятельности. Для определения целей жизни, образования, профессиональной деятельности каждому человеку необходимо умение анализировать различные стороны этих процессов: успешность в деятельности, необходимость повышения профессиональной подготовки, самообразования, самореализации; отношения к себе, уровню своей общей и профессиональной культуры, к образованию. В этой связи, еще одним субъективным фактором формирования педагогической культуры по праву может быть названа способность к рефлексии.

В заключение следует отметить, что субъект, являясь носителем общечеловеческих ценностей, выступает неотъемлемой частью педагогической деятельности, в условиях которой и осуществляется его культурное обогащение, формируется его педагогическая культура. К субъективным факторам формирования педагогической культуры будущего

учителя могут быть отнесены следующие факторы: способность к культуротворчеству; освоение культурного педагогического опыта; самореализация в профессиональной деятельности; саморазвитие; культурное самообразование; способность к рефлексии.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Ахиезер А.С. Ценности, культура и социальные отношения. М.: ИФАН, 1994. 218 с.
2. Бенин В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики. Екатеринбург, 1996. 277 с.
3. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур: Учебное пособие. М., 2000. 220 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». Новая редакция с изменениями и дополнениями. М.: АСТ «Астрель», 2003. 79 с.
5. Кононенко И.О. Обогащение профессионально-личностной компетентности будущего учителя // Качество профессионально-педагогической подготовки учителя: критерии, измерение, оценивание: Межвузовский сборник научных трудов. Красноярск, 2004. С. 32-33.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: «ACADEMIA», 2002. 24 с.
8. Мерлин В.С. Очерк интегративного исследования индивидуальности. М., 1986. 286 с.
9. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксеологию. М.: ACADEMIA, 2003. 192 с.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА, 2004. 576 с.

M. Yanova

**SUBJECTIVE FACTORS OF FORMING OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE**

*Abstract:* In the paper the meaning of “factor” and “subjectivity” are depicted. Problems of forming of future teacher’s pedagogical culture are analyzing in the paper from the point of view of subjectivity. Also the contents of the clause throws light on some subjective factors of future teacher’s pedagogical culture forming.

*Key words:* The factor, subjectivity, pedagogical culture of the future teacher.

---

---

**РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ****УДК 14.1.35.07:81.95.33****Адоняев Д. Ю.****ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ\***

*Аннотация:* Статья содержит теоретическое обоснование методической системы формирования дизайнерских знаний и умений студентов художественно-графических факультетов в вузе. Рассмотрены ее концептуальные позиции, критерии оценки специальных знаний и умений будущих дизайнеров в процессе формирования у них профессионально-практической компетенции. Раскрыты условия реализации методической системы, приведены результаты опытно-экспериментальной работы.

*Ключевые слова:* профессионально-практическая компетенция будущего дизайнера; специальные знания и умения дизайнера; критерии оценки; формирование компетенции дизайнера

Приоритетным направлением современной профессиональной подготовки будущего дизайнера в вузе является формирование компетентного, конкурентоспособного специалиста. Только при сформированной профессиональной компетенции дизайнера решение творческих проектных задач, исследовательская и творческая деятельность по созданию новых оригинальных изделий могут быть наиболее продуктивными. Профессионально-практическая компетенция (как составляющая профессиональной компетенции) характеризуется совокупностью специальных знаний и умений, профессионально важных качеств личности будущего специалиста, формирование которых у студентов художественно-графических факультетов (ХГФ) вузов является предметом нашего диссертационного исследования.

Для проектирования методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений, как основы профессионально-практической компетенции студентов художественно-графических факультетов вузов в области дизайна, нами были решены следующие задачи исследования:

1. Определение системы методических условий, обеспечивающих полноценную реализацию формирования специальных дизайнерских знаний и умений (формирование профессионально-практической компетенции) студентов ХГФ.

2. Разработка модели реализации формирования специальных дизайнерских знаний и умений, включенных в состав профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров.

3. Проведение отбора профессионально значимого содержания специальных дизайнерских знаний и умений (в составе профессионально-практической компетенции) и реализация его в содержании дидактических материалов для студентов ХГФ.

4. Обоснование целесообразности использования творческих проектных задач, дизайнерских проблем и методов их решения в методической системе формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ.

В исследовании были разработаны концептуальные позиции создания методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ Владимирского государственного гуманитарного университета (ВГГУ), составляющих

---

\* © Адоняев Д. Ю.

основу их профессионально-практической компетенции в области дизайна. В контексте художественно-развивающего подхода (предложенного, проф. С.Е.Игнатьевым для развития изобразительной деятельности) и компетентного подхода к обучению эти позиции нами были охарактеризованы следующим образом:

- **целеполагание и адекватность** содержания и структуры профессиональной дизайнерской подготовки и социального заказа, целей обучения дизайну на ХГФ;

- **многоаспектность и многогранность** рассмотрения специальных дизайнерских знаний и умений в целостной системе, формирующей профессиональную компетентность будущего дизайнера;

- **взаимосвязанность** компонентов профессиональной компетентности будущего дизайнера (в частности, профессионально-практической компетентности и других компонентов);

- **перспективное (опережающее) видение** направлений развития профессиональной подготовки будущего дизайнера, учет тенденций развития современного изобразительного искусства и дизайна;

- **преемственность** дизайнерской подготовки, позволяющая дополнять ее новым содержанием и связями в уже сложившейся системе художественного образования и эстетического воспитания на ХГФ;

- **развитие** изобразительной и проектной деятельности, мотивации, способностей, творческого мышления, эстетической культуры в процессе решения учебных творческих проектных задач и дизайнерских проблем;

- **поэтапность и систематичность** усвоения специальных дизайнерских знаний и умений студентами ХГФ, освоения методов решения творческих задач, приобретения опыта дизайнерской деятельности.

Теоретический анализ и последующая опытно-экспериментальная работа показали, что формирование профессионально-практической компетенции будущего дизайнера, состоящей из теоретической компетенции (специальные знания в области дизайнерских дисциплин) и технологической компетенции (специальные знания способов профессиональной дизайнерской деятельности, умения их выбирать и эффективно использовать) наиболее оптимально проходит на художественно-графических (и родственных) факультетах вузов в условиях специально организованного образовательного процесса.

Формирование и реализация профессионально-практической компетенции дизайнера (как составляющей профессиональной компетенции) определяется её профессиональной направленностью (включающей мотивацию, интересы, потребности). Система специальных дизайнерских знаний будущего специалиста развивается в процессе учебно-профессиональной деятельности и находит свое выражение в творческой активности, самореализации в творческой деятельности. Система этих знаний и соответствующих им умений формируется в процессе приобретения и реализации опыта творческой дизайнерской деятельности, показателем которой является продуктивность и оригинальность результатов этой деятельности.

Мы считаем, что содержательная сторона указанных позиций, определяющих создание эффективной системы формирования специальных знаний и умений, раскрывается через установление более глубоких горизонтальных и вертикальных связей между специальными дисциплинами дизайнерской и художественно-графической подготовки студентов. В результате чего у студентов ХГФ формируются общие, синтезированные дизайнерские знания, умения и навыки. Взаимосвязь этих знаний и умений осуществляется через их интеграцию и целенаправленную координацию методов и способов применения полученных знаний в творческом решении художественно-творческих задач и дизайнерских проблем (требующих привлечения комплекса знаний из различных об-

ластей науки и техники).

На основе выделения существенных характеристик профессионально-практической компетенции будущего дизайнера установлено, что профессионально-практическая компетенция – это интегральное качество специалиста, характеризующееся умением решать профессиональные проблемы с использованием комплекса специальных дизайнерских знаний и умений (входящих в состав теоретического и технологического компонентов этой компетенции); применением имеющегося опыта творческой изобразительной и проектной деятельности; отношением к профессиональной дизайнерской деятельности (включающего в себя мотивацию, практическую направленность и творческий характер применения усвоенных знаний и умений, осознание необходимости постоянного совершенствования в области дизайна).

Отбор содержания знаний и умений осуществлялся в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (по специальности 0524.00 – «Дизайн») и с учетом факторов, оказывающих значительное влияние на этот процесс:

- обусловленность специфики дизайнерских проблем в содержании творческих задач, решаемых в профессиональной деятельности дизайнеров;
- интегративность и взаимосвязанность специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ (и в первую очередь методов решения творческих задач в области дизайна);
- исследовательские характеристики некоторых этапов поиска решения дизайнерских проблем, творческой дизайнерской деятельности.

Профессионально значимое содержание специальных дизайнерских знаний и умений (соответствующих профессионально-практической компетенции) было определено нами по знаниям: основных положений и современных методов дизайн-проектирования; основ инженерно-технологических знаний и инженерно-технологического проектирования; тектонических закономерностей формообразования объектов предметной среды, принципов комбинаторного решения формы объектов проектирования; а также – по умениям: анализировать объект дизайн-проектирования; методов дизайн-проектирования; навыкам управления процессом дизайн-проектирования; навыкам профессионального представления объектов дизайн-проектирования; навыкам использования компьютерных систем в дизайн-проектировании; практическим методам и приемам конструктивного моделирования.

В процессе реализации методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений основой в творческом решении задач, проектно-конструкторской деятельности студентов ХГФ ВГГУ явилась идея моделирования объектов дизайна, отражающих весь комплекс полученных специальных знаний будущих дизайнеров.

Обучение этому творческому процессу будущих дизайнеров рассматривалась нами как развитие взаимосвязи всех компонентов профессионально-практической компетенции дизайнера, что придает изучаемому содержанию специальных знаний и умений целостный и внутренне обусловленный характер. Для этого мы предусмотрели создание фонда проблемных дизайнерских ситуаций, решаемых различными методами решения творческих задач. Это дало возможность студентам ХГФ ВГГУ, (изучив решение дизайнерских проблем), по аналогии решать подобного типа творческие задачи, набирать опыт дизайнерской деятельности, исследовать и применять изучаемые методы решения дизайнерских проблем, сформулированных на основе реальных явлений (ситуаций, проблем), а также – интерпретировать и применять знания, умения на практике, проходить все процедуры поиска в процессе выполнения своих творческих работ.

Таким образом, реализация методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ, составляющих основу их профессиональ-

но-практической компетенции в области дизайна, обеспечивает:

- во-первых, **фундаментальность профессиональных дизайнерских знаний**, характеризующуюся формированием основных понятий дизайна, усвоением знаний теории и методологии дизайна, исторического развития дизайна (как по видам, так и стилям дизайна);

- во-вторых, **комплексность специальных дизайнерских знаний и умений**, характеризующуюся активным взаимодействием всех компонентов (содержательного, процессуально-технологического, креативно-развивающего) процесса формирования указанных знаний и умений;

- в-третьих, **системность и действенно-процессуальную взаимосвязанность специальных дизайнерских знаний и умений** характеризующуюся систематическим изучением и применением методов моделирования, аналитических, эвристических и опытно-экспериментальных методов решения дизайнерских проблем; созданием условий применения полученных знаний в творческой работе, исходя из специфики различных видов дизайна;

- в-четвертых, **практическую направленность применения дизайнерских знаний и умений**, характеризующуюся максимальным учетом потребностей и требований современного дизайна и специальных дисциплин, направленных на будущую деятельность дизайнера, всесторонним изучением проблемных ситуаций, применением специальных знаний и умений в решении реальных профессиональных творческих задач в области дизайна;

- в-пятых, **творческий характер применения специальных дизайнерских знаний и умений**, характеризующийся проявлением художественно-творческих, конструкторских способностей и дизайнерского мышления студентов, увеличением количества и вариативности предлагаемых оригинальных творческих решений дизайнерских проблем.

На основе указанных позиций, характеризующих методическую систему формирования специальных дизайнерских знаний и умений в области дизайна, нами были определены четыре группы **критериев** оценки специальных знаний и умений:

- группа критериев, определяющих уровни усвоения теоретических знаний (теории, методологии, истории развития дизайна);

- группа критериев, определяющих уровни усвоения знаний методов решения дизайнерских творческих задач (аналитических, эвристических и опытно-экспериментальных) и умений их применять;

- группа критериев, определяющих уровни усвоения комплекса знаний из различных областей науки и техники, необходимых для решения конкретных дизайнерских проблем в соответствии со спецификой условий, предложенных параметров объектов дизайна, а также видов дизайна;

- группа критериев, определяющих уровни творческого применения дизайнерских знаний как по качественным характеристикам, так и по количеству и вариативности предлагаемых оригинальных творческих решений.

Усвоение указанных знаний и умений определялась нами по трем уровням: низкий (минимальный базовый), средний (поисково-интерпретирующий), высокий (творческий, преобразующий, трансформирующий) уровни.

Минимальному базовому уровню усвоения дизайнерских знаний соответствует их простое воспроизведение, выполнение работ по образцу.

Поисково-интерпретирующему уровню усвоения дизайнерских знаний соответствует их системность, владение наиболее известными методами решения дизайнерских проблем, самостоятельный поиск решения творческих задач, характеризующийся разнообразием предлагаемых вариантов решений.

Творческому (преобразующему, трансформирующему) уровню усвоения дизайнерских знаний соответствует их комплексный характер, системность, фундаментальность, профессиональная направленность, а также свободное формотворчество, поиск своего стиля в дизайнерском творчестве, владение значительным арсеналом методов и средств решения дизайнерских задач, вариативность и оригинальность решения творческих задач в области профессиональной дизайнерской деятельности.

В ходе экспериментальной работы нами был проведен отбор профессионально значимого содержания специальных дизайнерских знаний, умений и реализован в процессе обучения студентов ХГФ; разработана и научно обоснована система методических условий, обеспечивающих полноценную реализацию формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ, соответствующих профессионально-практической компетенции; опытно-экспериментальным путем проверена эффективность формирования специальных дизайнерских знаний и умений, включенных в состав профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров; использованы творческие проектные задачи, дизайнерские проблемы, методы их решения в процессе формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ.

Для оценки эффективности разработанной методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ (составляющих основу их профессионально-практической компетенции в области дизайна) и соответствующего информационно-методического обеспечения был проведен формирующий эксперимент.

Методика формирования специальных знаний и умений будущего дизайнера в вузе была основана на: целеполагании и адекватности содержания и структуры дизайнерской подготовки; многоаспектности и многогранности рассмотрения специальных дизайнерских знаний и умений в целостной системе; взаимосвязанности компонентов профессиональной компетентности будущего дизайнера; перспективном (опережающем) видении направлений развития профессиональной подготовки будущего дизайнера; преемственности дизайнерской подготовки; развитии изобразительной деятельности, мотивации, способностей, творческого мышления; поэтапности и систематичности усвоения специальных дизайнерских знаний и умений, освоения методов решения творческих задач, приобретения опыта дизайнерской деятельности.

Таким образом, разработанная методика формирования специальных дизайнерских знаний и умений отражает особенности педагогической деятельности в процессе преподавания цикла дизайнерских дисциплин в вузе. Она включает методические рекомендации по изучению:

- профессиональных художественно-изобразительных знаний;
- интегрированных знаний из различных областей науки и техники, знаний по технической и компьютерной графике;
- знаний методов решения творческих задач, знания методов и способов проектно-конструкторской деятельности;
- различных методов решения профессиональных дизайнерских проблем, творческих задач в области дизайна:
  - а) аналитических и эвристических методов (метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов, метод использования случайностей, морфологический метод, метод мозгового штурма, синектика, использование бионики и биомеханики);
  - б) методов моделирования;
  - в) опытно-экспериментальных методов;
- проблемных ситуаций, имитирующих реальную проектную деятельность дизайнера;
- предпроектного исследования;
- антропометрических и эргономических методов исследования;

- предварительной разработки эскизного проекта;
- процесса выполнения дизайн-проектов;
- процессов создания моделей;
- диагностического испытания моделей;
- проектного макетирования.

Данная методика включает также рекомендации по:

- отработке индивидуального стиля работы;
- формированию эстетических идеалов;
- развитию дизайнерской культуры и мировоззрения;
- формированию профессионально важных качеств личности специалиста;
- развитию творческих способностей применительно к деятельности дизайнера;
- приобретению и эффективному использованию опыта творческой художественно-образной и проектно-конструкторской деятельности.

Результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности разработанной нами методической системы наглядно продемонстрировали педагогическую целесообразность предпринятого поиска путей и условий формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов художественно-графических факультетов в вузе, (а следовательно, – формирования профессионально-практической компетенции будущего дизайнера).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брызгов Н.В., Воронежцев С.В., Логинов В.Б. Проектная графика. Практикум. М.: МГХПУ им. С.Г. Строганова, 2005. 158 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. 2 изд. М.: Искусство, 1968. 576 с.
3. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Уч. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с.
4. Марченко М.Н. Теоретические основы развития способностей к дизайнерской деятельности. Краснодар: КубГУ, 2002. 249 с.
5. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. М.: МЗ Пресс, Изд-во «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2005. 368 с.
6. Сомов Ю.С. Композиция в технике. 3 изд. М.: Машиностроение, 1987. 228 с.
7. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. М.: Архитектура-С, 2004. 160 с.
8. Эстетические ценности предметно-пространственной среды: Под. Ред. А.В. Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. М.: Стройиздат, 1990. 335 с.

D. Adonjaev

#### DESIGNING AND REALIZATION OF METHODOLOGICAL SYSTEM FORMATIONS OF SPECIAL KNOWLEDGE AND SKILLS THE FUTURE DESIGNERS

*Abstract:* Article contains a theoretical substantiation of methodical system of formation of design knowledge and skills of students of art-graphic faculties in high school. Its conceptual positions, criteria of an estimation of special knowledge and skills of the future designers are considered during formation at them the professional-practical competence. Conditions of realization of methodical system are opened, results of skilled-experimental work are resulted.

*Key words:* The is professional-practical competence of the future designer; special knowledge and abilities of the designer; criteria of an estimation; formation of the competence of the designer.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА\*

*Аннотация:* В статье университетский образовательный комплекс рассматривается как структурная модель профессиональной подготовки учителей в системе непрерывного образования.

Предложена авторская модель формирования профессиональной компетентности учителей математики, включающая: цель, принципы, процесс обучения, информационно-методическое обеспечение, педагогические условия, результат. Описаны особенности реализации этой модели.

*Ключевые слова:* учитель математики, профессиональная компетенция.

В русле исследуемой проблемы в статье представлены общие позиции, которые заключаются в следующем. Педагогические университеты оказывают заметное влияние на создание теоретических и практических основ профессиональной подготовки учителей в условиях непрерывного образования, и это свое влияние должны постоянно наращивать, как за счет изменения содержания, так и за счет совершенствования организационных структур и самого процесса обучения. Взаимосвязи и взаимодействие школы и вуза проблема, которая изучается достаточно активно на протяжении ряда лет. Отчасти это обусловлено поиском, подготовкой и отбором «своего» абитуриента [4]. Взаимодействие вуза с учреждениями, ведущими послевузовскую профессиональную подготовку является проблемой менее изученной. Это касается и отделений заочного обучения, и факультетов повышения квалификации для работающих учителей, и учреждений, предоставляющих возможность получения дополнительного профессионального образования, и Института развития образования. Мы считаем, что их деятельность не должна сводиться к выполнению исключительно компенсаторных функций или к организации отдельных тематических курсов, обеспечивающих решение сиюминутных проблем (например, «Методика организации подготовки к ЕГЭ»). Вся система профессионального образования должна быть нацелена на выполнение главной цели: формирование профессиональной компетенции учителей. На каждом этапе профессионального образования эта цель достигается по-разному, но она должна быть основополагающей для всего процесса обучения.

Учитывая основные положения документов [1; 3; 5], в качестве главного направления расширения деятельности педагогических университетов мы выделяем: предоставление взрослым тех же образовательных возможностей, что и обычным студентам. В дополнение к этому – повышение квалификации и переподготовка специалистов; предоставление программ обучения основным компетенциям; предоставление программ развития, программ повышения уровня педагогических и психологических знаний, программ для получения надпрофессиональных знаний, например, медицинских, правовых. Эти направления образовательных услуг для работающих учителей должны базироваться на принципах непрерывности, гуманизации, многообразия и вариативности программ, форм и методов обучения, широкого использования компьютеров и телекоммуникационных сетей. Основная цель всех программ – повышение уровня профессиональной компетенции.

Изучение научных публикаций и практического состояния дел в Пензе и Пензенской

\* © Гаврилова М.А.

области показало, что подходы к организации системы образовательных учреждений, обеспечивающих непрерывное образование и развитие личности, еще недостаточно разработаны. Вместе с тем, необходимо отметить, что в последние годы активизировались процессы создания моделей учебно-воспитательных комплексов при вузах. Несомненно, что взаимодействие школы, лицея, колледжа и вуза необходимо и позволяет оптимизировать вопросы профессионального образования. Однако, это только первый шаг в реализации системы непрерывного профессионального образования. Самым сложным вопросом, требующим незамедлительного решения, является организация профессиональной подготовки взрослых и разработка вертикальных стандартов на основе компетентностного подхода.

Мы уверены, и многолетняя практика нашей работы подтверждает, что система профессионального образования должна представлять собой единый комплекс, действующий на основе взаимодействия дошкольной, школьной, вузовской и послевузовской ступеней; взаимосвязи и координации основных и параллельных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных учреждений. Это должна быть открытая, гибкая, развивающаяся система, предоставляющая возможность каждому человеку на любом этапе его жизни подключиться к образовательному процессу. Обеспечение такого качества взаимосвязи достигается преемственностью всех структурных элементов системы на основе единых вертикальных образовательных стандартов, взаимодополнением различных типов и форм обучения. Стартовой площадкой для создания такой многоступенчатой, вариативной структурной модели может служить университетский образовательный комплекс, который объединяет образовательные учреждения и тем самым обеспечивает экспериментальную проверку и внедрение всех инноваций в кратчайшие сроки на каждом уровне профессионального образования.

Интеграция образовательных учреждений в университетские комплексы непрерывной профессиональной подготовки, определяется нами как одно из направлений реализации концепции непрерывного образования. Относительно рассматриваемого вопроса отметим, что «Типовое положение об учебном комплексе», было принято (появилось впервые) государственным Комитетом народного образования СССР в 1990 году [6].

В этом же 1990 году при Пензенском государственном педагогическом университете был создан университетский комплекс образовательных учреждений в состав которого вошли: педагогический лицей для сельских школьников, многопрофильная гимназия. Университетский образовательный комплекс рассматривался как объединение на добровольных началах учебных заведений различного уровня на основе преемственности ступеней и уровней профессионального образования.

Созданию университетского комплекса предшествовала большая подготовительная работа. Основное направление работы можно назвать как «поиск своего абитуриента», в первую очередь среди учащихся сельских школ. Повышения уровня их обученности по важнейшим предметам, расширение кругозора, развитие личностных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности учителя математики

Содержание работы включало в себя выяснение эффективности различных форм довузовской работы с детьми. Это периодические консультации для школьников на базе школ города Пензы и области. Работа преподавателей в физико-математических классах некоторых школ, работа преподавателей факультета в качестве руководителей факультативов, нацеленных на углубленное изучение математики и физики. Организация специальных курсов по углубленному изучению математики и физики на базе физико-математического факультета.

Как результат обобщения этой работы, была организована физико-математическая школа на базе факультета и физико-математические классы в педагогическом лицее для

---

---

сельских школьников. Одной из основных целей физико-математической школы являлось создание условий для обеспечения профильного обучения через углубление знаний учащихся основного курса математики, физики, информатики. Знакомство с основными проблемами педагогики и психологии.

Около 80% абитуриентов, окончивших физико-математическую школу, поступали на физико-математический факультет ПГПУ, успешно включались в учебу и студенческую жизнь. По степени и скорости адаптации к новым условиям обучения опережали своих сокурсников. Практически все выпускники физико-математической школы продолжали в студенческие годы заниматься научно-исследовательской работой на факультете, выступали с докладами на научных студенческих конференциях, участвовали в работе физико-математической школы уже в качестве кураторов и вожатых.

На этом этапе основными концептуальными положениями были: повышение эффективности профориентационной работы, подготовка «своего» абитуриента, совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. Со временем, в состав УОК дополнительно вошли школа раннего развития, детский сад, педагогический колледж [2].

Со дня образования УОК автор статьи возглавляет и координирует работу, связанную с подготовкой по математике и с профессиональной подготовкой учителей математики. Педагогический коллектив не ограничивает свою деятельность только теоретической разработкой материалов и практической поддержкой указанной «вертикальной» структуры, а успешно работает и в плане расширения и постоянного развития горизонтальной структуры, состоящей из образовательных учреждений, сотрудничающих с педагогическим университетом.

В состав этой горизонтальной структуры входят педагогические классы в различных школах г. Пензы, г. Заречного и некоторых городов Пензенской области. Различные формальные и неформальные организации при факультетах и кафедрах (школы, студии, кружки, научно-исследовательские общества и пр.). Существуют также договорные отношения между отдельными факультетами и школами, на основе которых организуются различные виды курсов. Проводятся олимпиады и научные конференции школьников, тестирования по предмету. Весь накопленный нами опыт практической работы и специальные наблюдения убеждают в том, что университетский комплекс образовательных учреждений предоставляет возможности раннего выявления творческих способностей ребенка в основных видах деятельности. Этому выявлению способствует грамотное диагностирование на раннем этапе развития (детский сад, школа раннего развития). Обеспечение качества диагностирования достигается за счет привлечения научных кадров университета.

Основной целью авторской модели формирования профессиональной компетенции является профессиональное развитие педагога. основополагающие принципы и этапы этого процесса, педагогические условия и информационно-методическое обеспечение, отражены на рис. 1.



Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетенции учителей математики

Важными условиями формирования профессиональной компетенции учителей математики являются: центрация на личность, усиление деятельностной составляющей процесса образования на всех этапах профессиональной подготовки и создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях. На каждом этапе профессиональной подготовки это проявляется, прежде всего, в проектировании совместной деятельности учителей и учеников как в процессе изучения конкретных предметов

---

---

математического и психолого-педагогического цикла, так и в процессе организации совместной профессиональной или исследовательской деятельности. При реализации этих идей на каждом уровне мы стоим на позициях всестороннего использования уже накопленного опыта в плане взаимодействия традиций и инноваций.

Нам удалось организовать работу таким образом, что УОК является экспериментальной площадкой для студентов. Они проходят педагогическую практику, выполняют дипломные работы, перенимают, анализируют, обобщают методический опыт учителей. Участвуют в опытно-экспериментальной работе: составляют системы задач, разрабатывают тесты, наблюдают и участвуют в реализации экспериментальных педагогических технологиях. Например, участвуют во внедрении метода проектов в практику работы школ. УОК способствует интеграции вузовских предметов в процессе их изучения студентами. Так, например, на занятиях по изучению технических средств, предназначенных для оптимизации учебного процесса, студенты изготавливают реальные пособия учебного назначения, производят видеосъемку фрагментов уроков учителя математики или свои уроки во время педагогической практики, с целью их анализа уже на занятиях по теории и методике обучения математике.

Создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях открывает новые возможности для учеников гимназии и лицея, студентов, учителей. За то время, пока существует УОК, накоплен большой методический и дидактический материал. В частности существует копилка заданий, задач, придуманных учащимися. Два года назад ученики гимназии создали веб-сайт, где они размещают свои задачи. Очень интересна рубрика «Тесты учащихся для учащихся». Здесь размещаются тесты, созданные школьниками и студентами по конкретным темам математики.

Общение с преподавателями вуза и студентами, дополнительные занятия по некоторым предметам на факультете, участие в научной работе и выступления на студенческих конференциях. Публикация лучших докладов в специальном сборнике. Выбор профиля обучения и вместе с тем дополнительных спецкурсов по интересам из любой области. Все это для школьников стало доступным, если не сказать общепринятым, благодаря реализации авторской модели.

Преимущество методик и технологий, интеграция дисциплин способствуют лучшему усвоению фактического материала и различных способов и приемов деятельности.

Создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях предоставляет и более широкие возможности учителям для приобретения, накопления, анализа разнообразного методического опыта. Так например, под руководством автора диссертационного исследования учителя математики и информатики совместно внедряют метод проектов, используя компьютер и различные прикладные программы как средство обучения и как предмет изучения. Внедрение метода проектов происходит постепенно. Наиболее органично он «вписывается» во внеклассную, дополнительную работу по математике и информатике. Учащиеся выполняют исследовательские задания, а результаты представляют в виде компьютерных презентаций, публикаций, таблиц, выполненных с помощью программ Power Point, Publisher, Excel и других.

На одном из занятий происходит выступление – защита полученных результатов. Выдвигаются новые проблемы. Часто над одним проектом работают учащиеся разных возрастных групп. Это особенно удобно в том случае, если руководит работой учащихся учитель, который ведет в этих классах уроки математики и информатики. Междисциплинарная интеграция происходит естественным образом.

Благодаря целенаправленной экспериментальной работе по реализации компетентного подхода, нашли применение различные интересные формы организации уроков математики: уроки-экскурсии, уроки-дискуссии, уроки персональных выступлений. Стали проводиться интегрированные уроки двумя учителями предметниками. Например,

учителем математики и учителем литературы, учителем математики и информатики, математики и истории.

Учителя получили возможность активно участвовать в научно-исследовательской работе. Автор статьи координирует эту работу. Совместно разрабатываются общие положения процесса обучения (для каждого учителя, класса) и технология их реализации. Разрабатываются и содержательно наполняются авторские и модифицированные программы по математике. Программы элективных, предпрофильных и профильных курсов. Каждый учитель математики выбирает себе тему исследования. Затем с материалом, полученным в процессе работы, выступает на различных конференциях (городских, областных, университетских, региональных, всероссийских). По итогам этой работы выпускаются статьи и учебно-методические пособия. Многие учителя являются аспирантами и соискателями. Некоторые уже защитили кандидатские диссертации. С другой стороны, специально по заказу учителей математики подготовлены и выпущены учебно-методические пособия для школьников, студентов, аспирантов и учителей.

Организация совместных семинаров с ведущими учителями математики из Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России. Организация встреч-семинаров с коллективами авторов школьных учебников математики, теоретиками-методистами, педагогами, психологами, организаторами обучения в инновационных учебных заведениях. Это основные направления работы в плане формирования профессиональной компетенции учителей математики.

Таким образом, модель формирования профессиональной компетенции учителей математики, реализуемая на базе университетского образовательного комплекса обеспечивает усиление интегративного взаимодействия всех компонентов профессиональной подготовки учителей, способствует образованию стойких преемственных связей между ними. Предоставляет возможность получения любого уровня профессионального образования и профессионального развития в любом трудоспособном возрасте.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. 3-е изд. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет. 2003. 128 с.
2. Гаврилова М.А. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: проблемы, суждения, опыт работы // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Коллективная монография / П.Ф. Кравчук, В.В. Попов, Н.И. Лыгина и др. Кн. 1. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2003. С. 93-102.
3. Государственный образовательный стандарт ВПО. М., 2001. 32 с.
4. Интеграция региональных систем образования /Материалы V международной конференции. Вып. 5. Саранск, 2006.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. М.: Изд-во ВШЭ, 2002. С. 263–282.
6. Типовое положение об учебном комплексе. Приложение к Приказу ГКНО СССР от 07.06.1990 г. № 388.

M. Gavrilova

#### FORMATION OF THE MATH'S TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL ON BASIS OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL COMPLEX

*Abstract:* In the article the university educational complex is considered as a structural model of the professional teachers in the system of the consistent education. An author's model of the formation of the Math's teachers is suggested. It includes: the purpose, principles, teaching process, information and methodological support, pedagogical conditions result. We describe peculiarities of realization of this particular model.

*Key words:* The mathematics teacher, the professional competence.

## НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЛОТНОСТЬ ДИСКРЕТНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ\*

*Аннотация:* Работа рассматривает возможность использования  $\delta$ -распределения Дирака в теории вероятностей для задания плотности дискретных случайных величин. Автор пересматривает классический подход к изложению понятия «плотности распределения», который для задания случайных величин не является общим. При этом использует теорию обобщенных функций для определения функции распределения вероятностей в виде «сингулярного распределения».

*Ключевые слова:* плотность распределения, математическое образование,  $\delta$ -распределение Дирака.

Проблема совершенствования математического образования в вузах достигла зрелости, то есть была признана и стала предметом обсуждения всех специалистов, и в особенности методистов-математиков, как самостоятельная методологическая проблема лишь в настоящее время. Уровень современного образования и его педагогический успех зависят от того, насколько процесс индивидуального опыта адекватно воспроизводит образовательный опыт истории науки. И это не просто историческая ретроспектива научного знания, а необходимость овладения конкретно-историческими формами знания в их преемственности как живой связи поколений. Поэтому широкое распространение в теории обучения в высшей школе находят исторические концепции. Экскурс в историю предмета возвращает целостность мира, дифференциально отображаемого в сегодняшнем разделении внутри науки и практики. «Историческое в оценке явлений, фактов и событий дает основание появлению этих фактов и событий, позволяет констатировать и выявлять конкретные исторические условия их возникновения» [1, 31]. Кроме общего хода развития науки, пробудившего интерес к проблематике, и в многообразной связи с этим развитием такому созреванию, на наш взгляд, содействовали два фактора.

Первый из этих факторов имеет преимущественно социологическую природу. Как отмечают ученые, занимающиеся исследованием соответствующих вопросов, «одной из причин высокой стабильности социальных сообществ развитых капиталистических стран является эффективная система подготовки и формирования научной элиты», так как «роль элитарного образования в сфере передачи «генетического кода нации» исключительно важна для судеб страны» [2, 177-182]. О роли творческой элиты в жизни крупного государства английский писатель и физик Ч.П. Сноу писал: «Во всех крупных индустриальных странах наблюдается одно интересное явление. Потребность в талантливых людях, способных выполнять работы первостепенной важности, оказывается больше, чем может дать страна, не прибегая к чрезвычайным методам, и эта диспропорция становится с годами все более ощутимой. В результате эти страны испытывают недостаток в умных и компетентных людях, согласных заниматься интересной работой, а без этих людей невозможно добиться, чтобы колесики государственной машины вертелись без перебоев» [3]. Для России характерная проблема является не исключением. Это означает, что от «подготовки и выращивания» научной элиты зависит прогресс в науке, в современных технологиях, культуре и других сферах деятельности человека.

Второй фактор можно определить как фактор психологический. Учебный процесс как в его структуре, так и в функционировании рассматривают на основе совокупности

\* © Дворяткина С.Н.

детерминирующих факторов и условий. «Высшее образование, его содержание, цели и задачи обучения, учебный процесс и его составляющие – все это генетически детерминировано общественными отношениями, социальными условиями, состоянием развития науки и техники и другими определяющими факторами» [3, 21]. Но с другой стороны учебный процесс как любой реальный процесс – это система, связанная с людьми, с их деятельностью, с их внутренним миром. А этот мир часто характеризуется степенью неопределенности состояния. Следовательно, наряду с учетом детерминированных факторов в теории и практике обучения, перспективным и необходимым сегодня является изучение случайных факторов. Мы не можем не учитывать такие случайные факторы как степень самостоятельности студента в обучении, самовоспитание, самоконтроль и др., поэтому бывает сложно определить, какие именно причины приводят к успеваемости или неуспеваемости. Однако эти общие случайные признаки наблюдаются у всех студентов с большей или меньшей вероятностью, но в которых обнаруживается нечто общее и закономерное, требующее анализа, изучения и всестороннего рассмотрения во взаимосвязи и взаимном влиянии.

Совершенствование методики преподавания теории вероятностей сегодня, на наш взгляд, является самой злободневной и актуальной проблемой из всех математических дисциплин. И причина именно в доминирующей роли случайного над детерминированным в обучении данной дисциплин. Существенным является также то, что и сам предмет изучения дисциплины полярно отличается от других фундаментальных математических дисциплин. Если в рамках классических математических наук предметом изучения являются закономерные явления и отношения между ними, то в теории вероятностей исследуются закономерности в случайных явлениях.

Не случайно, а глубоко закономерно в настоящей статье мы предлагаем полезное методическое новшество – рассмотрение дискретных случайных величин, использующих распределение Дирака. Понятие  $\delta$ -распределение Дирака было введено в двадцатых годах прошлого столетия одним из основателей квантовой механики, крупнейшим английским физиком-теоретиком Полем Дираком (1902-1984) для описания возмущений в малых объемах, сравнимых с точкой. Математическое обоснование введенного П. Дираком понятия было осуществлено С.Л. Соболевым.

Целесообразность введения новой идеи можно обосновать следующим образом. Во-первых, новый подход приведет к повышению уровня фундаментальной математической подготовки и усилению прикладной направленности курса математики, что определяет основное требование, предъявляемое в настоящее время к выпускникам высших учебных заведений (это мнение не только наше, но и Л.Д. Кудрявцева) [4, 86]. Во-вторых, предвидя возмущение скептиков, считающих, что новый подход приведет к увеличению времени на изложение нового материала, можно констатировать, что в обучении новейшим теориям заинтересованы, прежде всего, слушатели, а одна дополнительная и весьма красивая лекция об интегрировании по частям в рамках функционалов покажется ерундой по сравнению с овладением основ новейшего естествознания. Исследуя далее проблему «избыточного и изысканного» в преподавании математики, хотелось бы процитировать талантливого математика и прекрасного педагога Л.Д. Кудрявцева: «Большого успеха в математике можно добиться в сравнительно узкой области и с небольшим запасом знаний, но, чтобы быть хорошим педагогом, необходимо быть хорошо эрудированным в математике в целом» [4, 137].

Во всех классических учебниках по теории вероятностей схема изучения случайных величин следующая:

- 1) вначале вводится понятие случайной величины как действительной функции

$\xi = \xi(\omega)$ , определенной на множестве элементарных исходов  $\Omega$ ;

2) для задания вероятностей значений случайных величин вводят понятие функции распределения случайной величины следующим образом:  $F(x) = P\{\xi < x\}$ , где  $x$  – произвольное действительное число. Затем определяют класс дискретных случайных величин. Для полной вероятностной характеристики дискретной случайной величины  $\xi$ , принимающей с положительными вероятностями значения  $x_1, x_2, \dots$ , достаточно знать вероятности  $p_k = P\{\xi = x_k\}$ . По совокупности вероятностей  $p_k$  можно определить функцию распределения посредством равенства  $F(x) = \sum_{x_k < x} p_k$  (1).

3) Если функция распределения непрерывно дифференцируема, то ее производная по

$$x \quad f(x) = \frac{dF(x)}{dx} \quad (2)$$

называется плотностью вероятности  $\xi$  в точке  $x$ , и распределение случайной величины  $\xi$  называют абсолютно непрерывным. Тем самым, выделяют новый класс случайных непрерывных величин. Это выглядит следующим образом: вводится понятие средней плотности

$\frac{P\{x < \xi < x + \Delta x\}}{\Delta x}$  распределения случайной величины  $\xi$  на интервале  $(x; x + \Delta x)$ , переходят к пределу при  $\Delta x \rightarrow 0$  и определяют новую функцию

$$f(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{P\{x < \xi < x + \Delta x\}}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{F(x + \Delta x) - F(x)}{\Delta x} = F'(x)$$

Плотность распределения характеризует поведение случайных величин. Указанный способ задания случайных величин не является общим, так как пригоден только для непрерывных распределений. Если для каждого  $x$   $F(x) = \int_{-\infty}^x f(x) dx$  (3), где  $f(x)$  –

неотрицательная интегрируемая функция, то случайная величина  $\xi$  распределена абсолютно непрерывно. Для дискретных случайных величин, казалось бы, невозможно ввести понятие плотности распределения вероятностей аналогичное (3) как для непрерывных случайных величин. Это отвечает действительности, если на плотность смотреть как на функцию. Но если воспользоваться теорией обобщенных функций для определения функции распределения вероятности  $F(x)$  в виде «сингулярного распределения», то это диаметрально меняет наше представление о плотности.

Используя современный математический аппарат, мы пересматриваем классический подход к изложению понятия «плотности распределения». Изучение понятия «распределение вероятностей» мы начинаем с объяснения физического «распределения» на примере распределения массы длинной проволоки, с непрерывно дифференцируемой плотностью. Затем переносим все рассуждения на «распределение вероятностей». После чего, возвращаясь к физическим проблемам, предлагаем слушателям ввести понятие «точки с единичной массой». При этом не помешает сделать «ошибку Дирака» [5], введя  $\delta$ -функцию, именно как функцию, а не функционал. Приведем некоторые из этих рассуждений.

Распределим единичную массу в  $\varepsilon$ -окрестности нуля. Средняя плотность

$$\delta_\varepsilon(x) = \begin{cases} \frac{1}{4/3\pi\varepsilon^3}, & |x| \leq \varepsilon \\ 0, & |x| > \varepsilon \end{cases} \quad \text{и, при этом} \quad \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_\varepsilon(x) dx = 1.$$

Последнее равенство означает, что как бы мы не сжимали «носитель массы», сама масса должна оставаться постоянной. Далее нас интересует плотность при  $\varepsilon \rightarrow 0$ . Если принять в качестве искомой плотности  $\delta(x)$  предел последовательности средних плотностей, то есть функцию

$$\delta(x) = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \delta_\varepsilon(x) = \begin{cases} \infty, & x = 0 \\ 0, & x \neq 0 \end{cases},$$

то легко приходим к противоречию с физическим смыслом «плотность». В самом деле, в математическом анализе интеграл  $\int_{-\infty}^{+\infty} \delta(x) dx$  определен в виде несобственного, но тогда  $\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{|x|>\varepsilon} \delta_\varepsilon(x) dx = \lim 0 = 0$ . Это значит, что введенная выше функция  $\delta(x)$

не восстанавливает массу и, поэтому, не может быть принята в качестве искомой плотности. В книге [4] П. Дирак равенством

$$\int_{-\infty}^{+\infty} \delta(x) dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{\infty} \delta_\varepsilon(x) dx = 1.$$

определил «физический смысл» интеграла от  $\delta$ -функции, предупредив однако, что это не функция в привычном понимании этого выражения. Он предложил называть ее «присоединенной функцией».

Математические преобразования с плотностью  $\delta_\varepsilon(x)$  приведут к интегральным выражениям типа

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{\infty} \delta_\varepsilon(x) f(x) dx$$

с непрерывной в окрестности нуля функцией  $f(x)$ . Применяя первую теорему о среднем и учитывая «физику», получим:

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{\infty} \delta_\varepsilon(x) f(x) dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} f(\xi_\varepsilon) \int_{-\infty}^{\infty} \delta_\varepsilon(x) dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} f(\xi_\varepsilon) = f(0).$$

Эти рассуждения позволяют определить действие  $\delta$ -функции следующим равенством

$$\int_{-\infty}^{+\infty} f(x) \delta(x) dx = f(0),$$

в котором  $\delta$ -функция не функция, а функционал, ставящий в соответствие каждой функции, непрерывной в окрестности нуля, число  $f(0)$ .

Это равенство имеется у Дирака [5] и трактуется как свойство  $\delta$ -функции, а не как определение. В качестве определения «обобщенной  $\delta$ -функции» оно использовано С.Л. Соболевым (1938) и, в дальнейшем, Л. Шварцем (1950).

Необходимо пояснить, что выражение  $(\delta, f) = f(0)$  означает, что пределом последовательности функций  $\delta_\varepsilon(x)$ ,  $\varepsilon \rightarrow 0$ , является функционал  $f \rightarrow f(0)$  (не функция). В современной литературе этот функционал и называется  $\delta$ -распределением Дирака, которое широко используется в математическом анализе и в его приложениях.

Для полной вероятностной характеристики дискретной случайной величины  $\xi$ , принимающей с положительными вероятностями значения  $x_1, x_2, \dots$  достаточно знать вероятности  $p_k = P\{\xi = x_k\}$ . По совокупности вероятностей  $p_k$  можно определить функцию

распределения посредством равенства  $F(x) = \sum_{x_k < x} p_k$ .

Функция распределения любой дискретной величины разрывна, возрастает скачками при тех  $x$ , которые являются возможными значениями  $\xi$ . С помощью функции Хевисайда

да  $\Theta(x) = \begin{cases} 0, & x < 0 \\ 1, & x \geq 0 \end{cases}$  функция распределения представляется следующим образом:

$$F(x) = \sum_{i=1}^n p_i \Theta(x - x_i). \quad (2)$$

Как известно, если функция распределения дифференцируема, то ее производная по  $x$

$$f(x) = \frac{dF(x)}{dx} \quad (3)$$

называется плотностью вероятности  $\xi$  в точке  $x$ .

Но функция (2) не дифференцируема. Она является кусочно-гладкой, что и позволяет ввести понятие «производной распределения». Далее следует найти «обобщенную производную» от функции Хевисайда, что и приведет к плотности, определяемой также по формуле (3), где производные понимаются в смысле распределений:

$$f(x) = \sum_{i=1}^n p_i \delta(x - x_i).$$

Необходимо сообщить слушателям, что плотность распределения является важнейшей характеристикой поведения случайных величин. Указанный способ задания дискретных случайных величин является общим, так как пригоден как для непрерывно распределенных случайных величин, так и для распределенных дискретно. Теперь необходимо отметить, что если для каждого  $x$

$$F(x) = \int_{-\infty}^x p(x) dx \quad (4)$$

где  $p(x)$  – неотрицательная интегрируемая функция, то функция  $F(x)$  является «абсолютно непрерывной» (см.[6]), поэтому и случайная величина  $\xi$  называется «распределенной абсолютно непрерывно». Зададим плотность случайной величины  $\xi$  формулой

$$f(x) = \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(x - x_i), \quad (5)$$

тогда

$$F(x) = P\{\xi < x\} = \int_{-\infty}^{\infty} f(x) dx = \int_{-\infty}^{\infty} \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(t - x_i) dt = \sum_{i: x_i < x} p_i,$$

то есть получили равенство, определяющее функцию распределения в обычном (классическом) понимании дискретно распределенных случайных величин.

Главная методическая трудность, которую встречает преподаватель, заключается в объяснении возможности дифференцировать ступенчатую функцию. Предлагается следующий план этого объяснения.

Надо объяснить формулу

$$F'(x) = \frac{d}{dx} \sum_{i: x_i < x} p_i \Theta(x - x_i). \quad (6)$$

Для доказательства используем основные правила для линейных непрерывных функционалов, называемых пространством основных функций Л. Шварца, которые нами вводятся в качестве очевидного (как аксиомы):

- 1) (о равенстве) если  $(f; \varphi) = (g; \varphi)$  для  $\forall \varphi$ ;
- 2) (дифференцирование функционалов)  $(f', \varphi) = -(f, \varphi')$  где

$$(f, \varphi) = \int_{-\infty}^{\infty} f(x) \varphi(x) dx.$$

Для доказательства равенства (6) достаточно доказать равенство

$$(\Theta', \varphi) = (\delta, \varphi) = \varphi(0). \quad (7)$$

$$\begin{aligned} \text{Имеем: } (\Theta', \varphi) &= -(\Theta, \varphi') = - \int_{-\infty}^{+\infty} \Theta(x) \varphi'(x) dx = - \left[ \int_{-\infty}^0 \Theta(x) \varphi'(x) dx + \int_0^{+\infty} \Theta(x) \varphi'(x) dx \right] = \\ &= - \left( \Theta(x) \varphi(x) \Big|_{-\infty}^0 - \int_{-\infty}^0 \Theta'(x) \varphi(x) dx + \Theta(x) \varphi(x) \Big|_0^{+\infty} - \int_0^{+\infty} \Theta'(x) \varphi(x) dx \right). \end{aligned}$$

Под знаком интеграла стоят производные от констант, поэтому интегралы равны нулю. Кроме того,  $\varphi(\pm\infty) = 0$ , и следовательно получим:

$$(\Theta', \varphi) = \Theta(+0)\varphi(0) - \Theta(-0)\varphi(0) = (\Theta(+0) - \Theta(-0))\varphi(0)$$

Согласно определению функции Хевисайда,  $\Theta(+0) = 1$ ,  $\Theta(-0) = 0$ , тогда  $(\Theta', \varphi) = \varphi(0)$ . Следовательно,  $\Theta'(x) = \delta(x)$ . Последнее равенство следует понимать в смысле принятого нами постулата 1), т.е.  $(\Theta'(x), \varphi) = (\delta(x), \varphi)$ , для любой основной функции  $\varphi$ .

Теперь, используя формулу (7), получим равенство, понимаемое в смысле обобщенных функций и определяющее сингулярную обобщенную функцию

$$f(x) = F'(x) = \sum_{i: x_i < x} p_i \Theta'(x - x_i) = \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(x - x_i),$$

которая называется обобщенной плотностью распределения дискретной случайной величины  $\xi$ . Обобщенную плотность распределения удобно использовать для записи дискретно-непрерывных законов распределения. Классическим примером такого распределения является распределение вероятности энергии в квантовой теории: после поглощения одного кванта энергии атом может перейти в одно из «возбужденных состояний», при этом распределение вероятности энергии  $E$  частично дискретно, а частично

непрерывно [7]. Функция распределения  $F(x) = \sum_{i=1}^n p_i \delta(x - x_i) + f_2(x)$  где  $f_2(x) = 0$ , при  $x > x_0$ .

В современной науке можно зайти чрезвычайно далеко в построении абстрактных моделей обучения. Поэтому мы не предлагаем отказаться от традиционного преподавания теории вероятностей, коренным образом изменив содержание, так как в нем много ценного и полезного. Для преподавания фундаментальных теорий необходимо применять методы и принципы, касающиеся логического строения математических теорий, понятий, их генезиса, являющиеся наиболее продуктивными и содержательными. «Всякая наука имеет свою внутреннюю структуру и свою внутреннюю логику, имеет внутренние связующие звенья, не всегда имеющие выход за пределы самой науки, но играющие принципиальную роль внутри нее и являющиеся необходимым для ее понимания, усвоения и для умения правильно использовать ее в приложениях» [4, 112]. В качестве внутреннего связующего звена при изучении случайных величин мы рекомендуем использовать  $\delta$ -распределение Дирака. С его помощью естественно и просто устанавливаются основные свойства числовых характеристик, свойства плотности распределения и функции распределения. При этом курс теории вероятностей будет выглядеть логически стройным и завершенным. В заключение обсуждения необходимости и полезности использования  $\delta$ -распределения Дирака в теории вероятностей еще раз отметим роль исторической концепции в образовательном процессе. Этот принцип анализирует связь прошлого, настоящего и предвидимого будущего. История науки есть необходимая характеристика генетического построения любой науки, и только исторический анализ позволяет увидеть «невидимые» стороны содержания понятия и динамику понятийно-концептуального аппарата. Исторический путь возникновения и развития понятия случайной величины указывает на первичное появление общего понятия плотности распределения для непрерывных распределений, а затем уже понятия функции распределения для дискретных случайных величин ([8, 54-61],[9]).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1980.
2. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. 3-е издание. М.: УРСС, 2003.
3. Сноу Ч.П. Две культуры. М.: Прогресс, 1973.
4. Кудрявцев Л.С. Мысли о современной математике и ее преподавании: Избранные труды. Т. 3. М.: Физматлит, 2008.
5. Дирак П. Принципы квантовой механики. М.: Наука, 1979.
6. Кудрявцев Л.С. Курс математического анализа: учебник для вузов в 2-х томах. Т. 1. М.: Высшая школа, 1981.

7. Рихтмайер Р. Принципы современной математической физики. М.: Мир, 1982.
8. Гнеденко Б.В. Очерк по истории теории вероятностей. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
9. История математики с древнейших времен до начала XIX столетия / Под. ред А.П. Юшкевича. М., 1970-1972. Т. 1-3.

S. Dvorjatkina

NEW SIGHT AT DENSITY OF DISCRETE DISTRIBUTION

*Abstract:* This Work examines the possibility of using of Dirakas  $\delta$ -distribution in the theory of probability for the task of density of discrete random quantities. The auther reconsiders the classical approach to a concept statement of «density of distribution» which is not common for the task of random quantities. He uses the theory of generalised functions for the definition of function of distribution of probabilities as «singular distributing».

*Key words:* Distribution density, mathematical formation,  $\delta$  - distribution of Diraka.

## АРХИТЕКТУРНЫЕ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ\*

*Аннотация:* Данная статья представляет попытку объяснить возможность развития восприятия творческого человека на основе педагогических инновационных технологий, которые невозможны без образовательного блока художественных дисциплин. Такая художественная дисциплина, как искусства, рассмотрена на уроках тематического рисунка с использованием архитектурных элементов. В статье поставлены проблемы, которые решают на уроках учащиеся, развивая у себя пространственные представления.

*Ключевые слова:* развитие восприятия, пространственные представления, архитектурные элементы.

Развитие и воспитание всесторонне развитой творческой личности на базе педагогических инновационных технологий невозможно без образовательного блока художественных дисциплин, потому что они наиболее активно развивают нестандартное мышление. В котором одну из главных структурных факторов составляет взаимосвязь объёмно-пространственных представлений с художественно-творческими способностями учащихся. В научных исследованиях ряда учёных указывается на недостаточный уровень сформированности объёмно-пространственного представления учащихся и на необходимость его развития.

Как показывает практическая работа с учащимися, связи между свойствами объектов, предметов, а также оперирование пространственными образами определяются школьниками слабо. Острота этой проблемы имеет и большое государственное значение, потому что школьники со слабыми пространственными представлениями не способны в дальнейшем к технической деятельности. Об этом говорил даже Президент России Д.А. Медведев в своей речи о кризисе инженерно-технической подготовки молодых специалистов. Поэтому сейчас так остро стоит проблема развития детского пространственного представления и воображения. Если мы будем обучать школьников выполнять рисунки с использованием архитектурных форм, то процесс формирования объёмно-пространственного представления будет осуществляться значительно эффективнее. Работу с учащимися по развитию пространственных представлений нужно выполнять последовательно с системным подходом в творческом процессе.

На первом этапе необходимо развить пространственное представление у учащихся до уровня построения обобщенных архитектурно-пространственных форм. Это подразумевает умение разрабатывать данные объекты на основе рисунков по воображению с опорой на натуральный материал, что в дальнейшем способствует объединению рисования с натуры и тематического рисования в единый смысловой блок.

Предварительно происходит экспериментальный поиск наиболее оптимального положения объекта в пространстве, что развивает у школьников способность пространственно сопоставлять объект с разных точек зрения.

Примером такого поиска будет являться изображение основных геометрических форм в различном пространственном положении. Этот важнейший этап формирования первоначальных пространственных представлений связан со способностью самостоятельно комбинировать объекты в пространстве.

---

\* © Зими́на А.М.

Как показывает экспериментальная практика, этот этап является связующим между восприятием и представлением, так как все образы пространственного представления обусловлены той или иной степенью тонкости восприятия. А конструкция архитектурных форм является основой формирования пространственных представлений. Отличие конструктивного построения архитектурных форм от конструктивного рисунка основных геометрических фигур заключается в том, что архитектурные формы представляют собой комбинацию геометрических фигур: сначала две формы (например: русский дом, который представляет собой сочетание куба и треугольной призмы), потом три формы (русский храм – куб, цилиндр и шар).

Также необходимо отметить основные задачи в методике, которые включают в себя процесс работы над архитектурной композицией или использованием в композиции архитектурных элементов. Данная работа предусматривает комплексное решение ряда взаимосвязанных задач: художественно-образных, объёмно-пространственных, зрительно-го восприятия.

Использование в работе над какой-либо темой разбивки процесса рисования на стадии также имеет место в некоторых заданиях. В связи с тем, что по мере углубления замысла и степени проработки включаются и другие составляющие общей пространственной задачи, мы работаем поэтапно на уроке. Общий процесс может быть расчленён на отдельные стадии, что позволяет поэтапно фиксировать внимание на основной цели каждого звена общего процесса.

Примером наглядным может являться иллюстрирование сказок. Первым этапом работы будет являться процесс компоновки на листе главных персонажей в виде плоских форм.

Вторым этапом будет являться объёмная проработка форм тех персонажей, которые ребята выбрали для своего рисунка.

Третий этап подразумевает работу над пластическим контуром.

К четвёртому этапу идёт проработка эстетического решения в рисунке.

Пятый этап посвящён процессу обобщения пространственного рисунка.

Так происходит в процессе работы над рисунком изучение закономерностей формообразования, составление композиции, конструктивное построение объектов.

Задание: «Деревянное зодчество Руси» хорошо иллюстрирует, как решается задача пространственного построения непосредственно самого объекта.

Нижнее основание деревянной конструкции представляет собой прямоугольник или квадрат. Чтобы правильно в пространстве нарисовать удаляющийся от нас горизонтальный край предмета, необходимо уметь на глаз определить угол ухода в глубину линий основания и верха и передать в рисунке сокращение повернутых в глубину сторон предмета.

В работе, таким образом, происходит изучение выразительных и изобразительных средств архитектурных форм. На уроках у учащихся происходит освоение основных закономерностей построения объёмно-пространственных форм, законов перспективы и закрепление их практическими упражнениями, изучение построения архитектурной формы в пространстве.

Учащиеся изучают изобразительное искусство, знакомясь со способами организации преобразования среды, используются методы художественного конструирования пространства. Темы по изобразительному искусству, включающие архитектурные формы помогают осмыслить и систематизировать полученные ранее знания. Уроки выстроены строго и последовательно, отличаются интегрированностью и межпредметными связями. Установлено, что система созданных коллекций графических пособий, макетов архитектурных форм, других вспомогательных элементов, используемых при работе и введён-

ных в процесс обучения, способствуют эффективному формированию познавательного акта, развитию пространственного представления. Характер и тип элементов малых форм, используемых в композиции, формируют художественный образ. Архитектурные формы в композиции несут в себе художественное или декоративное начало. Использование однотипных элементов в каждом конкретном случае создаёт новые варианты сочетания элементов архитектурных форм. Более эффективными получаются индивидуальные решения, в которых учащиеся имеют относительную свободу в выборе средств для организации пространственных масс. Создаются при этом оригинальные и смелые решения форм и объёмов. При работе с использованием архитектурных элементов используются разные методические приёмы: свободного выбора, проблемного выбора, ассоциативно-сопоставительный приём.

Для выделения особенностей пространственного представления учащихся с художественными и геометрическими склонностями разработана специальная экспериментальная методика развития пространственных представлений с учётом следующих основных принципов:

– методика должна обеспечивать раскрытие психологической природы пространственного представления с учётом выделенных нами показателей: конструктивных, структурно-содержательных, функциональных на основе взаимосвязи всех элементов структуры пространственного представления;

– важнейшим фактором в работе с учащимися является художественно-конструкторская деятельность, направленная на развитие объёмно-пространственных представлений, что является важнейшим направлением в педагогической деятельности. Изображение объектов, выполненных сначала в бумажной пластике, а затем изображённых с натуры имеет колоссальный эффект в глубоком изучении формы.

Вопросам создания новых инновационных педагогических технологий в обучении уделено внимание в работах Степанова А.В., Малыгина В.И., Кудряшева К.В., Сапилевской И.П., Сапрыкиной Н.А. и других. Работы этих педагогов имели принципиальное значение для решения проблематики развития пространственных представлений.

Также при данном подходе задачи, которые ставятся перед учащимися, позволяют раскрыться их индивидуальности. Одно из важнейших мест в изучении фундаментальных научно-методических исследований занимают труды, в которых рассматриваются вопросы формирования развития объёмно-пространственного представления, творческих способностей школьников в процессе художественной деятельности. Анализ практики обучения учащихся 7-8 классов изобразительному искусству показал, что недостаточная разработка научно-обоснованной методики обучения способности пространственного видения с использованием архитектурных элементов мешает полнее раскрыть творческий потенциал учащихся.

Целью исследования является разработка методической системы, позволяющей развивать художественно-творческие способности школьников на основе объёмно-пространственных представлений с использованием архитектурных композиций. Мы попытались создать эффективную методическую систему развития объёмно-пространственных представлений у учащихся 7-8 классов посредством включения в содержание обучения специальных заданий и упражнений. Установлено, что процесс формирования объёмно-пространственных представлений на уроках тематического рисования в 7-8 классах особенно эффективен в том случае, когда обучение ведётся на основе объёмных архитектурных моделей с учётом всех этапов создания замысла до его реализации в материале.

Определена связь наиболее благоприятных условий, стимулирующих процесс обучения учащихся на занятиях, которые предполагают синтез различных видов деятельнос-

ти (конструирование, моделирование, живописное и графическое изображение) взаимно влияющих на процесс формирования объемно-пространственного мышления и развитие творческих способностей учащихся 7-8 классов.

Методика была опробована в различных школах и гимназии по развитию формирования объемно-пространственного мышления и ее взаимосвязь с развитием творческих способностей с использованием широкого круга применяемых материалов и средств художественной выразительности (бумага, гипсокартон, глина, пластилин, дерево, цвет, графика, различные виды композиций и т.д.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данное в нем новое обоснование исследования закладывает единство, связь между теорией и практикой, между научным познанием психических явлений и реальным практическим воздействием на них, с учетом специфики различных свойств используемых материалов.

Что может быть применено в последующих исследованиях по теме и роду обнаруженных различий. Индивидуальные особенности школьников будут проявляться в способах их деятельности и своеобразия отражения реального мира в их тематических рисунках.

Составление многообразных пространственных форм регулируется посредством его конкретных моделей, в которых преобразования пространства представлены во всей их конкретной полноте.

Анализ рассмотренных работ учащихся позволил сделать выводы: использование инновационных технологий, ориентированных на синтез знаний различных видов художественной деятельности развивает конструктивные, художественные, аналитические, творческие и организационные способности. Моделируя свою деятельность по усвоению основ теории формообразования, ученик аккумулирует в данной методике свое пространственное представление.

A. Zimina

#### ARCHITECTURAL FORMS AS MEANS OF DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PUPILS

*Abstract:* The present article represents attempt to explain possibility of development of perception of the creative person on the basis of pedagogical innovative technologies which are impossible without the educational block of art disciplines. Such art discipline as the fine arts, are considered at lessons of thematic drawing with use of architectural elements. In article those purposes and problems which are carried out at lessons by pupils are specified, developing the spatial representations.

*Key words:* Perception development, spatial representations, architectural elements.

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА\*

*Аннотация:* В статье освещены результаты экспериментального исследования, нацеленного на выявление способностей, задействованных в процессе интенсивного изучения иностранного (английского) языка. Результаты исследования позволяют обосновать выводы о том, что соотношение лингвистических и коммуникативных компонентов способностей имеет принципиальное значение как для анализа проблемы способностей, так и выбора методов обучения иностранному языку.

*Ключевые слова:* способности, языковые способности, дискурсивные способности, дискурсивное поведение, дискурсивное мышление, общий интеллект, вербальный интеллект, социальный интеллект, коммуникативная компетенция.

В настоящее время знание иностранных языков, и в особенности английского, является необходимым условием для достижения успеха практически в любой сфере деятельности. При этом на первый план выходит обучение языку как средству общения, или коммуникативный подход, в отличие от традиционного подхода к обучению языку как системе грамматических и лексических норм, где основной акцент сделан на познании языка. Этот процесс осуществляется путем анализа. Речь же, как правило, познается путем восприятия и понимания [5, 72]. Постановка вопроса о соотношении языка и речи, т.е. соотношении лингвистических и коммуникативных компонентов, значима для определения соответствующих способностей, задействованных при изучении иностранного языка. Приведенные факторы могут быть предпосылками к определенным видам речевой деятельности или же языкового анализа, следовательно, различное сочетание этих факторов в значительной степени может обеспечивать индивидуально своеобразный путь овладения иностранным языком. Это имеет большое значение при интенсивной методике обучения, где те или иные виды способностей могут служить определяющими.

В своей работе мы сделали попытку, во-первых, определить психологические факторы, определяющие успешность овладения иностранным языком, во-вторых, описать предметную область понятия «дискурсивные способности», которое, на наш взгляд, особенно важно для осуществления коммуникации, и, в-третьих, проверить наши предположения на практике методами тестирования.

Традиционно, основным фактором, обеспечивающим успешность обучения иностранному языку, считались языковые способности, определяемые как индивидуально-психологические особенности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей. Они обеспечивают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность использования языка в процессе коммуникации, и зависят от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, способность накапливать и систематизировать информацию, принадлежность к психологическому типу, физическое развитие, мотивация и т.п.) [4, 12-13].

В общих языковых способностях обычно выделяются две категории – собственно лингвистическая (усвоение основ языка) и связанная с процессом реализации этих при-

\* © Кочкина О.М.

своенных знаний, и – коммуникативная (в целях проведения успешной коммуникации). Первая носит более обязательный характер – знание моделей языковых единиц, правил изменения и сочетания слов, общенародной лексики; вторая, если речь идет о таких «околоязыковых» явлениях, как варианты произношения, словоизменения и сочетания слов, выбор синонимов, носит не столь обязательный характер, допуская индивидуальные отклонения [6, 65]. Такие же факторы, как эмоциональная окрашенность, мотивация, интенции говорящих, часто не принимаются во внимание. А между тем именно эти параметры и определяют индивидуальный стиль речи, коммуникативные аспекты. Более корректно их следовало бы отнести к проблематике дискурса, как текста, «погруженного в коммуникацию» [1, 137].

Дискурс одновременно обращен и к ситуации (социокультурный контекст задает правила ведения разговора и соответствующие формы выражения), и к человеку (собеседники взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние, выражают свои мнения, интенции, представления об окружающем мире).

Изучение различных аспектов человеческой деятельности в дискурсе предопределяет развитие самых разнообразных научных направлений, но всех их объединяет основополагающая роль факторов ситуации и психологических характеристик общающихся сторон. В зависимости от ситуации способности человека могут проявиться или остаться невыявленными. Очевидно, что успех коммуникантов в каждой конкретной ситуации будет зависеть от того, смогли ли они организовать свою речевую деятельность соответствующими языковыми средствами и способами.

Для достижения наиболее эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания в процессе общения участники коммуникации должны обладать соответствующими индивидуально-психологическими особенностями, которые будут определять качественные и количественные характеристики обмена информацией, восприятия и понимания другого человека, выработки стратегии взаимодействия.

Следует отметить, что при общении на родном языке коммуниканты во многом интуитивно решают возникающие проблемы, им гораздо проще выбрать соответствующий ситуации способ взаимодействия, который приведет их к желаемому результату. При общении на бытовом уровне у каждого человека имеется набор уже готовых ситуативных паттернов, из которого он выбирает, как правило – безошибочно, соответствующий ситуации шаблон. При общении же на иностранном языке, помимо владения лексической и грамматической составляющими, необходимо понимание того, как должна быть организована ситуация общения, соблюдены правила речевого и поведенческого этикета, правильно выстроена иерархия собеседников. В такой ситуации все эти факторы еще не присутствуют в сформировавшемся виде, а требуют осмысления и формулирования непосредственно в ходе общения.

Понятие дискурса особенно важно при интенсивном изучении языка, поскольку здесь основное внимание уделяется речи, или коммуникации на иностранном языке. Необходимо обозначить основные значимые в данной ситуации понятия. Это дискурсивная деятельность, которая рассматривается как разновидность речевой деятельности, направленная на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений; дискурсивное поведение, включающее в себя как осознанные и целенаправленные, так и непреднамеренные и не вполне контролируемые речевые поступки; дискурсивное мышление – особый вид вербального мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов.

Еще одно понятие, непосредственно связанное с вышеупомянутыми и являющееся наиболее дискуссионным ввиду своей неоднозначности, – это дискурсивные способности. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодей-

---

---

ствия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия.

В процессе обучения в целом, и непосредственно при изучении иностранного языка, задействованы следующие виды интеллекта. Во-первых, это общий интеллект, который представляет собой достаточно общую способность к логическому рассуждению, планированию, решению задач, абстрактному мышлению, способность понимать сложные идеи, скорость обучения и способность извлекать пользу из полученного опыта. Следующее значимое понятие – вербальный интеллект, способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установлению словесных сходств и различий, иными словами, способность к освоению языка. Третье понятие - социальный интеллект, способность к познанию социальных явлений [7, 16].

Еще одним важным понятием в процессе обучения языку является коммуникативная компетенция, которая рассматривается как «способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами» [3, 28]. Также под коммуникативной компетенцией понимается «совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» [2, 52]. В связи с этим дискурсивные способности можно рассматривать как операционализированную часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации.

Для осуществления намеченного нами исследования нами были использованы различные методики тестирования, как стандартные, так и оригинальные, специально разработанные для достижения поставленных целей. Так, мы воспользовались кратким тестом структуры интеллекта Амтхауэра (TSI) и тестом социального интеллекта Гилфорда и О'Салливена (SI). Для дифференциации лингвистических и дискурсивных способностей нами была разработана оригинальная методика, позволяющая в определенный нами краткий временной промежуток (15 минут) провести тестирование и выявить лингвистические и дискурсивные способности.

Мы не могли воспользоваться стандартными тестами, так как до сих пор в разработанных методиках оценки уровня знаний по иностранному языку традиционно оценивались только языковые способности, или точнее уровень владения языком, а дискурсивные способности не принимаются во внимание. К тому же имеющиеся тесты рассчитаны на длительный период тестирования, как правило, 60 минут и более.

При разработке шкалы лингвистических способностей учитывались следующие аспекты, которые являются наиболее типичными при проверке уровня владения языком: объем словарного запаса, знание сочетаемости слов, устойчивых выражений, правильное построение структуры предложения, подбор синонимов и антонимов, владение основами словообразования, умение подобрать обобщающие понятие.

Первоначально был разработан тест, состоящий из сорока вопросов и включающий в себя задания для тестирования словарного запаса, сочетаемости слов и устойчивых выражений; задание на структуру предложения, задание на словообразование и задания на подбор обобщающего понятия.

Экспертная оценка данного теста проводилась тремя группами экспертов: преподавателями кафедры английского языка № 2 факультета МЭО МГИМО, студентами, получающими второе высшее образование на том же факультете, имеющими первое филологическое или психологическое образование и владеющими английским языком, носителями из колледжа по изучению английского языка «Excel English» (г. Лондон, Ве-

ликобритания).

Шкала дискурсивных способностей основывалась на существующих заданиях, включенных в лексические тесты, и ориентированных на формирование умения адекватно реагировать на высказывания собеседника или правильно инициировать коммуникацию в предложенной ситуации общения. После экспертной оценки были отобраны следующие ситуации общения: знакомство, ежедневное общение, общение в общественных местах и на транспорте, деловое общение (во время работы/учебы), общение со старшими по статусу или возрасту, общение по телефону. Стимульный материал теста представляет собой краткое описание ситуации общения на английском языке и предложенные на выбор варианты продолжения ситуации (5-6 вариантов). Из предложенных вариантов ответов 1-2 являются наиболее правильными, столько же вариантов могут быть допустимы, но сточки зрения носителя языка звучат не совсем естественно, остальные варианты заведомо не подходят для данной ситуации.

Группа стандартизации для проверки свойств теста состояла из 72 человек, изучающих английский язык в возрасте от 17 до 22 лет: школьники – участники олимпиады по английскому языку Обручевского района г. Москвы, учащиеся подготовительных курсов МГИМО и студенты, получающие 2-е высшее образование на факультете МЭО МГИМО.

В результате этого предварительного тестирования, проведенного весной 2007 г., была эмпирически проверена структура сделанных априорно тестов на определение лингвистических и дискурсивных способностей. После анкетирования был проведен факторный анализ всех пунктов и шкал, посчитаны корреляции между ними. На основе данного анализа были отобраны значимые пункты из каждого теста, по 12 пунктов соответственно, которые в итоге были объединены в единый тест на выявление лингвистических и дискурсивных способностей.

Эмпирическое исследование, направленное на изучение дискурсивных и лингвистических способностей в структуре интеллекта, проводилось осенью 2007г. в группах, имеющих различный уровень подготовки по иностранному (английскому) языку.

После сбора материала и проведения факторного и корреляционного анализа были получены определенные результаты, обобщая которые можно сделать следующие выводы.

Первая протестированная группа – это учащиеся 11-х классов средней школы № 46 Обручевского района г. Москвы в количестве 31 человека.

Данная школа в целом не является школой с углубленным изучением иностранного языка, но старшие классы обучаются по специально разработанной программе. Эта программа включает в себя увеличенное количество учебных часов (6 часов в неделю) и более полное изучение английского языка, нацеленное на подготовку учащихся к поступлению в языковые вузы. Соответственно, учебные пособия, изучаемые в этих классах, содержат материал уровня «средний – выше среднего» (intermediate – upperintermediate). Данный материал охватывает все основные грамматические структуры языка, значительный объем лексики, позволяет сформировать навыки работы с текстом, освоить наиболее часто встречающиеся ситуации общения.

Анализ полученных результатов показал, что можно выделить следующие значимые факторы. Первый фактор – это общий интеллект в целом, в который с наибольшим весом входят числовые и логические способности. Он и выделяется как наиболее значимый. Второй фактор образован вербальными способностями общего интеллекта, а также включает в себя отдельные факторы социального интеллекта (способность предвидеть последствия поведения). Дискурсивные способности также представляют собой независимый фактор, но не являются значимым фактором.

Второй протестированной группой являлись студенты 2-го курса факультета международных экономических отношений МГИМО в количестве 29 человек.

В данном высшем учебном заведении английский язык изучается с 1-го курса фактически по программе языкового вуза, т.е. программа предусматривает до десяти академических часов языка в неделю. В течение первых двух лет проходит общее изучение различных аспектов языка, без выделения специальных аспектов, соответствующих профилю факультета – экономическому. В течение первого года обучения студенты повторяют основные грамматические структуры, осваивают значительный объем лексических единиц, изучают страноведческие реалии, работают с аудио- и видеоматериалом. В течение второго года обучения изучаются грамматические явления повышенной сложности, идет дальнейшее накопление лексического материала, вырабатываются навыки обобщения и анализа прочитанных или услышанных текстов, статей и выступлений. К концу второго года обучения студенты овладевают английским языком на уровне «upperintermediate» (выше среднего).

Результаты тестирования этой группы испытуемых несколько отличаются от аналогичных результатов в школе. Здесь достаточно четко выделяются три значимых фактора.

Первый фактор – общий интеллект с опорой на невербальные способности (логические и пространственные). С ним связаны и дискурсивные способности, но с меньшим весом, чем в третьем факторе. Второй фактор – вербальные способности, объединяющие как вербальные показатели социального интеллекта, так и вербальные способности согласно тесту общего интеллекта Амтхауэра. Лингвистические способности тоже являются составной частью этого фактора. Сюда же входит и социальный интеллект в целом. Третий значимый фактор объединяет лингвистические и дискурсивные способности. Интерпретация последующих факторов для решения нашей задачи – нахождения места дискурсивных способностей в структуре интеллекта – дополнительной информации не дает.

Таким образом, результаты анализа этой группы свидетельствуют о том, что в процессе интенсивного изучения и освоения английского языка дискурсивные способности начинают развиваться и занимать существенное и примерно равное место среди других факторов интеллекта. Показательно, что второй фактор объединяет вербальные и лингвистические способности и социальный интеллект. Современный, коммуникативный, подход к обучению иностранным языкам также подтверждает, что умение понимать логику развития ситуации, интерпретировать действия и намерения собеседника не менее важны при освоении другого языка, чем овладение лексическим и грамматическим материалом. Выделение первого фактора, аналогичного первому значимому фактору у школьников, свидетельствует о приоритете развития общего интеллекта, и особенно логических способностей, при обучении общению на иностранном языке.

Третьей протестированной группой являлись студенты 4-го курса факультета МЭО МГИМО в количестве 29 человек. Особенность этой группы состоит в том, что на данном этапе обучения изучаются специальные курсы – деловой английский, экономический перевод и коммерческая корреспонденция. Материал данных курсов включает в себя как расширенный объем специальной лексики по соответствующим темам (экономические циклы, производство и продажа, маркетинг, бухгалтерский учет, глобализация, мировая торговля, мировая экономическая интеграция и т.п.), так и речевые ситуации, возникающие при общении на данные темы. В процессе обучения студенты приобретают навыки, необходимые для правильной организации беседы или дискуссии при формальном общении, умение вести деловые переговоры, изучают речевые паттерны, используемые в таких ситуациях. Все это позволяет им более гибко реагировать на реплики собеседника и ориентироваться в сложившейся ситуации.

Мы предположили, что в силу вышеизложенных причин дискурсивные способности у тестируемых этой группы должны занимать более значимое место в структуре интеллекта, чем в предыдущих группах.

Как и предполагалось, дискурсивные и лингвистические способности входят в разные значимые факторы. Первый фактор объединяет общий интеллект и его невербальные компоненты (числовые, логические и пространственные способности). Именно в этот фактор, как наиболее важный, с наибольшим весом входят дискурсивные способности. Второй фактор однозначно определяется как социальный интеллект. Третий фактор определяется способностью к распознаванию экспрессии, выделению общих существенных признаков, что, по полученным данным, является противоположностью способности к сосредоточению и концентрации внимания. Четвертый фактор демонстрирует связь дискурсивных способностей с осведомленностью и высоким пространственным интеллектом. Пятый, но менее значимый фактор – собственно лингвистические способности.

### Выводы

Результаты факторного и кластерного анализа убедительно свидетельствуют о повышении роли дискурсивных способностей при более интенсивном изучении иностранного языка, и особенно при введении дополнительных аспектов, основанных на ситуативном материале.

Те же результаты свидетельствуют, что у студентов 2-го и 4-го курсов в отличие от школьников, прослеживается взаимосвязь дискурсивных способностей с уровнем развития общего интеллекта, которая проявляется только после интенсивного изучения языка в ВУЗе.

Для повышения эффективности интенсивного обучения иностранным языкам следует учитывать индивидуально-психологические особенности обучаемых, в частности их коммуникативную составляющую – дискурсивные способности. Очевидно, что соотношение лингвистических и коммуникативных компонентов способностей имеет принципиальное значение как для анализа проблемы способностей, так и выбора методов обучения иностранному языку.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. 160 с.
4. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) // Автореф. докт. дисс. М., 2003. 332 с.
5. Ломтев Т.П. Язык и речь // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия. М., 1981. С. 72-75.
6. Смирницкий А.И. Объективность существования языка // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия. М., 1981. С. 64-72.
7. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 11-28.

О. Kochkina

### DEVELOPMENT OF STUDENTS' ABILITIES IN THE PROCESS OF INTENSIVE STUDYING OF A FOREIGN LANGUAGE

*Abstract:* The article highlights the results of experimental research aimed at defining abilities that determine successful mastery of the language in the process of intensive studying. The results of the research show that balance between communicative and linguistic components of abilities is of paramount importance both for the study of abilities and the choice of teaching methods.

*Key words:* Abilities, language abilities, дискурсивные abilities, дискурсивное behaviour, дискурсивное thinking, the general intelligence, verbal intelligence, social intelligence, the communicative competence.

## СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ\*

*Аннотация:* В данной статье вопрос о педагогических аспектах категории «институт» рассматривается в рамках категории экономического образования. Делается вывод о том, что субъект – объектная дихотомия, сложившаяся в российском экономическом образовании, может быть преодолена с помощью институциональных теорий, в продолжение идей М.Вебера о социальном действии.

*Ключевые слова:* экономическое образование, институциональные теории.

В основе всех изменений, происходящих в последнее время в России, лежат экономические реформы, поэтому неудивительно, что в образовательной области ожидания специалистов и общества направлены в сторону общественных, и, в особенности, экономических дисциплин. В начале 1990-х годов в российском педагогическом сообществе были явно отмечены ожидания того, что «экономика», как предмет, впервые вводимый в школьные программы, объединит в себе лучшие достижения мировой педагогики, будет выполнять интегративные функции (обеспечивать межпредметные связи), нести ключевые воспитательные нагрузки. Однако, в своих классических и неокейнсианских интерпретациях, экономическая теория не оправдывает стоящих перед ней задач, в школе, став, в большинстве случаев факультативным дополнением к обществоведению, истории и математике.

По мнению специалистов в области институциональной экономики, сложившийся экономический порядок сегодня в России все больше и больше приобретает черты меркантилизма или экономики властных группировок [4; 6]. Можно также заметить, что споры вокруг проблем модернизации образования (связанные, прежде всего, с направлениями денежных потоков) также иницируются и регулируются теми или иными группами интересов.

К сожалению, в спорах о значении и содержании экономического образования в средней, а также высшей школе, почти не слышны педагогические аргументы, приоритет, в основном, отдан финансовым интересам и идеологии. Это, помимо прочего, обусловлено еще и тем, что методологическая база российского экономического образования пока еще недостаточна разработана.

Эта недостаточная разработанность основ методологии экономического образования в современной российской педагогике обуславливает актуальность обращения к ее историческим истокам с целью выявления, осмысления, анализа и обобщения тех теоретико-методологических и процессуально-технологических подходов, которые могут создать основание для нового уровня научно-педагогической рефлексии, для модернизации теории и практики экономического образования в современных условиях. При анализе публикаций, имеющих отношение к концепции «экономическое образование», можно обнаружить, что к ней обращаются ученые, работающие как в области педагогических, так и экономических и психологических теорий. Однако, как указывал Г.П. Щедровицкий: «Обучение представляет собою сложный многоаспектный объект и заведомо не ограничивается процессами психологического развития индивида. Поэтому необходимо расширить предмет педагогических исследований: он должен охватывать проблемы целей

\* © Мартынова О.И.

обучения и воспитания, моделирование человека будущего, динамику малых групп, содержание обучения и воспитания, стимулы учебной деятельности и т.д.» [8, 5].

Следует обратить внимание и на тезис В.М. Полонского, указывающий на то, что, помимо экономически мотивированного профессионального и элементарного образования, «образование», при социологической постановке вопроса следует рассматривать в одном ряду с такими понятиями, как «индивидуальное самоуправление» (саморегулирование) или «стабилизирующее поведение» [5].

Рассмотрение сущности образования в современной трактовке начинается с человеческой деятельности. Новое понимание человеческой деятельности, как социальной, впервые в науке нового времени было утверждено в работах Г. Гегеля и К. Маркса: согласно этому представлению человеческая социальная деятельность должна рассматриваться не как атрибут отдельного человека, а как исходная универсальная целостность, значительно более широкая, чем деятельность отдельного человека. Развивая эту идею в современных условиях, в качестве инструмента исследования Г.П. Щедровицкий и его последователи предлагают системо-мыследеятельностный подход в педагогике, концепция которого сложилась как интеграция следующих направлений: личностно ориентированный подход [Б.С. Гершунский, А.К. Колеченко, А.А. Тюков], креативный [Д.И. Киринос, В.Н. Нуждин, В.П. Пархоменко], антропологический [В.В. Зеньковский, А.А. Тюков], социологический [А.И. Левко], технологический [П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, М. Кларк], информационный [А.К. Колеченко, Н.В. Макарова].

Однако концепция системо-мыследеятельности, на наш взгляд вполне обоснованно критикуется как «сугубо технологическая» [3]. Этот недостаток, тем не менее, может быть преодолен с помощью институциональных теорий, в продолжение идей М. Вебера о социальном действии. В связи с темой настоящего исследования, плодотворной представляется идея Д. Норта, который предлагал рассматривать «социально-экономический институт» не только как носитель истории, но также как инструмент образования. Так, проблемы экономического образования рассматриваются в работах институционалистов Т. Веблена, У. Гамильтона и Ф. Фостера и др.; австрийского экономиста Л. Лахманна, раскрывающего взгляды на эту категорию М. Вебера и К. Менгера; представителей российской школы социально-экономической генетики П. Сорокина, Н. Кондратьева, А. Богданова; в работах ряда экономистов и социологов 2-й половины XX века – Т. Парсонса, О. Уильямсона, Р. Буайе, Л. Тевено и других. Проблема аксиологического начала в образовании и в жизни человека вообще интенсивно разрабатывается в последнее десятилетие [В.В. Давыдов, Д.С. Лихачев, В.И. Гинецинский, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С. Розов, К.В. Романов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.], в зарубежных исследованиях – несколько раньше [В. Франкл, А. Тоффлер, П. Штомпка].

Самостоятельное, но довольно фрагментарное в данном аспекте исследование данных категорий содержится в трудах российских экономистов О. Ананьина, Л. Гребнева, К. Козловой, А. Нестеренко, Р. Нуреева, А. Олейника, В. Радаева, Н. Макашовой, Я. Кузьмина и др.

Однако, ни в работах названных и других исследователей – институционалистов до сих пор не разработан вопрос о педагогических аспектах категории «институт» в рамках категории экономического образования. Наличие отдельных фрагментарных разработок лишь подчеркивает необходимость комплексного, взаимоувязанного, разностороннего анализа исторического развития методологии экономического образования, чтобы получить действенный инструмент, пригодный для анализа реальных педагогических ситуаций.

Мы видим возможность решения данной задачи в развитии деятельностного подхода в педагогике, которое продолжается по пути, открытому Л.С. Выготским. Психологи Харьковской школы [А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин,

Л.И. Божович и др.] в конце 1930-х годов показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта. Как подчеркивал уже в наши дни Д. Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. Развитие сформировавшегося подхода позволяет творчески переработать теории ведущих типов деятельности [А.Н. Леонтьев], системной теории мыследеятельности, институциональные теории, педагогические теории возрастного, деятельностного развития [А.А. Бодалев, П.П. Блонский, Э.В. Ильенков, А.С. Макаренко, А.И. Мещеряков, В.В. Рубцов и другие].

Полезно отметить, что недавно сделанные открытия в области «поведенческой экономики» [Д. МакФадден, Д. Канеман, В. Смит и др.] были буквально предвосхищены в работах российских психологов и педагогов, посвященных изучению возрастных особенностей познавательной деятельности детей [В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.С. Прутенков и др.]. Очевидно, интеграция и взаимообогащение названных теорий, методов и подходов оказывается плодотворным для исследования поведенческих феноменов детей, подростков, а также в среде взрослых работников.

Так, традиции экономического образования рассматриваются как один из видов институтов. Мы исходим из тезиса об активной и преобразующей в своей основе роли феномена экономического образования в отношении традиций культуры и хозяйственной жизни. В целях осмысления самих традиций необходимо выйти непосредственно за их рамки, что является непременным условием всякого научного анализа [1, 11]. Однако для этого следует утвердить экономическое образование как общекультурное явление, стоящее у истоков общественного развития в целом и являющееся одним из основных системообразующих факторов (в этом случае речь идет об экономической системе).

Экономические идеи в такого рода исследованиях служат инструментом анализа общественных отношений. Возникает новая область смысла, «и из этого вытекают вещи, не просто связанные с пониманием предмета, но с пониманием самой возможности понимания» [2, 1].

Мы исходим из того, что проблема определения содержания понятия блага не есть только экономическая проблема, проблема социальных связей не есть только социологическая проблема. Это проблемы конкретных людей, которые стремятся согласовать свои действия, сохранить личность, обеспечить оптимальный уровень производства общественных благ в каждую конкретную эпоху.

«В средневековую эпоху ... Экономические проблемы рассматривались с позиций морали, моральной справедливости, с позиций всеобщего блага как конечного критерия деятельности людей. Таким образом, в экономике нормативный аспект господствовал над позитивным, иррациональный (мифотворческий) – над рациональным (научным), должное над сущим, дедуктивный метод – над индуктивным» [4, 2-3]. Изменение технологий образования, «начало процесса уплотнения знаний» (выражение Г.П. Щедровицкого) были обусловлены потребностями зарождающегося капиталистического общества. С XIV-XVII веков, вновь (после античных городов-полисов) в обществе актуализировалась, пока ещё не названная, проблема социализации граждан, как одна из основных проблем развития и экономического роста. Образование с этих пор становится не просто досугом аристократов, но средством вовлечения всё большего числа граждан в экономическую деятельность.

Однако, несмотря на достижения европейской средневековой культуры и технологии, модель древнегреческого образования и воспитания являлась целью, к которой стремились крупнейшие деятели европейской культуры – Г.В.Ф. Гегель, В. Гумбольдт, И.Ф. Герbart, Н.И. Пирогов и многие другие. Как свидетельствует история, несмотря на многочисленный и, в целом, безусловно, успешный опыт педагогической деятельности луч-

ших школ и педагогов Европы, они так и не сумели приблизиться к древнегреческому идеалу воспитания, а проблема гармоничного развития человека продолжала будоражить умы педагогов, философов и общественных деятелей самых различных эпох.

Пришедшая на смену греческой, римская цивилизация в корне изменила соотношение ценностных приоритетов. Римской традиции воспитания присущ ярко выраженный образовательно-утилитарный и вместе с тем гуманитарный характер. «Здесь противоположность души и мира стала противоположностью субъекта и объекта» [7, 202]. По всей видимости, данная субъект-объектная дихотомия, принимая различные формы в разные периоды развития методологии образования, остается ключевой категорией, к которой сводятся большинство методических и методологических проблем, в частности, - проблем экономического образования.

Результаты источниковедческого и полевого исследований свидетельствуют, что истоки российской традиции образования лежат в православно-византийской культуре, в феномене непосредственного, «прямого» наследования античной культуры. Данный факт обусловил историческую приоритетность и доминирующий характер функции духовного воспитания как выражения собственно христианской традиции, тогда как институт светского образования оставался на протяжении длительного времени малоразвитым. Следовательно, говорить о становлении экономического образования, как светского по содержанию, в России фактически до конца XIX века оказывается весьма проблематично.

Введение профессионального технического образования в период правления Петра I характерно не только тем, что это отвечало насущным потребностям страны. Эта форма образования, на самом деле, неизмеримо меньше, чем польская традиция католического воспитания, противоречила сложившимся устоям православного духовного воспитания и почти не затрагивало воспитательную сферу. Суть в том, что приращение собственно технических знаний имело мало отношения к сфере воспитания, что являлось внутренней сущностью всех протестантских образовательных систем как таковых.

Но следует заметить, что идеи Петра проникли в умы большинства его современников недостаточно глубоко. Многие представители как высшего сословия (помещиков), так и низшего (простолюдины), продолжали придерживаться византийских представлений о божественной предустановленности общественного порядка. Авторитаризм и деспотические «образовательные технологии» в итоге способствовали отчуждению и массовым попыткам избежать «учебной повинности».

Вообще говоря, как отмечает ряд ученых, в истории педагогической мысли России рельефно видны этические парадигмы, в одной из которых, касающейся труда как ценности, христианство утвердило трудовую мораль, которой не было и не могло быть в языческом мире. Проповедовалась трудовая этика, зовущая видеть в труде завет самого Бога. С XVIII-XIX вв. в данной проблематике вычленяется новый аспект. Теперь не только осуждаются праздность и леность, но и акцентируется *мысль о необходимости определенной меры в труде*.

Труд понимался широко – как деятельность тела и души. К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский делали упор на нравственной стороне труда. Однако в советское время принцип воспитания в труде стал методологической основой и героизации труда, и прямого административного принуждения к труду.

Следует также отметить, что, испытав на себе последовательное и закономерное влияние всех основных культурных форм европейского образования, в России сохранилась и собственная традиция, определяющая специфический характер развития образовательной деятельности. Так, внедрение протестантской школьной традиции привело не к отрицанию, а, напротив, к своеобразному симбиозу образовательно-воспитательной деятельности. Под очевидным влиянием протестантизма происходит укоренение характерного

феномена византийской культуры – обособление и размежевание институтов духовно-религиозного воспитания и светского образования. В результате этого светское образование, как функция изначально вторичная, существовало без необходимых мировоззренческих (ценностных) основ, которые оно пыталось и пытается найти в рационализированных способах видения мира, в науке и в философии, что чрезвычайно характерно для протестантской культуры Германии\*. Собственно, и сегодня мы можем наблюдать развитие данного феномена в новых условиях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: Монография. М., 2001.
2. Лекторский В.А. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания// Материалы заседания Круглого стола “Образование и развитие человеческого капитала”. Препринт WP5/2003/03. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
3. Митрохин Л.Н., Лекторский В.А. Беседа//<http://www.circle.ru>
4. Нуреев Р.М. Курс микроэкономики. М.: НОРМА-ИНФРА М, 1998.
5. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики // [http://www.education.rekom.ru/4\\_2004/55.html](http://www.education.rekom.ru/4_2004/55.html)
6. Пястолов С.М. Педагогика рынка. М.: МИОО, 2007.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / Гештальт и действительность. М.: Мысль, 1993.
8. Щедровицкий Г.П. На пути к теории научного знания. М., 1984, /<http://www.circle.ru/archive/index.html>.

О. Martynova

#### THE CREATION OF ECONOMIC EDUCATION METHODOLOGY IN RUSSIA

*Abstract:* This paper regards the problem of pedagogical aspects of the “institute” category within the economic education frameworks. The conclusion is drawn that the subject – object dichotomy formed in Russian economic education can be overwhelmed with the help of institutional theories following M.Weber’s social action ideas.

*Key words:* Economic education, institutional theories.

---

\* О. Шпенглер писал по этому поводу: «В механике — это значит свести все качественные впечатления к неизменным количественным основаниям, стало быть, к протяженности и ее локальной переменности; это значит далее, если вспомнить противоположность становления и ставшего, пережитого и познанного, гештальта и закона, образа и понятия, свести картину увиденной природы к представленной картине единообразного, числового порядка, обладающего измеримой структурой. Для одного современная механика представляет собой последовательную систему ясных, однозначных понятий и столь же простых, сколь и необходимых отношений, для другого дело идет о типичной для структуры западноевропейского духа картине, разумеется, исполненной высочайшей последовательности строения и интенсивнейшей силы убеждения» [7, 566-567].

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЭКСКУРСИЙ ПО ГЕОГРАФИИ\*

*Аннотация:* География входит в число школьных предметов, которые могут использовать местность, где расположена школа, в качестве средства обучения, поскольку предметом изучения географии является, в том числе и своя местность. Модульная технология позволяет преодолеть трудности организации и проведения экскурсий в свою местность и, тем самым, увеличить эффективность обучения географии.

*Ключевые слова:* модульная технология, обучение географии, экскурсия.

География входит в число школьных предметов, которые могут использовать местность, где расположена школа, в качестве средства обучения, поскольку предметом изучения географии является, в том числе, и своя местность. Вместе с тем, многие учителя географии пренебрегают такой возможностью, предпочитая работать с классом в кабинете географии. На наш взгляд, выяснение причин осторожного отношения учителей к географическим экскурсиям – важный момент в понимании путей повышения качества обучения географии.

Проведение экскурсий в школе в настоящее время встречает значительные трудности:

- 1) Школа работает по строгому расписанию. На урок по каждому предмету отводится 40-45 минут. Для успешного проведения экскурсии требуется гораздо больше времени.
- 2) Провести хорошую экскурсию труднее, чем дать обычный урок. Многие учителя не имеют экскурсоводческих навыков.
- 3) Отсутствие в некоторых школах необходимого оборудования.
- 4) На экскурсии труднее организовать занятия детей и поддерживать дисциплину, чем в классе.
- 5) Для экскурсии приходится выбирать день с хорошей погодой. Иногда из-за плохой погоды срывается назначенная экскурсия.
- 6) Боязнь ответственности.

Все эти трудности в проведении экскурсий требуют от учителя дополнительных усилий на их преодоление.

Для преодоления первой трудности можно использовать возможности «школы полного дня», когда основная масса школьников находится в образовательном учреждении до вечера. В этом случае двухчасовые экскурсии вносятся заранее в календарный план и учитываются при составлении расписания. Время проведения экскурсий назначается на последние уроки, либо на послеобеденное время.

Для преодоления второй трудности необходимо самообразование учителя, повышение его квалификации, а также создание в школе условий, при которых проведение экскурсий в свою местность будет считаться творческой работой учителя, и премироваться из поощрительного фонда заработной платы. В этом случае у учителя появляется стимул.

Третья трудность преодолевается с помощью заказа оборудования и изготовления вместе с учениками простого оборудования и самодельных приборов.

Четвёртая трудность преодолевается мастерством учителя. Он должен развивать

\* © Рыльцев Р.С.

---

---

умения создания рабочей обстановки не только в условиях кабинета географии, но и в любых других условиях. Для этого нужно точно продумывать план занятий и экскурсий, стремиться к тому, чтобы все ученики были вовлечены в учебную работу.

Пятую трудность преодолеть труднее всего, хотя при составлении плана экскурсии можно предусмотреть запасные дни.

Шестая трудность в настоящее время является наиболее острой в связи с принятием мер по обеспечению безопасности учащихся в образовательном учреждении. В то же время, обеспечением безопасности во время экскурсии может заняться специалист, например, заместитель директора школы по безопасности. А вопрос о материальной заинтересованности можно решить через поощрительный фонд заработной платы.

Указанные шесть проблем не исчерпывают весь список трудностей, но являются наиболее очевидными. Возможен также комплексный подход к решению трудностей. Он заключается в использовании инновационных модульных технологий в обучении географии.

#### Модульная технология

В преподавании географии на ступени старшей школы существует довольно большое число определений модульной технологии. Нам представляется, что поскольку старшей школе предъявляются новые требования к организации учебной деятельности школьников по сравнению со ступенью основного общего образования, то под модульной технологией удобно понимать комплекс оптимальных дидактических условий взаимодействия обязательных, взаимосвязанных средств, приемов и методов, объединенных в систему, которая гарантирует прогнозируемый результат [9].

Модульная технология получила известность после Всемирной конференции ЮНЕСКО 1972 г. в г. Токио, где обсуждались проблемы образования взрослых. Под названием «модульная система (технология)» она была признана как наиболее эффективная для непрерывного обучения не только взрослых, но и старшеклассников [10]. В настоящее время этот вид образовательной технологии широко применяется в школе, причём не только в старшей, но и в основной.

Модульное обучение основано на следующей основной идее: ученик должен учиться сам, а учитель обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать. По мнению авторов данной технологии, оно интегрирует в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения заимствуется идея активности ученика в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть – ориентировочная основа деятельности. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление. Из психологии используется также рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации обучения, проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса обучения [1, 6].

Наиболее полно основы модульного обучения разработаны П.Ю. Цявичене. В дальнейшем идеи П.Ю. Цявичене развиты С.Я. Батышевым, К.Я. Вазиной, Н.Н. Суртаевой, Т.Н. Шамовой и др. [7].

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел,

в котором объединено учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности ученика.

В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения [8].

*Во-первых*, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме этого, каждый ученик получает от учителя советы в письменной форме как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т. д.

*Во-вторых*, меняется форма общения учителя и ученика. Оно осуществляется через модули и личное, индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъектную основу.

*В-третьих*, ученик работает максимум времени самостоятельно, учится планированию своей деятельности, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень освоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Несомненно, что учитель тоже управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули и непосредственно, но это более мягкое, а главное, сугубо целенаправленное управление.

*В-четвертых*, наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками. Здесь нет проблемы индивидуального консультирования, дозированной индивидуальной помощи.

#### ***Подготовительный этап***

Прежде всего, учителю необходимо разработать модульную программу, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. Чтобы составить такую программу, учителю нужно выделить основные научные идеи курса. Затем необходимо структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определенные блоки. После чего формируется комплексная дидактическая цель. Она имеет два уровня: уровень «усвоения учебного содержания учеником и ориентации на его использование в практике, а также для изучения учебного содержания в будущем. Программа должна иметь название. Затем из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели и формируются модули, то есть каждый модуль имеет свою интегрирующую дидактическую цель. Совокупность решения этих целей обеспечивает достижение комплексной дидактической цели.

Модуль может иметь следующую форму:

№ стр.	№ М	№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного содержания

#### ***Организационный этап***

При использовании модульной технологии рекомендуется использовать несколько

правил:

1. Перед каждым модулем проводить входной контроль знаний и умений учащихся, чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю.

2. При обнаружении пробелов в знаниях учащихся необходимо провести соответствующую коррекцию.

3. Обязательно осуществляется текущий и промежуточный контроль в конце каждого учебного элемента (чаще это мягкий контроль: самоконтроль, взаимоконтроль, сверка с образцом и т. д.). Текущий и промежуточный контроль имеют своей целью выявление пробелов в усвоении для их устранения непосредственно в ходе работы.

4. После завершения работы с модулем осуществляется выходной контроль, он должен показать уровень усвоения модуля.

5. Если итоговый контроль показал низкий уровень усвоения материала, необходимо проводить его доработку.

Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно. Можно сочетать традиционную систему обучения с модульной; в старших классах лекционная система вполне сочетается с модульной. Очень хорошо вписывается в модульную систему обучения вся система методов, приемов и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся: работа индивидуальная, в паре, в группах. Словом, модули можно вписывать в любую систему обучения и тем самым усиливать ее качество и эффективность.

При модульном обучении каждый ученик включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность, работает с дифференцированной по содержанию и дозе помощи программой. Здесь идет индивидуализация контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования, степени самостоятельности. Важно, что ученик имеет возможность в большей степени самореализоваться, что способствует мотивации учения. Данная система обучения гарантирует каждому ученику освоение стандарта образования и продвижения на более высокий уровень обучения. Большие возможности у технологии и для развития таких качеств личности ученика как самостоятельность и коллективизм [3].

План проведения экскурсии с применением модульной технологии

Приведём план экскурсии, в которой учитель выступает в роли консультанта, а ученики выполняют задания с помощью информационных блоков самостоятельно.

**Тема:** Изучение форм поверхности, ориентирование на местности, ознакомление с водами, их использованием и охраной.

**Цель:** Научить учащихся самостоятельно работать, приобретать опыт творческой деятельности через краеведческую направленность в области географии.

**Задачи:**

1. Отработать навыки ориентирования по компасу, сформировать представление о формах рельефа, водах своей местности.

2. Показать изменения равнины под воздействием внешних процессов, использование её в хозяйственной деятельности, воспитывать чувство любви к родной природе.

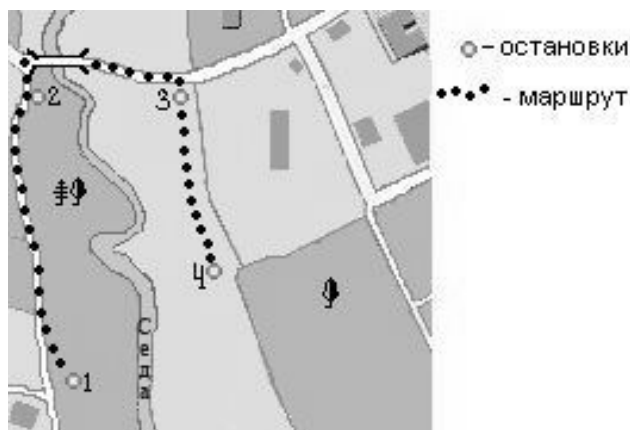
3. Развивать наблюдательность, умение пользоваться приборами, фиксировать природные объекты и явления.

**Оборудование**

1. Бригадное снаряжение: верёвка, рулетка, колышки, нивелир, поплавки.

2. Индивидуальное снаряжение: задания с пояснением, отчётный лист, планшет с компасом, чистые листы для чертежей, карандаш, линейка, ластик.

**Маршрут экскурсии:**



**Этап №1 «Ориентирование по компасу. Азимут»**

1. Вспомнить устройство компаса и научиться ориентироваться на местности с его помощью.

2. Вспомнить, как определять азимут.

**Задание с пояснениями**

1. Познакомьтесь с устройством компаса.

Прочитайте, осмотрите выделенные в тексте детали компаса.

Для примера предлагается компас Адрианова. Он состоит из корпуса, в центре которого на острие иглы помещена магнитная стрелка. При незаторможенном состоянии стрелки ее северный конец устанавливается в направлении на Северный магнитный полюс, а южный — на Южный магнитный полюс. В нерабочем состоянии стрелка закрепляется тормозом. Внутри корпуса компаса помещена круговая шкала (лимб), разделенная на 120 делений. Цена одного деления составляет 3°, или 50 малых делений угломера (0-50). Шкала имеет двойную оцифровку. Внутренняя оцифровка нанесена по ходу часовой стрелки от 0 до 360° через 15° (5 делений шкалы). Внешняя оцифровка шкалы нанесена против хода часовой стрелки через больших делений угломера (10 делений шкалы). Для визирования на местные предметы (ориентиры) и снятия отсчетов по шкале компаса, на вращающемся кольце компаса закреплено визирное приспособление (мушка и целик) и указатель отсчетов. (В тексте выделены места, на которые ученик должен обратить особое внимание) [11].

**Деятельность учащихся**

Читают информацию о устройстве компаса, одновременно изучают настоящий компас (который должен быть в наличии, хотя бы один на группу)

2. Прочитайте:

Принцип действия компаса основан на взаимодействии магнитного поля постоянных магнитов компаса с горизонтальной составляющей магнитного поля Земли. Свободно вращающаяся магнитная стрелка поворачивается вокруг оси, располагаясь вдоль силовых линий магнитного поля. Таким образом, стрелка всегда указывает одним из концов в направлении линии магнитного поля, которая идет к Северному магнитному полюсу.

Определите основные стороны горизонта с помощью компаса.

**Деятельность учащихся**

Знакомятся с принципом работы компаса. Определяют основные стороны горизонта. Полученные данные заносят в тетрадь или специально подготовленный лист отчета.

3. Вспомните, что такое азимут и зачем он нужен.

Прочитайте:

Азимут — угол между направлением на север и направлением на какой-либо удаленный предмет. Отсчитывается обычно по часовой стрелке [11].

*Определите азимут с того места, где вы сейчас находитесь, до следующей точки вашего маршрута.*

**Памятка!**

<u>север</u>	0° или 360°
северо-восток	45°
<u>восток</u>	90°
юго-восток	135°
<u>юг</u>	180°
юго-запад	225°
<u>запад</u>	270°
северо-запад	315°

**Деятельность учащихся**

Вспоминают понятие об азимуте и его значение. Тут же применяют полученные знания. Полученные данные заносят в тетрадь или специально подготовленный лист отчета.

**Этап № 2 «Речная долина»**

1. Определить направление течения, правый и левый берега.
2. Определить ширину реки.
3. Вспомнить понятия: пойма, русло, склон долины. Построить примерный профиль реки.

**Задания с пояснением**

1. *Определите направление течения реки, её правый и левый берега*

**Прочитайте:**

Для того чтобы определить направление течения реки нужно бросить в воду поплавочек и посмотреть, в каком направлении он поплывёт, это направление и будет направлением течения реки.

Чтобы определить, где правый, а где левый берег, необходимо встать по направлению течения реки, справа будет правый берег, а слева – левый.

*Определите, на каком из берегов вы стоите.*

**Деятельность учащихся**

Учащиеся читают руководство к действию и выполняют задание. Полученные данные заносят в отчетный лист.

2. *Определите ширину реки*

**Прочитайте:**

Для того, чтобы измерить ширину реки, воспользуйтесь шнуром. Натяните шнур от начала одного берега до начала другого, это расстояние и будет шириной реки. (Этот способ подходит, если рядом есть мост. В прочих случаях ширину реки измеряют с помощью травинки или шагами).

**Деятельность учащихся**

Ученики читают инструкцию и измеряют ширину реки предложенным способом. Данные заносят в отчетный лист.

3. *Вспомните строение речной долины*

**Прочитайте:**

**Речная долина** — отрицательная, линейно вытянутая форма рельефа с однообраз-

ным падением. Образуется обычно в результате эрозионной деятельности текучей воды.

**Склоны долины** могут быть *высокими* или *низкими*, *крутыми* или *пологими*. По крутизне оба склона долины бывают *одинаковыми* либо *различными (асимметричными)*. У асимметричных долин Северного полушария более крутым чаще бывает правый, а в Южном полушарии — левый склон.

**Пойма** — часть дна речной долины, затопляемая в половодье или во время паводков.

**Русло** — вытянутое понижение земной поверхности, занятое водным потоком – рекой [11].

Изучите схему:



Нарисуйте подобную схему для своей реки, стараясь соблюдать пропорции.

### Этап № 3 «Формы поверхности Земли»

1. Вспомнить основные формы земной поверхности, их классификацию.
2. Научиться определять их на местности.

Задание с пояснениями

1. Вспомните, какие вы знаете формы рельефа.

Прочитайте:

Совокупность неровностей нашей планеты называют рельефом. Эти неровности бывают двух основных видов – равнины и горы. Гора – это выпуклая форма рельефа. Равниной называют участки земной поверхности с ровной или слабоволнистой поверхностью.

*Определите, на какой форме рельефа располагается наша местность.*

*Определите, к какому типу относится та форма рельефа, на которой располагается наша местность.*

### Деятельность учащихся

Читают текст, вспоминают, какие существуют формы рельефа, их типы. Определяют форму рельефа своей местности и её тип.

## 2. Как можно измерить высоту местности?

Прочитайте:

Существуют два вида высот.

**Относительная высота** – это превышение одной точки над другой по отвесной линии

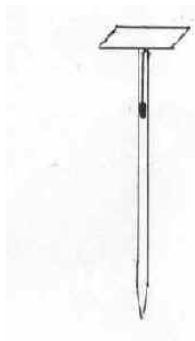
**Абсолютная высота** – это превышение точки на земной поверхности по отвесной линии над уровнем моря [12].

**Нивелир** (от фр. *niveau* — уровень, нивелир) — оптико-механический геодезический прибор для геометрического нивелирования, то есть определения разности высот между

несколькими точками. Прибор, устанавливаемый обычно на треножник (штатив), оборудован зрительной трубой, приспособленной к вращению в горизонтальной плоскости, и чувствительным уровнем.

Современные оптические нивелиры оснащены автоматическим компенсатором — устройством установки зрительной оси прибора в горизонтальное (рабочее) положение при строительных и геодезических работах.

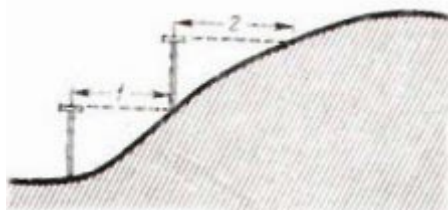
Также существуют лазерные нивелиры — электронно-механические приборы, в которых используется принцип вращения лазерного луча. Основное достоинство лазерного нивелира — простота в работе, не требующая специальных навыков по настройке прибора и возможность проведения работ только одним человеком [11].



Но самым простым нивелиром может служить обычная доска, длиной 1 метр, с прибитой перпендикулярно на торце ещё одной дощечкой.

Именно таким прибором мы и воспользуемся.

Посмотрите и вспомните, как измерить высоту холма с помощью простого нивелира!



Измерьте относительную высоту между точками 3 и 4 нашего маршрута.

#### Деятельность учащихся

Учащиеся вспоминают назначение нивелира, читают инструкцию по его использованию и измеряют высоту между указанными точками. Полученные данные заносят в отчет.

#### Этап № 4 «Подведение итогов»

Учитель подводит итоги экскурсии, задаёт ученикам вопросы по материалам экскурсии. Здесь же можно рассказать об истории своего города или района, об охране окружающей среды и её значении, хозяйственном использовании вод и т.п.

#### Задание на дом:

Закончить оформление отчётного листа, составить характеристику реки по плану.

#### Выводы

Такая форма проведения экскурсии, конечно, не решает многих проблем и уступает по качеству традиционной форме, но она позволит уделить больше внимания безопаснос-

ти детей и их контролю. Главным условием для проведения такой экскурсии является то, что ученики должны быть хорошо знакомы с модульной технологией обучения. При соблюдении этого условия удастся избежать проблем и с организацией учебного процесса в ходе экскурсии. Учитель выступает в роли консультанта и ему необязательно обладать экскурсоводческим навыком. Возможно, такая экскурсия, решая некоторые организационные проблемы, имеет больше шансов на её проведение, чем традиционная.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Качура Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Тула, 2002. 204 с.
2. Куразов Н.Ф. Методика преподавания географии. Пособие для учителей. М., 1950. С. 32.
3. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов / Душина И.В., Пятунин В.Б., Летягин А.А., и др.; под ред. И.В. Душиной. М.: Дрофа, 2007. 509 с.
4. Новенко Д.В. Школьный практикум. География: Практические работы на местности. 6–9 классы. М.: Дрофа, 1997. 96 с.
5. Учебные экскурсии по географии: (Из опыта работы). М.: Просвещение, 1980. 112 с.
6. Цявичене П.Ю. Теория и практика модульного обучения // Сов. педагогика. 1990. № 1. С. 55-60.
7. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1985.
8. <http://www.gim50.niks.by/uchitelskaya/isopyta/isopyta.php?article=3> Официальный сайт гимназии №50. Учительская. Из опыта работы.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: ПОСТМЕТОДИКА, 1998. С. 37-43.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1989. С. 63.
11. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Материал из Википедии — свободной энциклопедии
12. Начальный курс географии: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / Т.П. Герасимова, Н.П. Неклюкова. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2005. 174 с.

R. Ryltsev

#### L'UTILISATION DE TECHNOLOGIE MODULAIRE DANS L'ORGANISATION ET LE REALISATION D'UNE EXCURSION GEOGRAPHIQUE A L'ECOLE

*Annotation:* La géographie est une des disciplines d'école, que peuvent être employées pour étudier la localité où les études passent, comme le moyen d'enseignement. Car la localité elle-même, est l'objet d'étude. Mais souvent, beaucoup de professeurs de géographie négligent d'utiliser cette localité, comme le moyen d'enseignement. Cela comporte des problèmes différents dans l'organisation d'une excursion et pendant sa réalisation. Cet article propose la résolution de certains d'entre elles à l'aide de technologie modulaire.

*Key words:* Modular technology, geography training, excursion.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ГЕРАЛЬДИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ\*

*Аннотация:* В статье освещаются проблемы использования геральдики в патриотическом воспитании школьников 5-8 классов, раскрываются процесс и этапы воспитания, осуществляемого на занятиях по изобразительному искусству, формулируются критерии оценки результатов патриотического воспитания средствами геральдики.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, геральдика, школа, преподавание, изобразительное искусство.

Неосведомленность в вопросах теории и практики отечественной символики привела к тому, что сегодня очень многим людям представляются единственно совершенными и самодостаточными фирменные логотипы и торговые марки. Но они лишь выполняют свою узкую прагматическую функцию, исторически происходя от выжженного на шкуре одомашненного животного тавра и клейма горшечника. Выразителем же сущности социальной и этнокультурной может быть только герб.

На протяжении десятков веков символика развивалась достаточно самостоятельно, но всегда оставалась прямым продолжением речи, поскольку воспринимающее сознание перерабатывало ее в обозначаемые словами мыслеобразы. Единство лаконичной формы и глубокого содержания превратило символику в мощное средство распространения идей – религиозных и этнокультурных, а впоследствии – государственно-правовых, национальных, политических и многих иных. Графический символ в античные времена нередко приобретал известную лишь посвященным форму корпоративной эмблемы, а при становлении дружинно-княжеской и феодальной власти на всем пространстве Европы превратился в герб. Становление геральдики уже сопровождалось громогласным оглашением ее правил, что и превратило это знаковое отражение существовавших в ту пору юридических обычаев в общественную систему лаконичных и ярких символов.

От эпохи средневековья нас отделяет многое – принципиально изменились и общественно-политический строй европейских государств, и уровень образованности, вкусы и этические ценности жителей. Но область применения геральдики осталась прежней – общественный статус, заслуги и духовные устремления отдельного лица, рода, корпорации или института власти могут быть символически выражены только в этой знаковой системе.

В наши дни появляются предпосылки для подлинного возрождения отечественной геральдики. Знание истории становления геральдики позволит нам овладеть теоретической основой этой вспомогательной исторической дисциплины с ее актуальными для нашей страны специфическими особенностями. Только так мы обретем базирующуюся на отечественных понятиях и представлениях целостную знаковую систему, большой пласт, которой принадлежит русской этнокультурной традиции и тем самым является составной частью патриотического воспитания граждан.

Потребность, в первую очередь государственная, в патриотическом воспитании граждан зафиксирована в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы». Московская область не осталась в стороне, и в 2005 году была принята областная целевая программа «Развитие образования в

\* © Суздальцев Е.Л.

Московской области на период 2006-2010 годов», разработанная под руководством Л.Н. Антоновой.

В ней патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

*Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, соответствующих социальных и государственных институтов (прежде всего семьи и образовательной сферы), общественных организаций и объединений по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.*

Главная цель патриотического воспитания – возрождение в российском обществе гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование и развитие подрастающего поколения, обладающего важнейшими активными социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах нашего общества, в укреплении и совершенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с обеспечением его стабильности и безопасности.

В связи с этим развитие патриотического воспитания в системе образования представляется особенно актуальным, а широкое использование исторических традиций открывает новые возможности в совершенствовании его форм и методов. Привнесение в жизнь подрастающего поколения государственной символики, элементов военно-исторических традиций, использование региональных и муниципальных символов может существенно повлиять на патриотическое воспитание молодёжи: любви к Родине и их желания служить Отечеству как на военном, так и на гражданском поприще.

Темы, связанные с геральдикой, привлекают школьников, позволяют поддерживать устойчивый интерес как к изобразительному искусству, так и к истории, продолжают работу по патриотическому воспитанию подрастающих граждан. Поэтому в ходе проведения занятий по изобразительному искусству мы старались уделить больше внимания изучению темы «Основы геральдики».

Процесс патриотического воспитания школьников 5-8 классов на занятиях по изобразительному искусству строится поэтапно:

1. Специально организованное знакомство с особенностями геральдического искусства.
2. Ознакомительное изучение средств геральдики.
3. Изучение социокультурного контекста, т.е. познаний из областей истории, истории искусства, геральдики, мифологии, фольклора.
4. Освоение необходимых технологических знаний по изобразительному искусству и основным видам декоративно-прикладного искусства.
5. Развитие воображения обучающихся, используя различные формы специальных заданий.
6. Формирование патриотических чувств.

В целях получения объективной картины уровня патриотического воспитания среди школьников 5-8 классов на занятиях по изобразительному искусству средствами геральдики большое внимание было уделено разработке критериев оценки данного уровня. Эти показатели были определены на основании анализа научной и методической литературы, исследований в области развития качеств личности обучающихся, в первую очередь на ис-

следования В.И. Лутовинова, который предложил свое видение системы критериев для выявления состояния, уровня и оценки конкретных результатов работы по патриотическому воспитанию.

Методологической основой для определения критериев уровня патриотического воспитания обучающихся была взята деятельность как процесс формирования патриотизма в сознании, ценностях, действиях, поступках и поведении обучающихся. При этом деятельностная сторона данного процесса, то есть реальные действия и практические дела выступают критерием и реализованностью сознания (потребностей, интересов, мотивов, целей). Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов – сознания и деятельности и обуславливаются установление основных уровней результатов патриотического воспитания, координационно-субординационная взаимосвязь между ними.

Применительно к оценке патриотического воспитания средствами геральдики на занятиях по изобразительному искусству, критерий – это совокупность признаков ее основных характеристик, параметров, степень их выраженности или уровень развития. Выведение критериев в значительной степени основывается на анализе характерных черт, особенностей патриотического воспитания средствами геральдики как эффективной деятельности, в которой реализуются предъявляемые к ней требования. Чем полнее и всестороннее отражают критерии эти требования, тем более они объективны.

Результаты патриотического воспитания, соотносимые с объективно заданными параметрами этой деятельности, осуществляемой в интересах решения конкретных задач патриотического воспитания на занятиях по изобразительному искусству, являются определяющими для выведения и формулирования конкретных критериев.

## КРИТЕРИИ

отражающие процесс патриотического воспитания, деятельность, направленную на формирование и развитие патриотизма

Реализационно-целевой	Практически-результативный
<ul style="list-style-type: none"> <li>• программированный (плановый) характер патриотического воспитания средствами геральдики;</li> <li>• конкретные задачи по реализации целей патриотического воспитания средствами геральдики;</li> <li>• целеустремленность и последовательность в достижении результатов патриотического воспитания средствами геральдики;</li> <li>• системный характер организации патриотического воспитания средствами геральдики как процесса;</li> <li>• комплексный подход в формировании и развитии патриотизма;</li> <li>• дифференцированный подход в формировании и развитии патриотизма;</li> <li>• дифференцированный подход в патриотическом воспитании средствами геральдики различных категорий граждан с учетом их особенностей, интересов, устремлений и т.д.;</li> <li>• оптимизация содержания, форм, методов и средств патриотического воспитания средствами геральдики;</li> <li>• определение и обоснование направлений совершенствования патриотического воспитания средствами геральдики и повышения его эффективности;</li> <li>• индивидуальный подход в патриотическом воспитании средствами геральдики.</li> </ul>	<p>а) количественные показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• количество мероприятий, проводимых по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• масштаб мероприятий, проводимых по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• процент участия обучающихся 5-8 классов во внеклассных мероприятиях по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• количество исполнителей (обучающихся, педагогических работников, родителей), участвующих в подготовке и проведении основных мероприятий по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• арсенал использования форм, методов и средств по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• количество проведенных научно-исследовательских работ по проблемам патриотического воспитания средствами геральдики, а также степень их внедрения в теорию и практику этой сферы деятельности;</li> <li>• взаимосвязь мероприятий по патриотическому воспитанию средствами геральдики с другими направлениями воспитания;</li> </ul> <p>б) качественные показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уровень подготовленности и результативности работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• уровень организационно-методического обеспечения работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• уровень подготовленности и профессиональной компетентности организаторов и руководителей (субъектов) работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• процент мероприятий системного, комплексного, долговременного характера;</li> <li>• степень удовлетворенности руководителей и организаторов (субъектов) работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики ее основными результатами;</li> <li>• оценка независимыми экспертами результатов работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики;</li> <li>• отношение участников мероприятий по патриотическому воспитанию средствами геральдики к результатам их проведения;</li> <li>• степень готовности участников работы по патриотическому воспитанию средствами геральдики к целенаправленной самореализации в качестве субъекта этой деятельности;</li> <li>• готовность участников мероприятий по патриотическому воспитанию средствами геральдики после продолжительного периода времени к сознательной и активной самореализации в социально значимой деятельности на благо Отечества.</li> </ul>

С помощью данных критериев результаты работы по патриотическому воспитанию обучающихся на уроках по изобразительному искусству средствами геральдики могут быть определены тремя основными способами:

1. по конечному результату патриотического воспитания (определение эффективности данной деятельности в плане реализации взаимодействия между ее субъектами и объектом);
2. по конкретным особенностям работы по патриотическому воспитанию с точки зрения оптимального использования в процессе этой деятельности средств геральдики для решения тех или иных социально-педагогических задач в отношении обучающихся;
3. изучением, фиксированием (по системе определенных показателей) тех реально проявляемых изменений, которые произошли или происходят в личности обучающегося, классе как в объекте патриотического воспитания в результате его осуществления.

Таким образом, критерии и показатели патриотического воспитания позволяют определить не только данную деятельность в целом, но и отдельные ее стороны, не только ее результат, но и процесс его достижения, не только усилия субъекта, но и их реализацию, воплощенную в объекте.

Все предложенные критерии имеют три уровня. Под уровнем понимается отношение каких-либо высших и низших ступеней развития структур определенных объектов или процессов. Переход с одного уровня на другой характеризуется следующим:

- усложнением развития элементов, приводящим к усложнению структуры;
- созданием более совершенной структуры с последующим развитием элементов до уровня развития структуры;
- одновременным совершенствованием элементов и структуры.

На основе выявленных критериев и их показателей выделяются типичные уровни патриотического воспитания: низкий, средний и высокий.

Выявление воспитательной функции средств геральдики, позволяющей обеспечить успешность патриотического воспитания обучающихся 5-8 классов на занятиях по изобразительному искусству, позволяет утверждать о мощном воспитательном потенциале, содержащимся в геральдике.

E. Suzdaltsev

#### PATRIOTIC EDUCATION BY HERALDRY MEANS ON EMPLOYMENT ON THE FINE ARTS

*Abstract:* In article «Patriotic education by heraldry means on employment on the fine arts» problems of use of heraldry in patriotic education of schoolboys of 5-8 classes are covered, process and stages of the education which is carried out on employment on the fine arts reveal, criteria of an estimation of results of patriotic education are formulated by heraldry means.

*Key words:* Patriotic education, heraldry, school, teaching, the fine arts.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация:* В статье рассматриваются основные подходы к определению толерантности и межкультурной толерантности, формирование которой считается одной из ключевых тенденций развития современного образования. Сформулированы цели и задачи воспитания толерантности у современных обучающихся. Предложены возможные пути и средства формирования межкультурной толерантности в современных учебных заведениях.

*Ключевые слова:* межкультурная толерантность, поликультурное образование, воспитание толерантности.

Современная социально-политическая ситуация в мире и России свидетельствует о насущных потребностях формирования новых мировоззренческих приоритетов, которые позволили бы преломить ситуацию усугубляющегося цивилизационного конфликта, чреватого такими негативными последствиями, как рост ксенофобии, культивирование изоляционизма и враждебности на национально-культурной почве, расизм, национальная дискриминация. Изменившаяся социальная реальность потребовала адекватного ей изменения содержания образования, поскольку именно в рамках образовательной системы государство способно не только позитивно, но и целенаправленно формировать этнокультурные общественные процессы.

Отражением сложившейся ситуации стало включение требования формирования толерантности как одного из основополагающих мировоззренческих приоритетов современной эпохи в главные документы, определяющие содержание образования. Так, ст. 26 Всеобщей Декларации прав человека гласит: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира» [8].

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами демократического и правового государства. В законе РФ «Об образовании» говорится, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [11, 17].

В основных положениях Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что образовательная политика России учитывает общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных

\* © Ткачева З.Н., Голобокова М.А.

изменений в системе образования: переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. Образовательная политика должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции мирового развития, трансформацию российской образовательной модели в соответствии с принципами поликультурности.

Поликультурное образование предполагает: формирование у обучаемых представлений о многообразии культур в мире и России; воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условием для самореализации личности; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [4,6].

Для России – страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной – проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости на современном этапе является особенно актуальной. Это обстоятельство обусловило прочное вхождение термина «толерантность» в тезаурус обществоведческих и педагогических наук в последние годы.

Целью данной статьи является рассмотрение основных подходов к трактовке указанного понятия, а также выявление оптимальных условий и путей формирования толерантности в современных образовательных учреждениях.

Основные аспекты изучения проблемы толерантности нашли отражение в работах А.Г. Асмолова, Р.Р. Валитовой, В.А. Лекторского, В.В. Шалина, А.А. Погодиной, Перцева А.В., Степанова П.В., Хеффе О.

Существует множество подходов к определению и исследованию понятия «толерантность». Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО [1995], «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» [14].

Расширенное определение толерантности, раскрывающее необходимость и позитивную сущность данного качества личности, включённой в межкультурное общение, содержится в Краткой философской энциклопедии: «Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [12, 457].

В словаре по этике под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Кона представлено более полное определение терпимости: «Терпимость личности – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения...» [13, 351]. Данное определение не ограничивает, в отличие от предыдущего, применения толерантности только к представителям иных наций, народностей и религий и отмечает моральную основу данного качества личности.

По мнению Г.К. Селевко, толерантность необходимо определять как уважение прав человека и плюрализма, в том числе культурного плюрализма. Это понятие означает от-

каз от догматизма, от абсолютизации крайностей, недопустимости силового навязывания идей. Автор убежден, что именно в толерантности кроется способность вступать в диалог и достойно вести его [6, 476 – 477].

В трудах А.Г. Асмолова толерантность понимается как «норма цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость». В основе толерантности, по - Асмолову, труд постановки себя на место другого, в связи с чем в этическом плане критериями толерантного поведения выступают умение сострадать и, что еще важнее, со-радоваться ближнему [1,6].

П.В. Степанов в своей статье «Феномен толерантности» рассматривает данное явление в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности), во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям как представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных групп). Автор статьи отмечает, что современный взгляд на сущность толерантности принципиально отличается от традиционного, в рамках которого толерантность трактовалась лишь как терпимость, т.е., как сознательное подавление в себе чувства неприязни к инаковости другого человека. В последнее время многие исследователи все чаще высказываются против понимания толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к людям. Индифферентной терпимости противопоставляется отношение к другому человеку и его инаковости как к ценности [7, 5-6].

В.А. Лекторский рассматривает четыре возможные модели толерантности, которым соответствуют некоторые реально существовавшие и существующие философско-педагогические концепции [3, 46-54].

Первая: толерантность как безразличие. Толерантность при таком ее понимании выступает как по существу безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество.

Вторая: толерантность как невозможность взаимопонимания. Согласно данному пониманию толерантности религиозные, метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не являются чем-то второстепенным для деятельности человека и для развития общества. Толерантность в данном случае выступает как уважение к другому, которого я вместе с тем не могу понимать и с которым не могу взаимодействовать.

Третья: толерантность как снисхождение. В случае данного понимания толерантность выступает как снисхождение к слабости других, сочетающаяся с некоторой долей презрения к ним. Например, я вынужден терпеть взгляды, несостоятельность которых я понимаю и могу показать, но вступать в критическую дискуссию с таким человеком не имеет смысла.

И, наконец, четвертая: толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог. Толерантность в этом случае выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога.

Из вышеперечисленных моделей толерантности личности лишь последняя представляется, по убеждению автора, плодотворной в современной ситуации. Такого же мнения придерживается Р.Р. Валитова: « ... толерантность личности предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно – иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности» [2, 33-37].

В каждом из приведенных определений делаются различные акценты в зависимости от области знания, в рамках которого рассматривается данное понятие. Все указанные

определения служат подтверждением наличия того самого многообразия, которому в условиях плюралистического общества придается существенное значение. Вместе с тем, каждое определение выражает сущность толерантности, требование уважать право других быть такими, каковы они есть. В основе термина – согласие воспринять нечто (духовное, нравственно-идейное, этико-эстетическое, религиозное) даже в том случае, если это нечто противоречит мировоззренческим установкам самого наблюдателя.

Следует учитывать, что, являясь нравственным качеством, толерантность не возникает на пустом месте и не является врожденным, как и практически любое нравственное качество. Толерантность подвергается развитию, стимулированию и коррекции (самокоррекции), а целью ее воспитания является позитивное взаимодействие с окружающими, готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Данная цель достигается за счет реализации таких частных задач, как:

- воспитание у обучаемых миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать;
- развитие способности к толерантному общению, к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их религиозной принадлежности и мировоззрения;
- формирование негативного отношения к насилию и агрессии в любой форме; развитие эмпатии к носителям иной культуры, ментальности;
- профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе;
- гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений обучающихся и обучаемых в современной образовательной практике;
- реформирование системы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у детей и подростков.

Решение этих задач возможно посредством соответствующего изменения содержания таких учебных курсов, как «Обществознание», «Иностранные языки», «Всеобщая история», «География», «Мировая художественная культура».

В процессе целенаправленного формирования толерантности у обучаемых следует учитывать ее основные критерии: эмпатию, дивергентность мышления, мобильность и социальную активность.

Проявлениями эмпатии являются эмоциональная стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение и социальная ответственность. Дивергентность мышления заключается в учтивости, высоком уровне сопереживания, способности к рефлексии. Мобильность предполагает отсутствие стереотипов, предрассудков, гибкость и критичность мышления. Под социальной активностью подразумевается коммуникабельность, автономность поведения, правильная социальная самоидентификация, креативность, социальный оптимизм, инициативность.

Необходимо отметить, что современные исследователи рассматривают понятие толерантности не только на личностном уровне, но и в рамках этнокультурных отношений, то есть уточняя понятие толерантности характеристикой «межкультурная толерантность». По мнению Отфрида Хеффе, толерантность предполагает взаимное уважение различных культур и традиций, признание самоценности других культур [10, 16-28].

Слободжанкина Л.Р. определяет межкультурную толерантность как комплекс черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур. Данный комплекс выражается, во-первых, в понимании значимости культурного Другого, в восприятии его как равноправного субъекта взаимодействия, в

признании его права на непохожесть и своеобразие, в отказе от сиюминутных оценок его проявлений, а также в способности защитить себя от негативного воздействия со стороны Другого на основе терпимости и отказа от насилия, и, во-вторых, – в готовности партнеров межкультурной коммуникации, осознавая собственную культурную идентичность, понять и обозначить активную нравственную позицию (позицию взаимодействия) по отношению к культурному Другому, принимая и уважая его образ мышления, нормы поведения и личную свободу, расширяя, тем самым, свой социальный опыт и приобретая новое культурное достояние [5, 23].

Таким образом, под межкультурной толерантностью понимается моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Она выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения.

В качестве основных функций межкультурной толерантности большинство исследователей выделяют культуросохраняющую, мирообеспечивающую, регулирующую и коммуникативную.

Культуросохраняющая функция обеспечивает сохранение и преувеличение культурного опыта группы, этноса, общества.

Мирообеспечивающая функция определяет многомерность среды и разнообразных взглядов; обеспечивает гармоничное мирное сосуществование представителей, отличающихся друг от друга по различным признакам, служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к различного рода меньшинствам и легализует их положение с помощью закона.

Регулирующая функция позволяет сдерживать неприязнь в сочетании с отложенной позитивной реакцией либо заменить ее на позитивную; предоставляет конструктивный выход из конфликтных ситуаций; ориентирует отношения на соблюдение равноправия, уважения, свободы.

Коммуникативная функция развивает готовность к общению, сотрудничеству и пониманию; позволяет установить конструктивное общение с представителями различных групп, иного мировоззрения.

Воспитание межкультурной толерантности настолько важно для формирования личности обучаемого, настроенной на позитивное межкультурное общение, что выносятся многими современными дидактами в качестве одной из ключевых задач образования новой формации в условиях полиэтничности и полиментальности населения России. Основной аргумент противников этой идеи сводится к опасениям в возможной декультурации молодого поколения и потере им собственной этнокультурной идентичности. Однако современные исследования культурологов и этнопсихологов доказывают, что успешное формирование межкультурной толерантности невозможно в том случае, если у учащихся не сформирована прочная база в виде развитой этнокультурной идентичности с позитивным вектором. Дж. Бери и М. Плизент в своих исследованиях, посвященных проблеме этнокультурной толерантности, установили, что только позитивная этнокультурная идентичность может дать основания для уважения других культурных групп и выражения готовности обмена идеями, установками или для участия в совместной деятельности. Таким образом, позитивная этнокультурная идентичность выступает основой межкультурной толерантности.

Формирование межкультурной толерантности у обучаемых рассматривается как целенаправленный процесс создания благоприятных условий для приобретения позитивного и преодоления негативного опыта взаимодействия с представителями иных культур.

---

Актуальность и новизна темы толерантности в современных отечественных педагогических исследованиях определяется тем, что авторитарный характер реально практикуемой в стране педагогики все более приходит в противоречие с демократическими социальными отношениями, реальное утверждение и развитие которых может обеспечить России устойчивый экономический рост и достойное место в ряду цивилизованных стран. Предпринимаются усилия, направленные на утверждение демократических принципов, уважения к правам человека, однако до сих пор дело сводится к разовым акциям, не затрагивающим саму суть организации учебно-воспитательного процесса [9, 17-18]. Данный факт делает очевидной необходимость разработки теоретической и практической базы внедрения новых подходов и технологий обучения и воспитания в духе толерантности в российских образовательных учреждениях нового времени.

Особое внимание обращается на воспитание толерантности в подростковом возрасте, поскольку именно в этот период начинает формироваться чувство культурной идентичности человека, а соответственно, повышается интерес к вопросам культурной принадлежности. В подростковом возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в том числе: способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к другому. В то же время, задача современного учебного заведения состоит не только в том, чтобы из его стен вышли воспитанники с определенным багажом знаний, умений и навыков, но люди самостоятельные, обладающие толерантностью как основой своей жизненной позиции. В этой связи важно научить современного подростка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, с другой — критически относиться к своим собственным взглядам. Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. У обучаемых важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, способность идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека, независимо от национальности.

Одним из важнейших и перспективных средств воспитания межкультурной толерантности является обращение к технологии диалога культур. Цель освоения способов коммуникации разнородных культурных практик достигается посредством осознания своей культурной социализации и жизненных связей через приобретение знаний о других культурах и их реализацию в конкретных ситуациях на основе формирования интереса к другому, интенции понимания других культур, на основе опыта контактов с другими формами и ориентациями культурной жизни, через преодоление ложных и негативных культурных стереотипов. В этом ключе формируется умение решать конфликты, возникающие в связи с различной этнической, религиозной, культурной принадлежностью, и действовать по совместно выработанным правилам, то есть находить общие основания для совместной жизни.

Не менее важным является обращение к деятельностному подходу при организации учебно-воспитательного процесса, основная суть которого заключается в опоре на активность, сознательность и самостоятельность учащихся; обеспечении субъективной свободы в выборе деятельности и ее компонентов. В рамках данного подхода представляется возможным проведение учебных и игровых занятий, предусматривающих использование интерактивных методов – ролевых игр, дискуссий, тренингов. Подобные занятия нацелены на развитие критического мышления подростков, навыков учебной самоорганизации, групповой работы, умений вести диалог и аргументировать свою точку зрения, продук-

тивно оппонировать и адекватно, по достоинству, оценивать иные позиции. На занятиях поднимаются такие актуальные проблемы, как межнациональные отношения, государственная политика в сфере социального обеспечения, проблемы беженцев и переселенцев и другие. Обучающимся также предлагаются смоделированные жизненные ситуации, в которых им предоставляется возможность сделать нравственный выбор, руководствуясь своими жизненными принципами и убеждениями. Важно научить подростков обосновывать свой выбор, мотивировать тот или иной поступок, давать нравственную оценку своим поступкам, с уважением относиться к выбору товарищей.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

1. Формирование толерантности и межкультурной толерантности как ее разновидности, в условиях глобализации и поликультурности российского общества на современном этапе становится одной из доминирующих тенденций образования XXI века.

2. Существует множество подходов к трактовке понятия «толерантность», в каждом из которых делаются различные акценты в зависимости от области знания, в рамках которого рассматривается данное понятие. В обобщенном виде толерантность можно представить как особое нравственное качество, отражающее активную социальную позицию и психологическую готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения.

3. Задачей современных образовательных учреждений является создание условий для выработки у обучаемых динамичной позиции, ориентации на ценности ненасилия, толерантности, справедливости, законности как нравственной основы поведения в социальных и межкультурных конфликтах, а также принцип их конструктивного разрешения.

4. Одним из важнейших условий формирования межкультурной толерантности является трансформация российской образовательной модели в соответствии с принципами поликультурности, в частности, обращение к технологии диалога культур.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. М., 2000.
2. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 1996. № 1.
3. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.
5. Слободжанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки : дисс ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1.
7. Степанов П.В. Феномен толерантности // Классный руководитель. 2004. № 3.
8. Толерантность — идеология гражданского мира. М.: Бонфи, 2001.
9. Черепанова Е.С. Педагогика толерантности: проблемы теории и практики // Толерантность как практическая философия педагогики: Кол. монография / отв. ред. А.В. Перцев. Вып. 14. Екатеринбург, 2005.
10. Хеффе О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире // Философские науки. № 12. 1991.
11. Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон № 122-ФЗ в последней редакции от 22 августа 2004 года. М.: ТЦ Сфера, 2005.
12. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
13. Словарь по этике / Под. ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. М.: Политиздат, 1989.
14. <http://www.unesco.org/tolerance/flags/htm>.

Z. Tkacheva, M. Golobokova

THE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL TOLERANCE AS A TENDENCY OF MODERN EDUCATION

*Abstract:* The article introduces a review on the main approaches to the concept of tolerance, which is considered to be one of the key tendencies of modern education. Also the main goals and objectives of the cross-cultural tolerance development are formulated. The authors point out some of the possible ways of the development of cross-cultural tolerance in modern educational institutions.

*Key words:* Intercultural tolerance, polycultural formation, tolerance education.

## ОДНОБАЛЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ\*

*Аннотация:* В статье приводится описание разработанной автором однобалльной системы оценки знаний учащихся, которая позволяет преодолеть ряд недостатков классической системы и в большей степени мотивирует учеников к активной работе на уроке. Данная система применяется автором уже более 8 лет и успешно опробована на уроках физики в 7 – 11 классах.

*Ключевые слова:* система оценки знаний, однобалльная система.

### Ограничения классической системы оценки

Могут быть отмечены следующие недостатки классической системы оценки знаний учащихся во время урока:

1. Если использовать классический метод опроса, когда за урок учитель вызывает к доске максимум 5 учеников, то, конечно, опрос проходит очень подробный, оценки выставляются крайне обоснованно, но за урок опрошены только эти 5 учеников. Остальные ученики, как надеется каждый учитель, в это время внимательно слушают, сравнивают свои знания с ответами отвечающих, делают для себя выводы, иногда могут (если захотят) тоже поучаствовать: дополнять, исправлять и т. д. Самое печальное в этой системе то, что ученики опрашиваются крайне редко. Те ученики, которые дополняли, исправляли, иногда получают отметки, но никакой системы в оценке таких ответов нет. В течение четверти один ученик побывает у доски в лучшем случае дважды, в зависимости от количества учеников в классе, и от количества часов в неделю. В 7 – 9 классах уроков физики по 2 часа в неделю, а учеников по 27 – 30. И в этих классах ученики ещё жаждут отвечать, а спрашивать их некогда!

2. Ученики выполняют домашнее задание и ходят в школу для того, чтобы их спросили и поставили оценку. Ребёнок приходит домой и первым делом его спрашивают: «Какую оценку получил?» Если все учителя, работающие в классе, пользуются только классическим методом, то ученик может неделю и больше не получить ни одной оценки за устный опрос. Отсюда, естественно, вытекает охлаждение к выполнению домашнего задания.

3. Большая часть учеников, особенно в младших классах, не мирятся с тем, что их редко спрашивают, тем более тогда, когда домашнее задание выполнено, ученик хорошо разобрался в изучаемом материале, он начинает активно участвовать на уроке: дополняет, исправляет, отвечает на наводящие вопросы и т.д. Учитель его хвалит, поощряя активность ученика, а оценку может поставить, а может и не поставить. Объясняя самыми разными доводами. Например: «Отвечал хорошо, молодец, но мало»; «Поставлю оценку на следующем уроке, если будешь отвечать также хорошо». Ещё хуже: поставит, например оценку 4 и не объяснит, почему 4, а не 5. Учитель не может в таком случае обосновать оценку. Учителя любят проводить фронтальный опрос и в качестве разминки вначале урока, и перед объяснением нового материала, и при закреплении пройденного. Но очень редко оценивают ответы всех учеников при фронтальном опросе и затрудняются в обосновании оценки. А если ученик несколько раз не получил оценку, ему надоедает отвечать просто так.

### Суть предлагаемой однобалльной системы

Предлагаемая система позволяет преодолеть перечисленные выше ограничения классической системы.

\* © Чумаченко Г.А.

Для оценки коротких ответов с места я ввела такую систему отметок: 1 балл, 0,5 балла и 0 баллов, и в своём (черновом) журнале ставлю значки: + (плюс) – 1 балл; – (минус) – 0 баллов и  $\pm$  (полплюса) - 0,5 балла. ( $\pm$  - такой значок я использую в этой статье, чтобы изобразить полплюса). Если ученик, отвечая с места на короткий вопрос, дает правильный ответ, то получает оценку + (плюс), если ответ не полный или не точный, то получает  $\pm$  (полплюса); если ответа нет, то – (минус).

Оценка в журнал выставляется по мере того, как наберётся 5 значков из расчёта, что оценка «5» состоит из 5-ти баллов. Это может произойти и на этом уроке, и на следующем и даже через достаточно длительное время. Важно, что все ответы учтены, оценки названы громко сразу после ответа и обоснованы. Как только у ученика набирается 5 значков, я чётко объявляю: у тебя 5 плюсов, в журнал оценка - 5; или 4 плюса и 1 минус - оценка 4; или 2 плюса, 2 полплюса и минус - оценка 3 и т.д. Если набирается 3 минуса, то не дожидаясь, пока наберётся 5 значков, сразу выставляю оценку – 2, иногда при этом приходится констатировать, что «сгорел» плюс или «сгорели» 2 плюса.

### **Методика применения системы и ее результаты**

Я стала меньше спрашивать учеников у доски. К доске вызываю, только если вопрос достаточно серьёзный и важный и нужно услышать подробный, монологический ответ. Такой ответ оценивается из оценки 5 баллов.

Проверяя домашнее задание, в первую очередь проверяю знание ответов на все вопросы после параграфа, дополняю своими вопросами, проверяя умение применить знания к объяснению определённых явлений природы или применение в технике, или тренируя их сообразительность. Учебники у учеников всегда открыты, и они могут искать ответы на любые вопросы весь урок. Если ученик не знает ответа на какой-то вопрос, но может вовремя в учебнике найти и с пониманием смысла прочитать правильный ответ, то я ставлю полплюса.

Система применяется и для решения любых качественных задачи (из задачников, из учебника и из ЕГЭ). Для каждой задачи в зависимости от сложности задачи и от полноты ответа выставляется оценка от 0 до 5 баллов.

Когда наступает время решения вычислительных задач, то на доске в определённом месте выписываю номера задач на урок, и, как всегда, решаем задачи на доске по всем правилам методики. Все ученики, решившие задачу раньше доски, приносят, молча, тетрадь мне на стол, и я быстро проверяю. Если решение правильное, ставлю +, если неправильно - отдаю тетрадь без оценки. Если на уроке задачи не сложные и я знаю, что некоторым ученикам они не составят особого труда, они решат их очень быстро и займут моё время своими тетрадями. Я сразу называю эти фамилии и объявляю: эти ученики тетради мне не приносят, но в конце урока я проверяю у них всё решение и выставляю оценку сразу за все решённые за урок. Чаще всего эти ученики за урок успевают решить больше, чем мы успеваем со всем классом у доски. Они обязательно на перемене задержатся и покажут всё, что сумели решить и обязательно получают положительную оценку. Мне очень нравятся такие моменты: собираются вокруг меня самые лучшие ученики класса, а я не тороплюсь заниматься их работами (умышленно тяну время). Они от нетерпения начинают сами сравнивать ответы, решения. Начинается самая лучшая проверка: ученики сравнивают свои работы, количество решённых задач, сами находят свои ошибки, понимают, почему допустили эти ошибки, а мне, в конце концов, остаётся только посмотреть в тетради и проставить оценки. А во время урока я работаю с теми учениками, которые обычно не решают раньше доски. Один ученик решает у доски так, чтобы весь класс видел правильное решение. Этот ученик получит оценку из расчёта 5 баллов, а я приглашаю к себе учеников с тетрадями: если в тетради меньше, чем на доске – ставлю

минус; если столько же – ничего не ставлю, если столько же, но есть ошибка – минус, если больше, чем на доске – плюс.

#### **Разбалловка для тестов**

Применяю тесты разных авторов и при проверке устанавливаю такой критерий оценок: если в тесте 10 вопросов (как у авторов: А.Е.Марон, Е.А.Марон), то: 10 правильных ответов – (5+), 9 правильных ответов – (5). Учитывается тот факт, что в ЕГЭ получить пятёрку можно, не обязательно ответив правильно на все вопросы. 8 правильных ответов – (4+), 7 правильных ответов – (4), 6 правильных ответов – (3+) и 5 правильных ответов – (3). И в свой журнал выставляю полученные оценки вместе со всеми значками, которые присоединяются ко всем ранее полученным. Аналогично устанавливаю разбалловку и для 6-и вопросов и т. д. Также при проверке любых письменных работ наряду с оценкой широко применяю и плюсы, и минусы. Все оценки подробно комментирую, и все значки скрупулёзно учитываются и мною, и в первую очередь учениками.

Очень люблю ставить проблемно-поисковые вопросы, особенно при разборе нового материала и ставлю за правильные ответы от пятёрки до одного, двух плюсов.

#### **Реакция учеников на однобалльную систему**

Ученики воспринимают эту систему с большим удовольствием. Нередко, полушутя-полусерьёзно, спрашивают: «Нельзя ли плюс поставить в дневник?» Мой черновой журнал всегда лежит в открытом виде на моём столе и каждую перемену любой может подойти и проверить свои оценки, посчитать все свои плюсы и минусы.

Ученики занимаются на уроке спокойно, постоянно работают с учебником, ищут ответы, стараются отвечать, поднимают руки, не боясь получить двойку. За урок я обязательно спрошу каждого ученика, на некоторых уроках – и по несколько раз. Увеличилась накопляемость оценок, улучшилась психологическая атмосфера на уроке. Все посещающие мои уроки отмечают хорошую работоспособность и раскованность учеников, и конечно же, повысилась успеваемость.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

В процессе создания статьи не была использована литература.

G. Chumachenko

#### **1-GRADE PUPIL APPRAISAL SYSTEM**

*Abstract:* The article describes the innovative 1-grade pupil appraisal system developed by the author. The system lets to mitigate most drawbacks of the classic 5-grade appraisal system and motivates the pupils to be more active during the lessons. The proposed system has being used by the author for 8 years and is successfully approbated by the lessons in 7<sup>th</sup>-11<sup>th</sup> forms.

*Key words:* System of an estimation of knowledge, one-mark system.

## СПЕЦИФИЧЕСКИЙ КИТАЙСКИЙ СПОСОБ ЛОКАЛИЗАЦИИ СОБЫТИЙ ВО ВРЕМЕНИ\*

*Аннотация:* В статье описан действующий в китайском языке и отразившийся в его лексике способ временной ориентации событий по вертикальной шкале.

*Ключевые слова:* пространство и время, циклическое и линейное представление о времени, временная локализация событий по вертикальной шкале.

Пространство и время – основные формы существования материи. Связь между ними очевидна. То, что расположено близко от человека, достигается им быстрее, что далеко от него – медленнее. Это учитывали еще древние. Расстояние между двумя пунктами часто измерялось (и продолжает измеряться) временем, которое необходимо для преодоления этого расстояния.

Пространственные представления возникли у людей раньше, чем временные, и явились базой для формирования последних. Пространство воспринимается легче, чем время. Как сказал видный лингвист В.Г. Гак, для того, чтобы постичь пространство, достаточно открыть глаза, повернуть голову.

В истории человечества сложилось два представления о времени. Одно из них – циклическое. Его символ – круг: время движется по кругу, отдельные его отрезки (дни и ночи, месяцы, времена года) и наполняющие их события (например, сезонные сельскохозяйственные работы) бесконечно повторяются.

Второе представление о времени – линейное. Его символ – линия со стрелкой на одном конце. Время однонаправлено, оно течет от прошлого к будущему. Время необратимо: как сказал древний мудрец, нельзя дважды войти в одну и ту же реку.

И круг, и линия – образы, основанные на пространственных представлениях. Пространство бесконечно, и для определения в нем местоположения разных предметов нужна «точка отсчета». Такой «точкой» явился человек, субъект восприятия. Все остальное располагалось по отношению к нему: спереди/сзади, справа/слева, выше/ниже и т.п. Отражение в наивной языковой картине мира пространственных понятий – это то, в чем с наибольшей силой проявилась такая черта языка, как антропоцентризм (постановка в центре всего существующего – человека; греч. antropos).

С теми же «ключами» люди подошли и ко времени. Для определения места какого-либо события на бесконечной линии времени (предмет нашего внимания – именно линейное представление о времени) в качестве точки отсчета выбран «момент речи» с его тремя составляющими: я (говорящий) – здесь (в присутствии говорящего, на его глазах) – и сейчас (время, когда происходит разговор).

Линия времени, на которой по отношению к моменту речи обозначается какое-либо событие, в русской языковой картине мира идет горизонтально, слева направо. То, что происходило раньше момента речи, располагается левее; то, что произойдет позже, – правее.

Распределение событий («справа» - «слева»), конечно условно. Мы выбрали его потому, что прошлое – это то, что ближе к началу каких-то развивающихся во времени событий: жизни человека, истории рода, династии, государства. А письмо во многих странах начинается с левого края листа.

\* © Фу Яньцзе

В языковой картине мира китайцев тоже представлен способ временной локализации событий с использованием горизонтальной шкалы («левее» - «правее», «спереди» - «сзади»). Например, корень 前 qian, имеющий значение «вперед», входит в состав слов 前途 qiantu – «будущее» (буквально – «путь вперед»; 途 tu – «дорога, путь»); 先兆 xianzhao «предвестник», 先见 xianjian «предусмотрительность», 摆在面前 bai zai mian qian «предстоять» и т.п. Корень 后 («позади, сзади») участвует в образовании слов со значением «потом, затем, после»; «потомство»; «подростающее поколение», «послезавтра» и др. Во всех приведенных словах отражено линейно-архаическое представление о времени, когда взгляд человека-наблюдателя обращен не к будущему, а к прошлому, к началу событий. Данный вариант линейного представления о времени требует специального анализа, здесь мы об этом говорить не будем.

Анализируя способы выражения в китайском языке временных отношений, нельзя обойти вниманием такую специфическую черту, как возможность ориентации событий по вертикальной шкале.

Пространство трехмерно, и разместить в нем предметы можно не только на горизонтальной поверхности, но и по вертикали. Для обозначения расположения предметов друг над другом (или, что то же самое, друг под другом) в китайском языке существует следующая система ориентиров: 上 shang («верх») – 中 zhong («середина») – 下 xia («низ»). Эта система, наряду с горизонтальной, использована и для обозначения временных отношений. С «верхом» (上 shang) китайцы соединили представление о начале событий, о раннем периоде в их развитии, т.е. о прошлом. Противоположная сторона (下 xia) – будущее.

Связь верх – начало возникла, по-видимому, на основе ассоциаций с солнцем и утром. Утром солнце поднимается, и начинается новый день. 下 xia («низ») – конечный этап развития событий: солнце село, день прошел.

Связав представления о начале какого-то временного промежутка с «верхом» (подъемом солнца), древние китайцы проявили себя как истинные дети природы, земледельцы.

Интересно, что в русском языке с верхом, наоборот, связано представление об окончании какого-то процесса. Корень верх обнаруживается в таких словах, как завершить, совершить, свершилось. Возможно, ассоциация верх-конец (достижение цели) родилась в трудовой деятельности людей. Представим: крестьяне складывают стог сена. В заключение работы кто-то очень умелый и сильный вершит, т.е. оформляет верх (уплотняет сено, закрепляет жердями или веревками).

Другая ситуация: люди строят дом. Сперва они делают фундамент, затем кладут стены, в самом конце – сооружают крышу. Работа идет по направлению снизу вверх.

У русских пространственное значение «движение по вертикали» не преобразовалось во временное. У китайцев это имело место. В результате этого язык располагает синонимичными средствами для передачи значений «прошлый» и «будущий». Так, значение «прошлый месяц» передается по-китайски словосочетанием 上个月 shang ge yue (буквально – «верхний месяц»), значение – «будущая неделя» - словосочетанием 下个月 xia xinggi (буквально – «нижняя неделя»). Корень 下 xia означает и «нижний», и «следующий»; корень 上 shang – и «верхний», и «прошлый, предыдущий».

Семантический компонент «верх» (上 shang) входит в словосочетание со значением «пожилой, старый» (т.е. до момента речи проживший достаточно много лет). Семантический компонент «низ» обнаруживается в обороте со значением «будущая профессия»: 将来的职业 jiang lai de zhi ye (буквально: «то, что, спускаясь, приходит к человеку»). Будущий учитель – 将来的老师 jiang lai de laoshi.

В русском речевом обиходе способ временной локализации событий по вертикальной шкале отсутствует. Студенты российских вузов в выражениях верхняя неделя, нижняя

неделя вкладывают иной смысл, чем их коллеги в учебных заведениях Китая.

Некоторые занятия в вузах России проходят раз в две недели. В учебном расписании чередующиеся занятия записываются в одной клетке: то, что обозначено сверху, происходит в первую (нечетную) неделю месяца; то, что записано ниже, - во вторую (четную).

У китайских студентов, обучающихся в России, в связи с этим на первых порах может возникнуть непонимание.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2000.
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1964.
3. 现代汉语词典(Современный толковый словарь китайского языка) Пекин, 2005.
4. Попова З.Д. Значение слова и его компоненты. Воронеж, 2003.
5. 新俄汉词典. (Новый русско-китайский словарь). Пекин, 1999.

Fu Yanjie

#### A SPECIFIC CHINESE METHOD OF TIME LOCALIZATION OF EVENTS

*Abstract:* The article describes a method of a vertically scaled time orienting of events, the method is used in Chinese language and is reflected in its lexis.

*Key words:* time and space, the cyclic and linear concept of time, vertically scaled time localization of events.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ) В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ\*

*Аннотация:* В статье рассматриваются категории русских преподавателей, работающих в зарубежных вузах, предлагаются возможные пути классификации неязыковой среды, а также анализируются особенности функционирования отдельных компонентов системы обучения русскому языку как иностранному вне России.

*Ключевые слова:* языковая среда, РКИ, категории русских преподавателей.

Преподавание в языковой и вне языковой средах имеет свои особенности, что является предметом исследований в ряде научных работ. Данные исследования посвящены, в основном, обучающему потенциалу русской языковой среды и работе русского преподавателя в данных условиях (И.А.Орехова, И.И.Просвирина, И.Е.Бобрышева, М.В.Давер, В.Молчановский, Ю.Е.Прохоров, Т.Е.Владиминова и др.) или национально обусловленным лингвометодическим и культурологическим особенностям преподавания РКИ в отдельно взятой стране (Г.Ю.Никипорец-Такигава, И.Л.Андреева-Сюссен, А.Л.Бердичевский, Л.Шипелевич, З.Н.Пономарева, Т.П.Скоринова и др.).

Эти особенности становятся очевидными для русского преподавателя-методиста РКИ, если он имел возможность долгое время преподавать как в языковой среде, так и во внеязыковой среде и сравнивать две системы обучения.

Под системой обучения вслед за А.Н.Щукиным /2/ нами понимается совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала, формы и способы его подачи на занятиях, методы и средства обучения. Краткосрочные курсы (от 2-х недель до 3-х месяцев), проводимые в разных странах, с нашей точки зрения, не дают такой возможности для сравнения различных систем образования, систем обучения РКИ. Это связано прежде всего с тем, что ведущий компонент системы (цели и задачи обучения) в рамках краткосрочного преподавания, как правило, везде один и тот же: «разговорить» учащихся, «развязать им язык», то есть активизировать речевые и коммуникативные навыки и умения. Последнее является чаще всего приоритетной задачей обучения и в русской языковой среде. Цели ли же и задачи преподавания русского языка в зарубежных вузах не всегда сводятся только к развитию данных навыков и умений, тем более в настоящее время, когда во многих странах русский язык стал изучаться как второй или третий иностранный язык.

Коммуникативно-деятельностный подход, уместный и эффективный в рамках языковой среды, в процессе курсового обучения, вне языковой среды в школах, лицеях, университетах часто заменяется сознательным подходом, который реализуется в соответствующих методах. Подходы и методы обучения определяют в свою очередь содержание обучения, а, следовательно, и выбор адекватных учебных средств.

В отличие от языковой среды, в которой большинство методических стратегий опираются на модель «от действительности – к тексту», вне России они будут опираться на обратную модель «от текста – к действительности». Следовательно, основной единицей обучения вне языковой среды является текст, в то время, как в языковой среде в настоящее время – это чаще всего дискурс. С дискурсом, а точнее с методически организован-

\* © Быкова О.П.

---

---

ным «аудиторным дискурсом» [3] учащиеся могут встретиться, как правило, лишь на занятиях, которые проводит русский преподаватель, который является и носителем языка, и носителем стереотипов коммуникативного поведения, и носителем культуры, кладезем фоновых знаний. Задача преподавателя, работающего вне России, по возможности, организовывать на занятиях дискурс, чтобы погрузить учащихся в русскую действительность, то есть в связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженными как вербальными, так и невербальными средствами (звуками, интонацией, жестами, мимикой, поведением). Без использования видеоматериалов, кассет, других средств наглядности это очень трудно сделать. Поэтому русский преподаватель должен помнить, что независимо от того, в рамках какого метода ему приходится вести занятия в зарубежном вузе, может он пользоваться на занятиях АВСО и ТСО или нет, его метод всегда должен содержать культуроведческую (социокультурную) составляющую.

Русский преподаватель и работающие с ним параллельно иностранные коллеги, как правило, редко «дублируют» друг друга, каждый работает в своей системе координат, в соответствии со своими методическими установками. Последнее может быть связано с тем, что в вузе не принято координировать работу разных преподавателей, или с тем, что между русским преподавателем и его местными коллегами четко разделены сферы деятельности.

Ситуации, в которые попадает преподаватель русского языка в зарубежном вузе, способствуют формированию у него этнотолерантной методической компетенции. Этнотолерантную методическую компетенцию в условиях языковой среды сформировать сложнее, во-первых, потому, что в российских вузах мы принадлежим к доминирующему большинству и не испытываем острой необходимости «приспосабливаться» к нашим иностранным учащимся, во-вторых, потому, что категория толерантности только формируется в русском коммуникативном сознании [4]. Но именно названная категория крайне важна как для «выживания» русского преподавателя за рубежом, так и для его успешной работы в российском вузе. «Особенности современного образовательного процесса, развивающегося в условиях интеграции образовательных систем разных стран и регионов, в условиях нарастающей миграции населения, в том числе учащихся, с целью получения качественных знаний, компетенций, свидетельствуют о важности и необходимости подготовки нового, этнически грамотного поколения русистов» [5 с.19].

Учет отсутствия языковой среды обучения актуален и для стран с большими культурными различиями, и для стран близких в культурном отношении. Так, работая в Республике Корея, мы убедились в том, что корейские учащиеся в российских университетах и корейские учащиеся у себя дома – это совершенно разные категории учащихся, которые требуют различных подходов при их обучении. Это не удивительно, так как наши культуры и наши системы образования очень сильно отличаются друг от друга, что является не нашим субъективным суждением, а объективным фактом.

Попадая на учебу в Россию, корейские студенты, некоторые быстрее, другие медленнее, но адаптируются в новых для себя условиях. Принимают те методические установки, которые им предлагают преподаватели. Обучаясь в корейских вузах, они остаются в рамках привычной для них, традиционной системы образования и не готовы сразу перестраиваться, как того требует русский преподаватель. Например, корейские учащиеся очень хорошо работают хором, так как привыкли делать это с первого класса школы, но гораздо хуже работают в парах, стесняются отвечать индивидуально. Привыкнув работать с книгой и по книге, они бывают не очень внимательными, когда им приходится списывать с доски. Корейские преподаватели работают, в основном, в русле грамматико-переводного метода, поэтому задания коммуникативно-деятельностного характера, кото-

рые предлагает русский преподаватель, не всегда адекватно воспринимаются студентами. Эти особенности, так же как и многие другие, важно знать и русскому преподавателю, который едет работать в Республику Корея, и тому преподавателю, который начинает работать в России с корейской группой.

Анкетирование преподавателей русского языка из других стран - Сербии, Боснии и Герцеговины, из Болгарии,- проходивших летний курс ФПК в Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина в июле 2007 года показало, что и для данных стран учет наличия/отсутствия языковой среды не теряет своей значимости. На вопрос: «Что может затруднять взаимопонимание русского преподавателя с его иностранным коллегой?» большинство преподавателей ответило, что это - традиционная система образования в их странах, требующая соблюдения определенных законов и правил при обучении иностранным языкам, отличающаяся от российской системы образования; недостаточное знание современных культурно-социальных изменений, произошедших в наших странах за последние годы; различная материально-техническая обеспеченность учебного процесса.

В последние десятилетия мир становится все более открытым, все больше появляется возможностей для работы людей в самых разных уголках мира, меняется статус иностранных языков и отношение к их изучению. Возникают и новые возможности для расширения поля диалога культур. Но в то же самое время процессы глобализации обостряют процессы самоидентификации, делают актуальным учет национальных традиций на всех уровнях, в том числе и в учебно-образовательной сфере взаимодействия. Навязывание зарубежным коллегам своих методических установок без учета их видения проблемы не ведет к плодотворному творческому диалогу, к методическому взаимообогащению друг друга, закрывает уникальную возможность для обмена опытом из первых рук.

К сожалению, в учебниках по методике, в учебных программах по РКИ для студентов, магистрантов и аспирантов, для слушателей ФПК эта тема до сих пор не рассматривается в полном объеме. Многие исследования зарубежных преподавателей-русистов, посвященные самым разным лингводидактическим проблемам, очень важны для осознания определенной национальной специфики преподавания русского языка в той или иной стране. Но данные работы носят, как правило, частный характер.

Программа курса «Язык и межкультурная коммуникация» /6/, разработанная в Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина одной из своих целей видит формирование у учащихся профессионального подхода к владению нормами межкультурного общения, в связи с чем изучаются такие темы, как «Образ преподавателя РКИ в инокультурной аудитории», «Коммуникативные неудачи в практике РКИ», «Формирование эмпатийных свойств у преподавателя РКИ». В данном случае речь идет о том, что будущие преподаватели РКИ должны быть толерантными личностями, должны уметь учитывать на занятиях родной язык и культуру иностранных учащихся, приехавших изучать русский язык в Россию. Но понятия этнотолерантной методической компетенции, этнометодической культуры будущего преподавателя, особенности внеязыковой среды обучения в данном курсе не рассматриваются.

Отсутствуют и методические рекомендации для отъезжающих преподавать русский язык за границу, что значительно осложняет их жизнь и трудовую деятельность. Если ранее это компенсировалось работой методических центров, филиалов Института русского языка за рубежом, где русский преподаватель всегда мог проконсультироваться, то в настоящее время, как правило, русский преподаватель предоставлен сам себе. Ситуация особенно усугубляется в тех регионах, где у местных преподавателей не принято указывать русскому коллеге на его ошибки, где зарубежные коллеги дистанцируются особенно на первых порах от своего русского коллеги (например, в странах Дальневосточного региона или Юго-Восточной Азии), где существует жесткая конкуренция между препода-

вателями. Очевидно, не проще работать и преподавателям РКИ в африканских странах, где связи с соотечественниками могут быть не так часты, а техническое оснащение вузов оставляет желать лучшего.

Необходимо при этом учитывать, что и преподаватели, работающие в зарубежных вузах, и неязыковая среда могут существенно различаться.

Русских «преподавателей» можно, с нашей точки зрения, разделить на следующие группы: профессиональные преподаватели РКИ (среди них есть и опытные, и совсем молодые специалисты); филологи без специализации РКИ; носители языка, не прошедшие подготовку по специальности. Трудности для каждой из категорий работающих будут, очевидно, разные. Но, с нашей точки зрения, для всех важно понимать специфику работы русского преподавателя в неязыковой среде. Другое дело, что наряду с этим пониманием для данных категорий «преподавателей» акцентуализироваться будут разные учебно-методические составляющие: для русского преподавателя-русиста на первый план выйдет процесс адаптации в данной стране, в конкретном вузе; для преподавателя-нефилолога – процесс погружения в суть новой специальности; для преподавателя, давно живущего и работающего вне России, – кроме погружения в специальность, процесс пополнения знаний о современных российских реалиях.

Что касается самой неязыковой среды, то ее можно классифицировать по разным параметрам. Например, страны, которые объединяются исторической вертикалью, в том числе и в современную историческую эпоху, и географической горизонталью (термины В.И.Вернадского), и страны, которые далеки друг от друга в этой системе координат. Таким образом, например, Китай и Южная Корея на определенном этапе относились к первой группе, а СССР и США ко второй группе.

Республика Корея в течение 400 лет находилась под политическим, экономическим, культурным влиянием Китая, что не могло не сказаться и на корейской системе образования, в целом, и на преподавании языков, в частности. Эта система базировалась на конфуцианской традиции, сформулированной в «Книге ритуалов»: «Государь, учитель, отец – одно и то же» [7]. До сих пор многие корейские университеты имеют своим девизом древнекитайские изречения. Древнекитайский язык и сейчас воспринимается в Корее как язык высокой культуры.

Советский Союз и Соединенные Штаты Америки и географически и исторически были очень сильно дистанцированы друг от друга. Естественно, что и системы образования в данных странах строились на различных основаниях. Например, в советских вузах на каждом факультете существовали и продолжают существовать в настоящее время в российских учебных заведениях жесткие учебные программы обязательные для всех студентов, в то время как в американских колледжах студентам предлагают перечень дисциплин, иногда и не связанных напрямую со специальностью, из которого они могут выбирать то, что считают для себя полезным и интересным.

Но на сегодняшний день мы не можем оперировать понятием только исторической вертикали, потому что, с одной стороны, наши дни еще не стали историей, а с другой – процессы глобализации затрагивают все большее количество стран. Поэтому историческая вертикаль постепенно все в большей степени замещается на социальную составляющую, которая включает в себя социальные процессы, происходящие в данной стране, процессы глобализации и самоидентификации. В связи с вышесказанным, например, Китай и Южная Корея, несмотря на многовековые общие традиции, опирающиеся на буддизм, конфуцианство, господство китайского языка, отдалились друг от друга. На корейские университеты в настоящее время оказывают гораздо большее влияние японские и американские системы образования, чем китайская система, что непосредственно отражается и на преподавании РКИ в Республике Корея. Если в китайских вузах на отделе-

ниях русского языка обучение происходит чаще всего на базе одного учебного комплекса «Восток», существует единая система тестирования по РКИ, то все корейские университеты свободны при выборе учебников, единой системы тестирования не существует, а студенты в праве выбирать или не выбирать, например, курс «Русский разговор», даже если они учатся на отделении русского языка и литературы.

В то же время надо иметь в виду, что культурологическая дистанция отнюдь не является синонимом географической удаленности. В данном случае не работают законы прямой пропорциональности. Представляется, что системы образования в Южной Корее и в Северной Корее очень сильно различаются.

Конечно, неязыковую среду можно характеризовать и по другим параметрам, например, по разному отношению к стране изучаемого языка, к его культуре, к его жителям. Однако в последнее время изучение иностранных языков становится все более и более прагматичным. Если ранее бесспорным считалось, что образ страны изучаемого языка не должен вызывать возражений и раздражений у учащихся, то в настоящее время это далеко не так очевидно. Изучение английского языка в наше время не сопрягается с положительным образом стран, в которых говорят на данном языке, не апеллирует к духовной культуре этих стран, а носит чисто прагматический характер. Мало кто изучает в настоящее время английский язык, чтобы читать Шекспира в подлиннике.

При достаточно негативном отношении некоторых русских и иностранных учащихся к США и американцам, изучение английского языка они считают для себя обязательным.

Можно анализировать неязыковую среду с точки зрения различной близости языковых систем по отношению к русскому языку. Но в настоящее время говорить об обучении только языку, опираясь лишь на сопоставление языков, явно недостаточно, так как идеи диалога культур, иноязычного образования, включающие не только и не столько вопросы изучения иностранных языков, но и вопросы изучения культур, охватывают все больше последователей. В связи с необходимостью поддержать и развить мотивацию учащихся к изучению русского языка во внеязыковой среде большую роль начинают играть национально ориентированные социокультурный, культуроведческий подходы к обучению. Данные подходы призваны помогать сформировать и развить у иностранных учащихся интерес и желание к познанию России, русской культуры, русского национального характера в диалоге с родной культурой в процессе изучения ими русского языка, то есть при формировании у них языковой и речевой компетенций. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы в процессе обучения языку научить учащихся видеть, фиксировать, а в дальнейшем и самостоятельно извлекать культуроведческую информацию из изучаемого ими языкового и речевого материала. Таким образом, культуроведческий подход ориентирует преподавателя на передачу информации (русской культуры), на диалог культур, то есть на получение им информации о родной культуре учащихся и на передачу кода усвоения информации и обмена информацией (языка и речи). Чтобы заинтересовать студента нашей аудитории, обучение должно идти не от языка к культуре, а наоборот, от культуры к языку. Культура и есть тот крюк, на который они цепляются своим любопытством, – утверждают коллеги, работающие в американских учебных заведениях.

Некоторые исследователи [8] полагают, что специфика языковой среды зависит от особенностей исторического развития рассматриваемых региона или страны, их геополитического положения, от этнической культуры, взаимодействия и взаимовлияния имеющихся языков, миграционных процессов и языковой политики. Принципиально новым, о чем мы еще не упоминали выше, являются особенности среды, связанные с взаимодействием и взаимовлиянием имеющихся языков, а также современной языковой политикой, проводимой в конкретной стране. Правда, в тезис о взаимодействии и взаимовлия-

---

---

нии языков мы бы добавили – и культур. В этом отношении очень показательна ситуация в африканских странах, бывших английских, французских, португальских колониях, в которых на учащихся при изучении ими русского языка влияют не только родные языки и культура, но и языки и культура метрополий. Этим студентам легче изучать русский язык, потому что это второй для них иностранный язык, а первый они изучали как государственный с первого класса школы. Современную же языковую политику страны необходимо принимать во внимание, в частности и потому, что именно она определяет статус русского языка в стране, в школах, в университетах, существенно влияет на мотивацию учащихся при выборе иностранного языка для изучения.

Но даже если неязыковую среду не классифицировать детально, а рассматривать как нечто целое, противопоставленное языковой среде, то можно заметить, что система обучения работает в ней по-другому. Понятие системы обучения функциональное, сложное и открытое, так как реализация его компонентов зависит от среды/условий как в широком смысле этого слова (языковая/неязыковая среда), так и в узком его значении (социальный или государственный заказ данного общества, данного университета, возможности конкретного университета и т.п.). Если проанализировать один из компонентов системы обучения: принципы обучения, то можно увидеть, как со временем появляются новые принципы, как переосмысливаются старые принципы в зависимости и от наличия или отсутствия языковой среды обучения. Так, методический принцип учета родного языка учащихся был дополнен принципом учета родной культуры учащихся и их национальных лингвометодических традиций [9]. Конечно, родную культуру и национальные лингвометодические традиции учащихся необходимо/желательно принимать во внимание и при работе в российских вузах. Но это не всегда возможно: обучение может проходить в интернациональной группе, преподаватель может не обладать соответствующими знаниями, более актуальным является погружение студентов в русские реалии во всех их проявлениях. Вне языковой среды учет русским преподавателем культуры и национальных лингвометодических традиций страны пребывания является необходимым условием его успешной деятельности.

Дидактический принцип доступности и посильности также, на наш взгляд, должен существенно корректироваться, когда он начинает функционировать во внеязыковой среде. Работая в зарубежном вузе, русский преподаватель должен знать, что те требования, которые он предъявлял к данной категории учащихся в российской вузе, могут очень сильно отличаться от требований, которые он будет предъявлять к тем же учащимся в их родном университете. Это связано не только с трудностями, которые испытывают учащиеся, изучая язык вне языковой среды, с тем языковым барьером, который так не просто разрушить и заставить поверить студентов в свои силы, но и с тем, что мотивация у тех и других студентов совершенно разная. Студенты, которые приезжают учиться в Россию, как правило, все-таки сориентированы на использование русского языка в своей будущей деятельности или хотя бы на коммуникацию на русском языке на период пребывания в стране. А студенты, которые учат русский язык только у себя на родине, в большинстве случаев редко планируют или не могут себе позволить планировать найти работу с использованием своих знаний по русскому языку. Это очень важно учитывать, с одной стороны, не занижая, а с другой стороны, не завышая той учебной планки, которая бы держала студентов в тонусе. В подобной ситуации содержание методических принципов профессиональной направленности обучения и аппроксимации тоже отличаются от содержания аналогичных принципов на филологических факультетах в российских учебных заведениях.

Конечно, все компоненты системы обучения: цели и задачи, подходы, методы, принципы обучения, содержание и средства обучения, организационные формы тесно связа-

ны между собой, но в учебно-методических интересах могут быть вычленены и описаны по отдельности.

В перспективе нам представляется актуальным более детально проанализировать и систематизировать изменения тех методических параметров, которые лежат в основе работы русского преподавателя в зарубежном вузе, и тем самым интенсифицировать и оптимизировать процесс преподавания им русского языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: АСТ. Астрель. Хранитель, 2007.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействия в аудиторном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2006.
4. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта. Наука, 2006.
5. Чжао Юйцзян Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестированию (на примере китайских учащихся): Автореф. дис. ... к.п.н. – М.: Изд-во РУДН, 2008.
6. Программа по языку и межкультурной коммуникации. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2007.
7. Ланьков А.Н. Корея. Будни и праздники. – М.: Международные отношения, 2000.
8. Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: Автореф. дис. ... д.п.н. – М.: Изд-во РУДН, 2007.
9. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Дисс. ... д.п.н. – М.: Изд-во Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2004.

О. Vykova

#### SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ABSENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT

*Abstract:* The article reviews the categories of Russian professors working in the foreign higher educational institutions, suggests classification methods of the non-language environment, and analyses how certain components of the system of teaching Russian as a foreign language function outside Russia.

*Key words:* The language environment, ПКИ, categories of Russian teachers.

**РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

УДК 378

Вайндорф-Сысоева М.Е.

**ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РАБОТЫ) К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ\***

*Аннотация:* В данной статье представлен анализ преимуществ виртуальной образовательной среды и модели взаимодействия с учителями, имеющими разный опыт работы, в многоуровневой системе непрерывной подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности в МГОУ.

*Ключевые слова:* виртуальная образовательная среда, многоуровневая система профессионального роста, инновационная деятельность, опыт работы

Проблема повышения эффективности и качества образования личности на сегодня остается неизменно актуальной, и ее разрешение напрямую зависит от профессиональной компетентности учителя. Изменения, происходящие в стране, в обществе, реализация приоритетного национального проекта «Образование» предъявляют новые требования к современному учителю. Он должен сочетать в себе великое множество способностей: развивать у учеников стремление к творчеству и творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, уметь в полной мере реализовывать потребности детей, повышать мотивацию к изучению предметов. Современный учитель, независимо от стажа работы, молодой специалист или имеющий достаточный багаж педагогического опыта – это не только тот, кто обучает, это Учитель, который сам постоянно учится, повышает уровень своего методического мастерства, готов к инновациям.

Чтобы максимально приблизить педагогический процесс к достижениям современной науки, учитель не может не использовать современные технологии, он должен систематически расширять свои познания, приводить в систему разрозненные факты, следить за новыми достижениями по своей специальности и т.д. Педагог должен уметь подбирать не только рукописные и печатные, но и электронные информационные материалы, уметь использовать сведения из Интернета и т.д. Большинство методических исследований не может обходиться без использования специализированных средств обработки и представления информации. Поэтому современный учитель должен в совершенстве владеть компьютером, активно внедрять и систематически применять ИКТ в своей педагогической деятельности.

Электронная почта, научные теле- и видеоконференции, тематические чаты и научные форумы, новостные ленты и доски объявлений, учительские сетевые сообщества и средства виртуальной образовательной среды – все это должно стать неотъемлемыми инструментами научно-исследовательской деятельности современного учителя.

Московский государственный областной университет проводит на региональном уровне активную работу по решению задачи, определенной федеральной целевой программой: повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров и специалистов органов образования в области деятельности, связанной с информатизацией образования.

---

\* © Вайндорф-Сысоева М.Е.

Научить современного учителя свободно владеть и постоянно использовать в работе ИКТ – приоритетная задача в системе повышения квалификации МГОУ. Для ее реализации у университета, в том числе, функционирует виртуальная образовательная среда (ВОС), где учителя Подмосковья постоянно в интерактивном режиме получают методическую поддержку, помощь, консультирование, проходят обучение – тем самым, с одной стороны, повышают уровень профессиональной компетентности и, с другой, осваивают возможности виртуальной образовательной среды и учатся применять ее средства на практике.

Учитывая разницу в подходах к взаимодействию и обучению с учителями разных возрастных групп и имеющих разный опыт педагогической деятельности, особенно в вопросах применения ИКТ и работе со средствами ВОС, творческим коллективом педагогов на базе кафедры методики ДО и НОТ МГОУ для образовательных учреждений Московской области разработана и реализуется концепция использования виртуальной образовательной среды в становлении профессиональной компетентности для молодых учителей и учителей, имеющих опыт работы по традиционным технологиям. В её основе – подход, при котором образовательная программа не сводится только к повышению компьютерной грамотности, изучению основ информатики, формированию представления о существующих программных средствах обучения, но формируется готовность применять новые информационные и педагогические технологии в предметном обучении учащихся, вырабатываются умения и навыки самостоятельного проектирования и конструирования тематических курсов в виртуальной образовательной среде с учетом собственных педагогических целей и задач. При этом в процессе обучения учитываются: возрастные особенности слушателей, начальный уровень владения ПК, педагогический опыт и т.д., и с учетом разницы выстраивается программа взаимодействия.

Концепция создавалась с целью удовлетворения потребностей обучаемых (учителей Подмосковья) с учетом их наработанного опыта и имеющихся компетенций и независимо от местонахождения как самого обучаемого, так и обучающего, образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается, с использованием единых, типовых технологий, реализованных в среде Интернет. Поставленная цель была достигнута путем построения единой территориально распределенной модели взаимодействия на основе электронной оболочки как средства информационно-образовательной и универсальной инструментальной среды, обеспечивающей взаимодействие в виртуальной образовательной среде учителей Подмосковья.

Основными задачами при разработке данной концепции являлись следующие.

- 1) Проведение мониторинга для определения компетентностных потребностей учителей.
- 2) Разработка модели использования виртуальной среды для педагогического сопровождения профессионального становления молодых учителей и учителей, имеющих опыт работы по традиционным технологиям, в Московской области.
- 3) Разработка функционально-содержательной структуры для взаимодействия участников в виртуальной образовательной оболочке.
- 4) Создание возможностей профессионального общения и обмена опытом научных и педагогических кадров, независимо от их местонахождения или работы в ВОС.
- 5) Подготовка психолого-педагогического обеспечения функционирования взаимодействия учителей разных категорий.

Общие положения программы:

✓ Технология обучения взрослых на курсах повышения квалификации средствами виртуальной образовательной среды не копирует вузовские академические образовательные процессы. Она построена с опорой на андрогогические принципы, с учётом особен-

ностей организации обучения взрослых.

✓ В процессе обучения ИКТ педагогических кадров учитываются: возрастные особенности слушателей, а также начальный уровень владения ПК, педагогический опыт и т.д. – и с учетом разницы выстраивается программа взаимодействия для молодых учителей и для учителей, имеющих значительный опыт работы по традиционным технологиям.

✓ Ведущей в системе обучения и взаимодействия в виртуальной образовательной среде с молодыми учителями становится опора: на имеющиеся у них знания и умения, на их возрастные особенности (присущие молодым людям), а с учителями, имеющими опыт работы, становится опора на имеющийся у них методический опыт и учет их возрастных особенностей.

✓ Для повышения квалификации и профессионального роста педагога используются возможности виртуальной образовательной среды «vosmgou», внедряются дистанционные целевые курсы повышения квалификации для молодых и опытных учителей.

✓ Методическая служба превращается в систему непрерывной профессиональной педагогической поддержки разных категорий учителей, где проводятся консультации, направленные на формирование педагогической компетенции, профессионального саморазвития и самообразования педагога, развитие творчества, освоение современных средств, методик и технологий.

Последовательно рассмотрим особенности взаимодействия и обучения разных категорий учителей в системе повышения квалификации в МГОУ.

Сразу отметим, что необходимым условием организации обучения взрослых становится андрогогический подход. Одним из условий является формирование учебных групп, в которых обучаемый будет комфортно и продуктивно заниматься. Например, в ходе совместной мобилизации членов группы при решении единой проблемы, поставленной перед всеми обучаемыми, налаживаются взаимоотношения, а также намечаются компаньоны для профессионального сотрудничества в будущем. Взрослый человек должен иметь доступ как к открытым формам занятий, на которых присутствие не контролируется преподавателем, так и к закрытым формам занятий, в рамках которых обучение проходит в стабильных группах [1, 117].

Для усиления потенциала социализации образования взрослого человека необходимо переходить к качественному анализу образования: уточнить цели с учетом изменений в мире, рассмотреть ожидаемые от образования результаты, определить и дать характеристику приемлемым в современной ситуации образовательным технологиям. У взрослого человека должно быть сформировано позитивное мировосприятие быстро меняющейся социальной среды, восприятие ее «как пространства созидания и творческой самореализации». Он должен быть готов к «моделированию и проектированию вариантов своего личностного, профессионального развития в логике согласования с потребностями и перспективами непрерывно развивающегося мира» [2, 185].

Система повышения квалификации в МГОУ ориентирует обучающихся на формирование качеств, способствующих профессиональному росту в современном информационном обществе. При проведении обучения учитывается, что работник образовательного учреждения – это взрослый человек, владеющий навыками работы с доступной ему информацией. Делается акцент на то, как важно понимать, что компьютерные и информационные технологии создают не только новые условия труда, но и новую среду обитания – с выходом на громадный информационный ресурс человечества, то есть новый тип отношения человека с миром.

Учитывается, что подходы, скорость усвоения, способы взаимодействия с молодыми учителями и учителями опытными существенно отличается.

Первое, что осознаёт молодой учитель по мере вхождения в повседневную работу, состоит в том, что логика его практической деятельности во многом не совпадает с логикой той научной дисциплины, которую он изучал в вузе. Молодому педагогу приходится на практике применять имеющийся у него багаж знаний, переосмысливать многие теоретические положения, потому что его деятельность осуществляется не в абстрактных условиях, а в конкретных ситуациях, с реальными людьми, отличающимися неповторимым индивидуальным своеобразием.

Предупредить педагогические ошибки молодого учителя, свести до минимума последствия его профессионального несовершенства – цель педагогического сопровождения профессионального становления молодых учителей школ Московской области с использованием виртуальной среды, проходящего на базе виртуальной образовательной среды Московского государственного областного университета.

Необходимо помочь молодому педагогу работать в условиях современных образовательных требований, с использованием обновляющейся педагогической практики, научить его продуктивно использовать современные технологии, тем самым помочь в выстраивании индивидуальной системы целостной педагогической деятельности.

Профессиональные вопросы и проблемы в деятельности молодого учителя (со стажем работы до 5 лет) существенно отличаются от проблем учителя, имеющего большой опыт работы. Они по-разному смотрят на процесс обучения и взаимодействия с учащимися, используют разные средства и т.д.

Особенно разительны отличия, когда речь идет об ИКТ и современных технологиях, об использовании компьютера и Интернета у молодого и опытного учителя.

**На первом этапе:** начальное освоение компьютера и приобретение простейших пользовательских навыков при работе в Интернете:

Молодой учитель (стаж работы до 5 лет)	Учитель с большим опытом работы
Нет практического опыта в преподавании предмета	Богатый методический опыт
Как правило, имеют домашний компьютер, владеют основами компьютерной грамотности	Как правило, домашнего компьютера не имеют или не умеют им пользоваться, не владеют основами компьютерной грамотности
Имеют свободный доступ в Интернет. Знакомы с принципами работы в Интернете	Не знакомы с работой в Интернете, не умеют пользоваться Интернет-сервисом
Знакомы с ИКТ	Возможна технофобия
Гибкие, мобильные, легкообучаемые	Консервативные, требуют больше времени на разъяснение и на учение
Способны быстро научиться применять ИКТ в профессиональной деятельности	Возникают существенные трудности в освоении ИКТ

Из таблицы следует, что *молодых специалистов* обучить применению ИКТ легче и быстрее, можно опереться на их заранее приобретенный навык работы с компьютером. Поэтому целесообразно для учителей с малым опытом работы организовывать обучение непосредственно в виртуальной образовательной среде дистанционным способом, без отрыва от их профессиональной деятельности. Так у молодых специалистов не происходит перерыва в накоплении опыта работы, и приобретенные знания и умения в области ИКТ они сразу применяют на практике. Таким образом развивается навык использования информационно-коммуникационных и компьютерных средств.

*Опытных специалистов* обучить применению ИКТ труднее: не будет способствовать их консерватизм, технофобия и другие «барьеры». Особенно тяжело бывает переломить начальную установку – «мне это не надо». Поэтому целесообразно для учителей с достаточным опытом работы организовывать обучение с отрывом от основного рода деятельности, на очных курсах, по технологии «погружения» в виртуальную среду обучения.

При таком режиме под постоянным руководством преподавателя и тьютора, отключаясь от своих текущих проблем, учителя «окунаются» в виртуальную среду и постепенно, посылно осваивают ее средства. Таким образом развивается умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями и компьютерными средствами.

*На втором этапе: применение полученных знаний и умений в своей педагогической деятельности*

Молодой учитель (стаж работы до 5 лет)	Учитель с большим опытом работы
Экспериментируют в применении полученных знаний, находят новое применение освоенным средствам	Ищут пути применения нового в традиционном, сложнее идут на эксперимент
Легко заменяют традиционные средства новыми. Не ощущают ошибкобоязнь	Более взвешенно подходят к выбору при замене традиционных средств инновационными. Ощущают большую ответственность и боязнь ошибиться
Быстро осваивают инновационные технологии и с легкостью приобщают к этому своих учеников, при этом роль ведущего, учителя по отношению к учащимся не меняется	Инновационные технологии осваивают медленнее, с осторожностью приобщают к новому детей, ошибочно боясь показаться некомпетентными и потерять авторитет в глазах детей
Применяя ИКТ на уроках, как следствие – повышают интерес у учащихся к своему предмету, но по-разному:	
В виртуальном пространстве вырабатывают более демократический стиль общения с детьми, что способствует сближению с учениками, поднимает учительский авторитет, у ребят развивает интерес к предмету	Часто ученики являются более продвинутыми, чем учителя, пользователями, но видя, что учитель тоже не отстает от современных технологий, стараются ему помочь, тем самым учитель сближается с детским коллективом, развивает равнопартнерские отношения и интерес к преподаваемому предмету

Из таблицы видно, что подходы к освоению и применению современных средств у молодых учителей и учителей, имеющих опыт, различны, идут разными темпами и по-разному по-разному находят применение.

Если *молодые учителя* больше экспериментируют и пробуют применить новые технологии и современные средства на своих уроках, то не всегда подобные эксперименты оправданны. У молодежи пока не выработался методический опыт, профессиональное видение и прогнозирование полученных результатов – это приходит с опытом.

*Опытные педагоги* интегрируют полученные знания и умения в канву давно наработанных и, привнося элемент новизны в свои традиционные уроки, заставляют урок «заиграть» по-новому. Педагоги со стажем, опираясь на методический опыт, имеют профессиональное видение и могут прогнозировать полученные результаты. Хотя часто из-за боязни показаться некомпетентными в глазах учеников не в полной мере используют новые знания. Но позже, освоив ИКТ, привнеся их в традиционную работу, их авторитет и отношение к ним заметно возрастают. Ученики с большим уважением начинают относиться к «современным» педагогам.

Опираясь на вышеизложенное, считаем целесообразным организовать педагогическое сопровождение профессионального становления учителей разных категорий школ Московской области в виртуальной среде следующим образом.

1. С целью выявления наиболее актуальных для освещения тем и проблем и стимулирования специалистов к освоению новых достижений систематически проводить мониторинг потребностей разных категорий педагогов [5];

2. Учитывая полученные данные, проводить сопровождение специалистов по направлениям:

- ✓ просвещение;

- ✓ обучение;
- ✓ педагогическая поддержка;
- ✓ обмен опытом;
- ✓ виртуальная площадка молодых педагогов;
- ✓ учительские Интернет-сообщества.

3. В рамках просветительской работы: организовывать различные лекции, семинары и мастер-классы (в том числе Интернет-конференции: в видео- и чат-режиме, используя форумы, дискретные, новостные и т.д.).

4. Проводить обучение (подбирая оптимальные формы): дистанционные и интегрированные (дистанционно - в VOSMGOU и очное с отрывом от работы - погружение с дистанционной поддержкой) курсы повышения квалификации (базовые, модульные, предметные).

5. В рамках педагогической поддержки систематически проводить:

- ✓ Интернет-конференции, круглые столы, виртуальные выставки по актуальным для данной группы педагогов темам;
- ✓ проводить конкурсы и творческие турниры молодых учителей;
- ✓ организовывать группы из опытных учителей для проведения методических экспертиз разработок молодых специалистов;
- ✓ проводить методическое сопровождение и консультирование.

6. Организовать площадку в виртуальной среде для обмена опытом и создания учительских сообществ.

7. создать виртуальную площадку:

- ✓ для размещения электронных курсов учителей;
- ✓ проведения различных школьных учебных и воспитательных мероприятий в виртуальной среде.

Осуществлять техническую, методическую и педагогическую поддержку, оказывать содействие в освоении новых средств и технологий ИКТ.

СХЕМА МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОС С МОЛОДЫМИ УЧИТЕЛЯМИ  
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ:



СХЕМА МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОС С УЧИТЕЛЯМИ,  
ИМЕЮЩИМИ ОПЫТ РАБОТЫ ПО ТРАДИЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ:



Для реализации концепции привлекались ресурсы системы межшкольных методических центров Московской области (РКЦ-ММЦ), кафедра методики дистанционного обучения и новых образовательных технологий МГОУ, Институт открытого образования, Единый ресурсный центр, обеспечивающие технологическую, техническую, методологическую и психолого-педагогическую поддержку молодых и опытных учителей. К основным функциям по поддержке следует отнести: проведение семинаров, лекций, экспертиз, разработка и актуализация системообразующих документов; мониторинг широкого набора показателей; поддержание программного обеспечения в актуальном состоянии; сбор и анализ замечаний и предложений от пользователей всех категорий; выработка рекомендаций по совершенствованию системы взаимодействия; помощь в последующей самостоятельной работе учителя и др.

Таким образом, представленные подходы использования виртуальной образовательной среды в становлении профессиональной компетентности учителей различных категорий позволяют удовлетворить потребности обучаемых с учетом их наработанного опыта педагогической деятельности, независимо от местонахождения как самого обучаемого, так и обучающего, образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается.

Поставленная цель достигается путем построения единой территориально распределенной модели взаимодействия на основе электронной учебной оболочки как средства информационно-образовательной и универсальной инструментальной среды, обеспечивающей взаимодействие в виртуальной образовательной среде опытных учителей Подмосковья.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых: Монография / С.И.Змеев. М.: ПЕР СЕ-Пресс, 2007. 272 с.
2. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт.пед.наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Т. 2. Социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых / Под ред. С.Г.Вершловского. Кн. 1. Социологические проблемы образования взрослых / Под ред. С.Г.Вершловского. СПб.: ИОВ РАО, 2000. С. 185-200.
3. Агапова О.В. Технологии образования взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. (Уроки для педагогов) / О.В. Агапова, С.Г. Вершловский, Н.А. Тоскина, ред. СПб.: Каро, 2008. 176 с.
4. Организация учебно-воспитательного процесса с применением IT-технологий: Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: учебно-методическое пособие. Часть 1./ Составители: М.Е.Вайндорф-Сысоева, В.А.Шитова. М.: Диона, 2008. 96 с.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация и проведение мониторинга непрерывного образования: учебно-методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. М.: Диона, 2008. 48 с.

M. Vaindorf-Syssoeva

#### INNOVATIVE COMPONENT OF MULTILEVEL SYSTEM OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL SHOTS (WITH A DIFFERENT OPERATIONAL EXPERIENCE) TO PROFESSIONAL WORK WITH USE OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Abstract:* This article presents analysis of advantages of virtual educational environment and pattern of interaction with teachers having various work experience in a multi-level system of non-interruptible teachers' training for innovative activity in Moscow State Regional University.

*Key words:* The virtual educational environment, multilevel system of professional growth, innovative activity, operational experience.

## АЛГОРИТМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ (СЛУШАТЕЛЕЙ) В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МГОУ\*

*Аннотация:* Традиционные технологии повышения квалификации сегодня не отвечают на всё возрастающие запросы современных учителей по изучению, апробации и внедрению инновационных технологий в учебный процесс. В данной статье представлены особенности использования инновационных технологий при сетевом взаимодействии в виртуальной образовательной среде.

*Ключевые слова:* виртуальная образовательная среда, сетевые технологии, профессиональный рост, повышение квалификации, алгоритм взаимодействия.

В современных условиях, когда столь актуальным является внедрение информационных-компьютерных технологий в систему образования страны, растет количество высших учебных заведений, которые дополняют традиционные формы обучения дистанционной. Тем более что постоянно увеличивается количество людей, которые могут свободно использовать персональный компьютер и умело применять сведения, полученные из Интернета. Многим уже удобнее заглянуть в глобальную сеть, чем искать интересующий материал в традиционной печатной или учебной литературе.

Для вузовского дистанционного обучения характерно использование следующих технологий: кейс-технология, телевизионная (спутниковая) технология и сетевая (онлайн) технология.

Дистанционное обучение (ДО) в Московском государственном областном университете реализуется с использованием виртуальной образовательной среды - [www.vosmgou.ru](http://www.vosmgou.ru).

*Основная задача дистанционного обучения с использованием виртуальной образовательной среды* – реализация принципа интерактивности: преподаватели, кураторы, администраторы постоянно общаются со слушателем, тем самым помогая ему быстрее и легче адаптироваться в новой системе обучения, лучше понять и усвоить материал, осваивая инновационные технологии.

В университете успешно применяется *кейс- и сетевая технология дистанционного обучения*. **Кейс-технология** основана на использовании наборов (кейсов) текстовых и мультимедийных учебно-методических материалов. Материалы выдаются слушателям для самостоятельного изучения, затем они сдают тестовые контрольные работы. Зачетные работы могут сдаваться как очно, так и дистанционно, через виртуальную образовательную среду (далее ВОС), но экзамены всегда принимаются традиционным способом.

**Сетевая технология** базируется на использовании возможностей Интернета: посредством виртуальной образовательной оболочки (учебной оболочки). Слушатели обеспечиваются учебно-методическими материалами и при постоянном интерактивном взаимодействии с администратором, куратором и преподавателем-тьютором изучают представленные в сети курсы согласно программе повышения квалификации. Т.е. *это взаимодействие преподавателя, администратора, куратора и слушателя, а также слушателей между собой на расстоянии, которое отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами Интернет-технологий* [2. С. 187].

\* © Вайндорф-Сысоева М.Е.

Представим алгоритм профессиональной деятельности в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений Московской области с использованием виртуальной образовательной среды.

Проанализируем систему повышения квалификации работников образовательных учреждений Московской области. В чём же отличие рассматриваемой сетевой технологии повышения квалификации от традиционных технологий?

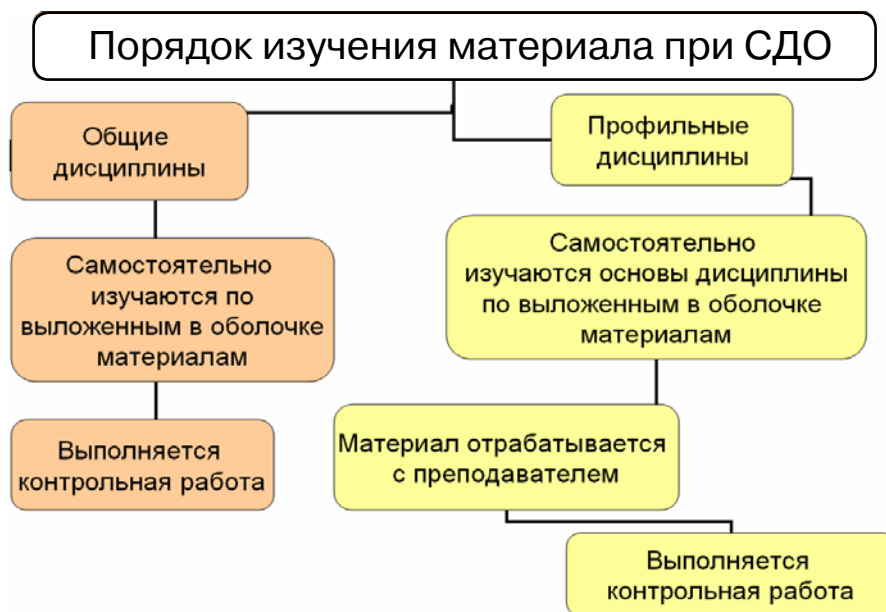
*Во-первых*, слушателям не нужно приезжать в университет на регулярные занятия. Весь процесс проходит через сеть Интернет. Поэтому расстояние от места нахождения слушателя до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса. Слушатели учатся в удобном для себя месте, по удобному графику и в удобном для себя темпе. Жёстко регламентируется только время защиты контрольных и итоговых проектов.

*Во-вторых*, так как мотивом выбора слушателем определенной программы курса служит его реальная потребность в конкретных знаниях, умениях и навыках, которые он будет применять на практике, продуктивность и эффективность обучения несравненно возрастёт по сравнению с другими формами обучения.

*В-третьих*, как правило, слушатели занимаются по индивидуальному плану, составленному с учётом уровня их базовой подготовки и их потребностей. Поэтому вполне возможно совмещение обучения на курсах с основной профессиональной деятельностью.

*В-четвертых*, т.к. данная форма обучения проходит вдали от учебного заведения, вдали от преподавателей и не предполагает визуального контроля преподавателей за действиями слушателей, она требует от них исключительной мотивированности, самоорганизации, трудолюбия, умения и желания работать самостоятельно. Также им, как и всем участникам ДО, необходимо обладать определённым стартовым уровнем владения компьютерной грамотностью. Но, если обучающимся что-то непонятно или они испытывают какие-либо затруднения в освоении курса, через форум или личные сообщения в любой момент, на любом этапе обучения они могут обратиться за разъяснением к администратору, куратору, преподавателям-тьюторам и своим коллегам. – *Это очень важный момент, который коренным образом отличает сетевое обучение от заочного: слушатель не остаётся один на один с непонятным материалом, а, как и при традиционном обучении, может всегда оперативно прояснить все вопросы.*

*В-пятых*, по-разному изучаются общие и профильные дисциплины.



*Общие дисциплины* слушатели изучают по материалам, выложенным в курсах, после чего выполняют контрольную работу – это может быть выполнение теста, решение задач, составление и защита проекта и т.д. *Профильные дисциплины* вначале изучаются слушателями по электронным учебникам и программам, но наиболее важные вопросы профильных дисциплин после общего самостоятельного ознакомления разбираются вместе с преподавателем-тьютором на консультациях и видеоконференциях. В качестве контроля используются компьютерные тестирующие системы, защита разработанных проектов и также традиционные формы: экзамены, собеседования, защита курсовых работ, проводимые в режиме видеоконференции или очно (см. рис. выше).

Принципиально важно – если преподаватель не удовлетворяет запросы слушателя – слушатель просто «выключит» своего учителя и будет искать нового.

Сетевое обучение слушателей происходит в соответствующем разделе ВОС, по своим общим функциям, связанным с организацией и проведением учебного процесса, виртуальная образовательная среда не отличается, например, от факультета повышения квалификации учебного заведения. В учебной оболочке личный доступ имеет каждый участник образовательного процесса (преподаватели, слушатели, администраторы и др.) – свой личный пароль для входа в систему.

В качестве основных используемых учебных *средств* выступают:

- ✓ электронные и сетевые учебники, которые выложены в курсах,
- ✓ электронные учебные пособия и хрестоматии,
- ✓ тесты и контрольные задания, выложенные на странице курса,
- ✓ учебники и учебные пособия на бумажных носителях,
- ✓ компьютерные гипертекстовые программы и тренажеры, если они есть.

Обозначим основные *организационные формы обучения* [1, 18].



Формы занятий по специальным дисциплинам преподаватель-тьютор выбирает сам, определяя, сколько часов от положенных программой он будет тратить на консультирование, сколько – на семинары и видеоконференции. Т.е. темы, выносимые на детальное рассмотрение, и варианты работы со слушателями преподаватель-тьютор определяет самостоятельно.

На *сетевых (форум-) консультациях* вместе с преподавателем-тьютором слушатели

более детально разбирают материал, отрабатывают сложные вопросы курса, проводится анализ выполненных заданий и т.д. Преподаватель-тьютор по заранее вывешенному расписанию входит в соответствующий раздел в форуме и общается со слушателями. Темы консультаций может определять преподаватель, но возможно и совместное определение тем в зависимости от потребности слушателей. Консультации могут быть индивидуальными и групповыми. Материалы прошедших консультаций хранятся в электронном виде, и к ним при необходимости можно возвращаться.

Активной формой учебных занятий являются *семинары*. Они проводятся в асинхронном режиме (*сетевые форум-семинары*) – наподобие сетевых групповых обсуждений и дискуссий в своем разделе форума, в блогах. Длительность таких занятий, как правило, определяет преподаватель, обычно это двое-трое суток, за это время каждый слушатель должен будет высказаться на заданную тему, в конце преподаватель подводит итог, исходя и из степени активности обучающихся.

Для эффективного общения и наглядного представления информации в ходе проведения обсуждения необходимо соблюдать определенные правила [5. С. 67].

1. Обсуждаемую на форуме тему занятия публикует преподаватель. Всё обсуждение должно проводиться в рамках сформулированной темы. Возможно, что слушатели сами предлагают темы обсуждения в рамках предложенной.

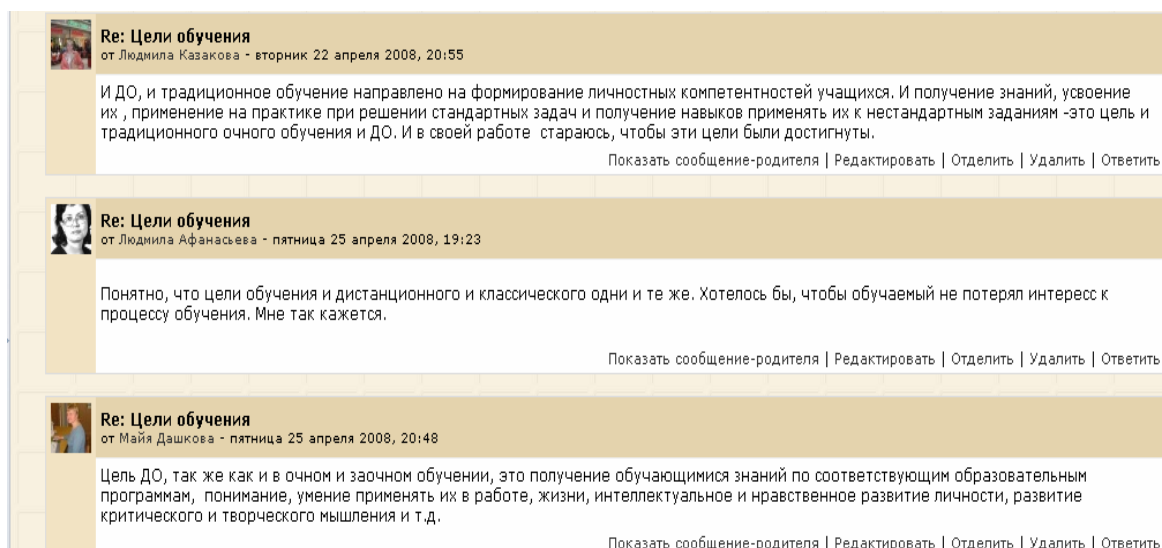
2. Время обсуждения темы должно быть ограничено по времени. Единицей измерения времени чаще являются сутки. При этом в случае необходимости слушателям можно возвращаться к пройденной теме (например, если появились новые комментарии или вопросы по пройденной теме).

3. Преподаватель в рамках рассматриваемой темы публикует введение, в котором определяет общую цель и подход, который используется для её достижения. Кроме этого, преподаватель публикует информацию для слушателей: что прочитать из учебных материалов, какие выполнить задания и т.д.

4. При обсуждении темы преподаватель инициирует вопросы, поводит итоги, т.е. ведет дискуссию (а возможно, что преподаватель назначает кого-то из слушателей ведущим). Слушатель, участвуя в семинаре, во-первых, предлагает собственное решение поставленной задачи и, во-вторых, формулирует свое отношение к точкам зрения других участников семинара, а преподаватель или ведущий, в свою очередь, направляет ход этой дискуссии в нужное русло.

5. Важное правило при участии в форумах! Нередки случаи, когда слушатель, вместо того чтобы ответить преподавателю в рамках одной темы, заходит в форум и не читая выстроенной дискуссии или не ознакомившись со всеми разделами форума, создает новый раздел для ответа. В этом случае общего разговора не получается и действенность учебного форума явно снижается.

В условиях такого проведения семинаров и преподаватель, и слушатели должны регулярно, не менее двух раз в сутки (например, каждое утро и каждый вечер), «заглядывать» в форум и участвовать в развернутой дискуссии. Преподаватель более объективно сможет оценить качественный уровень знаний каждого слушателя, принимая во внимание его степень активности во время семинара.



**Re: Цели обучения**  
от Людмила Казакова - вторник 22 апреля 2008, 20:55

И ДО, и традиционное обучение направлено на формирование личностных компетентностей учащихся. И получение знаний, усвоение их, применение на практике при решении стандартных задач и получение навыков применять их к нестандартным заданиям -это цель и традиционного очного обучения и ДО. И в своей работе стараюсь, чтобы эти цели были достигнуты.

[Показать сообщение-родителя](#) | [Редактировать](#) | [Отделить](#) | [Удалить](#) | [Ответить](#)

---

**Re: Цели обучения**  
от Людмила Афанасьева - пятница 25 апреля 2008, 19:23

Понятно, что цели обучения и дистанционного и классического одни и те же. Хотелось бы, чтобы обучаемый не потерял интерес к процессу обучения. Мне так кажется.

[Показать сообщение-родителя](#) | [Редактировать](#) | [Отделить](#) | [Удалить](#) | [Ответить](#)

---

**Re: Цели обучения**  
от Майя Дашкова - пятница 25 апреля 2008, 20:48

Цель ДО, так же как и в очном и заочном обучении, это получение обучающимися знаний по соответствующим образовательным программам, понимание, умение применять их в работе, жизни, интеллектуальное и нравственное развитие личности, развитие критического и творческого мышления и т.д.

[Показать сообщение-родителя](#) | [Редактировать](#) | [Отделить](#) | [Удалить](#) | [Ответить](#)

Рис. «Древо» форума

В режиме реального времени проходят **чат-семинары**, тогда все, преподаватель и слушатели, одновременно входят в чат, и обсуждение (или иной вид совместной деятельности, который предложит преподаватель) ведется всеми вместе в отведенное время, как правило, в течение одного часа.

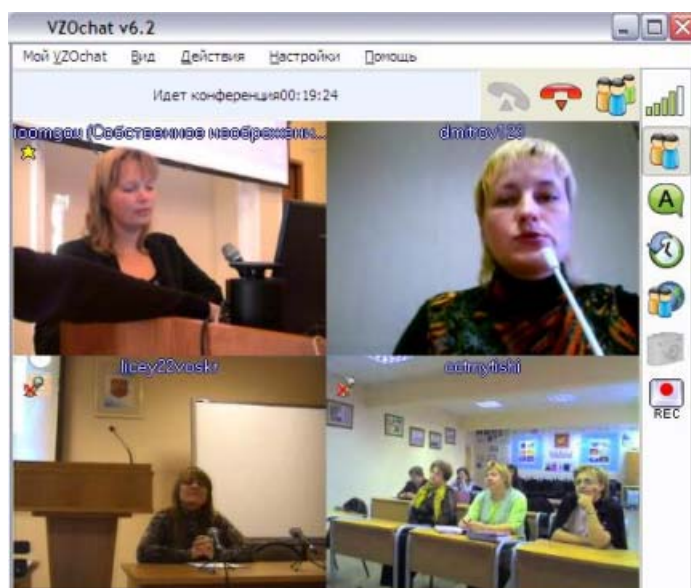
Все высказывания при обсуждении в форуме и чате ведутся письменно, поэтому, чтобы быть правильно понятыми, необходимо соблюдать определенные правила письменной коммуникации и особенности письменной речи:

1. передаваемая информация должна быть, по возможности, однозначной, не содержащей противоречий и/или двусмысленной информации;
2. не следует скрывать или как-то урезать важнейшую информацию с целью избежать дискомфорта или тревоги в рамках системы;
3. надо стараться больше узнать о том, как другие понимают наши действия, как реагируют на наши высказывания, при необходимости переспрашивать, задавать уточняющие вопросы;
4. в письменной речи все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены, требуется более систематическое, логически связанное изложение;
5. в письменной речи всё должно быть понятно исключительно из её собственного смыслового содержания, из её контекста, нельзя ссылаться на домысливание и недосказанность;
6. письменная речь требует особенной продуманности, плавности, сознательности. В условиях устного общения собеседник помогает регулировать речь. Непосредственный контакт с собеседником в разговоре быстро обнаруживает непонимание; реакция слушателя непроизвольно для говорящего направляет его речь в нужное русло, заставляет подробнее остановиться на одном, пояснить другое и т.д. В письменной речи это непосредственное регулирование речи говорящего со стороны собеседника или слушателя отсутствует. Пишущий должен самостоятельно определить построение своей речи так, чтобы она была понятна для читателя.

*Пример чата на свободную тему:*

- 14:21 Ирина Владимировна: Там идет снег?
- 14:22 Людмила Леонидовна: мокрая - не то слово
- 14:23 Ирина Владимировна: А вы любите зиму?
- 14:23 Людмила Леонидовна: Ирина Владимировна, вы видите сквозьжалоузи??!!
- 14:24 Марина Юрьевна: Хотелось бы поскорее чтобы наступила настоящая зима.
- 14:24 Анна Александровна: А люблю в сырую погоду сидеть дома в кресле перед телевизором и пить чай с бубликами.
- 14:24 Людмила Леонидовна: Я люблю лето
- 14:24 Ирина Владимировна: А надо?
- 14:24 Анна Александровна: Мы увидели снег, когда ходили обедать.
- 14:25 Ирина Владимировна: А я люблю кататься на коньках
- 14:25 Людмила Леонидовна: Я в сырую погоу сплю

По сравнению с режимом Интернет-конференции, безусловное преимущество при проведении сетевых семинаров имеет режим **видеоконференции**. Видеоконференции позволяют приблизить опосредованное общение к живому, непосредственному, тем самым повышая продуктивность взаимодействия преподавателя и слушателя.



Пример проведения видеоконференции в программе VZOchat

Также в режиме видеоконференции проходят контрольные, итоговые и зачетные занятия. Таким образом решается вопрос идентификации личности слушателя и степень его действительного уровня владения знаниями по предмету – через экран монитора преподаватель может наблюдать за действиями слушателя, как при очной встрече.

Взаимодействие участников дистанционного процесса обучения

В виртуальной образовательной среде основными участниками являются:

**1. Сетевой администратор:** дает пароль к доступу, помогает преподавателям и разработчикам каждого учебного курса оптимально выложить материал, правильно подобрать оргформу и т.д., помогает студентам при возникновении каких-либо трудностей, т.е. координирует работу слушателей и преподавателей, помогает и обучающим, и обучаемым.

2. **Куратор**: следит за учебным процессом слушателей.

3. **Администратор учебного курса**: тот, кто выкладывает учебный материал по дисциплине. Эту роль может выполнять преподаватель-тьютор, может – сетевой администратор, при условии обеспечения его учебными материалами по дисциплине.

4. **Тьютор-преподаватель**: преподает свою дисциплину слушателям, проводит с ними занятия, проверяет их уровень усвоения материала, т.е. выполняет свои прямые профессиональные обязанности дистанционным способом.

Задачи администратора:

1. Обеспечить доступ обучающихся и преподавателей к системе (каждому присвоить пароль).

2. Провести вводный курс с участниками процесса обучения.

3. Проверить готовность электронных учебных материалов по курсам.

4. На протяжении всего курса обучения своевременно координировать работу обучающихся и преподавателей, поддерживать комфортную психологическую атмосферу.

Задачи преподавателя-тьютора:

1. Освоить вводный курс перед процессом дистанционного преподавания.

2. Подготовить электронные учебные материалы для форума, чата и т.д.

3. Составить расписание своих сетевых занятий и сообщить их администратору, чтобы тот своевременно информировал слушателей.

4. Проводить семинары, консультации, индивидуальные и групповые занятия, отвечать на возникающие у слушателей вопросы, осуществлять текущую и итоговую проверку уровня усвоения знаний, умений и навыков студентов.

5. Подготовить учебную и рабочую программу по дисциплине.

**Преподаватель-тьютор** – это преподаватель, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы курса повышения квалификации, обладающий знаниями в области информационных технологий, учитывающий специфику данной формы обучения и психологические особенности взаимодействия со слушателями в процессе дистанционного обучения. Это специалист, владеющий традиционной образовательной технологией и способный адаптировать её к использованию дистанционно.

Педагогическая деятельность преподавателя в ВОС изменяется, появляется своя специфика, возникают определенные требования и вытекающие из них правила, учитывающие *особенности организации совместной деятельности и общения при сетевом обучении*:

1. При опосредованном контакте со слушателями практически невозможно навязать обучение, *слушатели сами должны захотеть учиться* – эта доминантная закономерность, которую в первую очередь должен осознавать преподаватель ВОС.

2. Тьютор должен стремиться вырабатывать *демократический стиль общения*, постоянно поддерживать благоприятный эмоциональный фон.

3. Тьютор-преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы обучающиеся изменили привычную роль пассивного слушателя, роль объекта воздействия на роль *активного*, полноправного субъекта педагогического взаимодействия. Тьютор должен поощрять и поддерживать рост самостоятельности в учебной деятельности слушателей.

4. Нередко у слушателей наблюдается некая закрытость и невосприимчивость по отношению к новому, поэтому при организации обучения новое знание и новые действия целесообразнее «вплести» в канву их опыта и ранее приобретённых знаний и действий. Также существуют психологические барьеры, выступающие в качестве внутренних препятствий к обучению: боязнь показаться слабее других, неуверенность в том, что дистан-

ционно можно успешно учиться и др. Средствами такого раскрепощения должна стать психологически комфортная среда обучения, которая поддерживается доброжелательным эмоциональным тоном общения со стороны обучаемых. Важно признать равноценность и равноправие в общении тьютора и слушателя.

*К трудностям осуществления обучения в Интернете для преподавателя ВОС можно отнести [1, 40-44]:*

- повышенные требования к преподавателю в отношении ответственности, мобильности, необходимости постоянного обновления учебного материала, формирования личностного (авторизованного) стиля общения;
- необходимость адаптации тьютора с точки зрения его технических, методических и психологических умений и навыков к дистанционной форме педагогической деятельности;
- трудоёмкость преподавания по дистанционной технологии.

*К трудностям, которые возникают при опосредованном, сетевом общении относятся:*

1. Технические трудности:

- Необходимость освоить правила работы с программно-техническими средствами, моделирующими учебную среду, и освоить правила публикации сообщений.
- Возможность исчезновения информации вследствие сбоев программно-технических средств и/или неправильных действий пользователя. Отсюда необходимость копировать информацию.

2. Психологические трудности:

- Отсутствие видимых партнеров и их видимой реакции на высказывания. Как следствие этого, возникновение чувства одиночества и потеря мотивации к учебе. Отсюда необходимость создать у участников чувство постоянного контакта с преподавателем и друг с другом.
- Отсутствие привычки и навыков письменного (эпистолярного, вербального) общения.
- Отсутствие необходимости присутствовать на занятиях и потенциальная возможность выполнить задания в любое время, что приводит к более низкому приоритету учебных занятий по сравнению с текущими делами (эффект «откладывания на потом»).

3. Стилистические и грамматические трудности.

- Отсутствие эпистолярного (письменного) опыта общения и умения выражать свои мысли письменно требует от человека значительно большего времени и сил на диалог и подготовку своих высказываний.
- Обилие грамматических ошибок и описок в высказываниях участников, часто возникающее из-за спешки, отсутствия письменного опыта и отсутствия навыков работы с клавиатурой.

Практика проведения учебного процесса в ВОС показывает, что вышеперечисленные проблемы и трудности вызывают необходимость в постоянной опеке слушателя на всех стадиях:

- После регистрации обучающегося на курс, перед началом занятий, – для помощи в освоении программно-технической учебной среды, начальной мотивации учащегося и приобретения начальных навыков эпистолярного общения.
- В начале учебного процесса – для преодоления барьера первоначального общения и контроля над соблюдением культуры эпистолярного общения (правила публикации сообщений и их содержание).
- Во время занятий – для поддержания мотивации к участию в учебном процессе.
- По окончании занятий – для сохранения контактов с обучающимися.

---

---

*К психологическим проблемам, возникающим в ходе сетевого взаимодействия со слушателями, и, соответственно, методам их разрешения относятся:*

1. Молчание слушателей.
2. Трудности создания групповой общности между участниками (отсутствие контактов участников между собой).
3. Эффект «откладывания на потом» или низкий приоритет участия в дистанционном учебном процессе по сравнению с текущими делами.

*1. Молчание слушателей.* Это может быть обусловлено следующими причинами:

- Технические трудности.

Работа в учебном кабинете для неподготовленного пользователя представляет значительную трудность в части понимания, – где, что и как необходимо писать и сохранять. Принимая же во внимание технические накладки и срывы в линии связи, невозможность при этом проконсультироваться с кем-либо, можно предположить, что у студента возникает некий психологический барьер, который необходимо преодолеть для эффективного общения. При этом более деятельные обучаемые сообщают о своих проблемах куратору курса, менее деятельные просто молчат.

- Психологические трудности.

Если обучающийся имеет невысокую самооценку, то он обычно ждет, что скажут (напишут) другие, и, только убедившись, что его соображения или высказывания не хуже, принимает участие в общении. Как уже отмечалось, для эффективного письменного общения важна легкость письма, т.е. умение сразу четко формулировать свои мысли и быстро печатать их на клавиатуре. Если студент не обладает этими навыками, то, скорее всего, он будет писать коротко в самых необходимых случаях. Опыт показывает, что единственный способ «разговорить» молчуна – это задавать ему вопросы, спрашивать, все ли у него в порядке, и «подталкивать» его к работе. Причем это делается в режиме персонального личного общения, чтобы не создавать студенту дискомфорт. Поскольку молчание может быть вызвано как техническими (организационными), так и психологическими проблемами, работать, таким образом, со студентом должны как преподаватель, так и администратор курса (куратор).

2. Трудности создания групповой общности между участниками.

Групповая общность способствует дополнительной мотивации участника в процессе дистанционного обучения и групповой взаимопомощи. Причины проблем в создании групповой общности между участниками, в основном, психологические и вызваны (особенно на начальном этапе обучения) отсутствием физической видимости (ощущения) других участников учебной группы. Кроме этого, существенным фактором здесь является также «легкость письма». Опыт общения в Интернете показывает, что коммуникативный режим, при котором наиболее легко устанавливается межличностный контакт, – это чат. Поэтому для создания групповой общности между участниками первое учебное занятие проводится очно или в режиме чата в виде презентации, на которой участники могут общаться между собой и преподавателем в реальном масштабе времени. Далее, в ходе занятий для поддержания теплоты группового общения следует использовать чат для неформального общения участников между собой и для проведения обсуждений промежуточных итогов.

3. Эффект «откладывания на потом», или низкий приоритет участия в дистанционном учебном процессе по сравнению с текущими делами.

Это наблюдается, когда тема семинара не вызывает активного интереса участников. Ожидания, связанные с семинаром, не оправдываются, и, как результат, падает мотивация дистанционных участников к обучению. Здесь понадобится технология, которая давала бы участнику возможность поэтапно отслеживать собственные результаты и до-

стижения и сравнивать их с результатами коллег. Цели участия в семинаре должны быть ясны и четко сформулированы так, чтобы каждому участнику были ясны ожидаемые результаты и способ достижения результата обучения. Этому могут способствовать методы проведения дистанционного учебного процесса, связанные с выполнением **конкретных заданий и обсуждением конкретных проблем, деловые игры, работа над проектами и т.п.**

На пассивность/активность существенно влияют и личные особенности участников: их способность к самостоятельному обучению, организации своего учебного времени, техническое и информационное обеспечение. Для того чтобы слушатели не воспринимали дистанционное обучение как необязательное дополнение к своему рабочему графику, преподавателю и куратору необходимо постоянно с ними общаться.

Таким образом, виртуальная образовательная среда раскрывает многочисленные разносторонние возможности для расширения деятельности университета в сфере профессионального повышения квалификации педагогических кадров, развития новых форм организации профессионального роста современного учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Организация учебно-воспитательного процесса с применением IT-технологий: Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: учебно-методическое пособие. Часть 1./ Составители: Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А. М.: Диона, 2008. 96 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2008. 272 с.
3. Система непрерывного педагогического образования Московской области: состояние и перспективы развития / под. ред. Г.Б. Корнетова, Е.Г. Ильяшенко. М.: АСОУ, 2008. 184 с.
4. Ширшов Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий: Монография / Е.В. Ширшов, Е.В. Ефимова. М.: Университетская книга; Логос. 272 с.
5. Юров С.С. Основы преподавания в Интернете. (Курс переподготовки преподавателей) / С.С. Юров. М.: ИнОБО, 2006. 116 с.

M. Vaindorf-Syssoeva

ALGORITHM OF ACTIVITY AT NETWORK INTERACTION FOR THE DECISION OF EDUCATIONAL PROBLEMS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF TEACHERS (LISTENERS) IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MGOU

*Abstract:* Traditional methods of teachers' professional development do not respond to the augmenting demands of modern teachers for study, approbation and introduction new technologies into educational process. This article presents peculiarities of using innovative technologies during network interaction in virtual educational environment.

*Key words:* The virtual educational environment, network technologies, professional growth, improvement of professional skill, algorithm of interaction.

## КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ\*

*Аннотация:* В работе описано дидактическое программное средство для ЭВМ, позволяющее повысить эффективность лабораторно-практических занятий для дисциплин физико-технического профиля. Рассмотрены элементы диалогового интерфейса, характеристики псевдотренажера для выполнения лабораторно-практических занятий по общей электротехнике. Рассмотрена роль невербальной информации в учебных компьютерных моделях и показано, что доля невербальной составляющей может быть весьма значительной, и это может повысить дидактическую ценность учебного программного средства.

*Ключевые слова:* высшее образование, дидактическое программное средство, невербальная информация

Компьютерное моделирование приобретает все большее значение как в научных исследованиях, так и в образовании. В последнее время появился термин «вычислительная физика» [1], в отличие от теоретической и экспериментальной физики.

Численное моделирование составляет неотъемлемую часть современной фундаментальной и прикладной науки, причем по важности оно приближается к традиционным экспериментальным и теоретическим методам [2].

Вычислительный эксперимент становится полноправным инструментом в научных исследованиях. Приведем определение этого понятия.

Вычислительный эксперимент – это метод изучения физического явления путем построения его математической модели и последующего численного исследования этой модели, позволяющего «проигрывать» ее поведение в различных условиях [1].

В образовании значение компьютерного моделирования, возможно, еще больше, чем в научных исследованиях [2-8]. Компьютерные демонстрации, виртуальные лаборатории позволяют достичь значительного дидактического эффекта. Это обусловлено концентрацией внимания обучаемых на главных, ключевых свойствах изучаемого явления или объекта, что в реальном эксперименте не всегда достижимо.

В компьютерных моделях используется достаточно абстрактное представление изучаемой предметной области, что обусловлено самим принципом моделирования как метода изучения окружающей реальности. В частности, при описании и изучении электрических цепей используется представление реальной системы в виде так называемой «принципиальной схемы». В дальнейшем, для определенности, подобные модели будем называть «схематическими».

Характерной особенностью схематических учебных компьютерных моделей является наличие поясняющих графиков и диаграмм, которые динамически изменяются при эволюции модели. Для изменения параметров модели используют элементы пользовательского диалогового интерфейса операционной системы ЭВМ. Это могут быть логические переключатели типа `Radio_Button` (выбор одного альтернативного варианта), `Check_Box` (формирование списка предустановленных значений). Аналогичными свойствами обладает элемент `Combo_Box`. Его преимущество заключается в малой занимаемой площади на дисплее. Более широкие возможности предоставляет элемент управления

---

\* © Ким В.С.

«Scroll\_Bar», позволяющий вводить произвольные целочисленные значения параметра. Наиболее универсальным средством ввода данных является элемент «Text\_Box» для ввода произвольной текстовой информации.

При изучении электрических цепей одной из проблем является разрыв между абстрактными электросхемами и реальной измерительной установкой. Реальный амперметр совершенно не похож на его условно-графическое обозначение, используемое в учебниках, а путаница соединительных проводов совершенно не вяжется с четкими горизонтальными и вертикальными линиями принципиальной схемы. Это один из доводов в пользу мнения, что виртуальный эксперимент ни в коей мере не может полностью заменить натурный. В этой связи следует отметить различного типа тренажеры, которые почти полностью имитируют реальную обстановку. Ядром подобных тренажеров является компьютерная модель. Стоимость таких тренажеров (авиационных, морских) очень высока. Промежуточное положение могут занимать компьютерные модели, имитирующие реальность на экране монитора. Такие псевдотренажеры существенно дешевле, а дидактический эффект, обеспечиваемый ими, будет выше, чем у схематических моделей.

Подобную компьютерную модель удобно использовать в лабораторном практикуме по общей электротехнике. Компьютерная модель входит в состав специального программного обеспечения (псевдотренажера) «ELECTRO» для изучения дисциплины «Общая электротехника» [6-8]. В процессе проведения лабораторно-практических занятий студентам предлагаются индивидуальные задания по расчету электрической цепи методом комплексных амплитуд. В базе данных (dbf-файлы) хранятся фамилии студентов, номера вариантов заданий по трем темам и зашифрованные ответы к заданиям первой темы «Расчет электрической цепи». По темам «Цепи трехфазного тока» и «Расчет характеристик асинхронного двигателя» используется компьютерное моделирование, и поэтому ответы заранее не известны.

Студенты самостоятельно выполняют задания, обращаясь в случае необходимости, к преподавателю за консультацией. Контроль правильности выполнения задания проводится на компьютере.

Автоматическая генерация вариантов индивидуальных заданий используется при расчете основных характеристик асинхронных двигателей. При этом обеспечивается не менее 50 комбинаций величин синхронной скорости, скорости вращения ротора, пускового момента и др. с использованием Г-образной эквивалентной схемы асинхронного двигателя.

При изучении трехфазных цепей имеется возможность контролировать правильность расчета напряжения смещения нейтральной точки, напряжений и токов в трехфазной цепи с различными несимметричными нагрузками активного и реактивного характера.

При изучении разветвленных и неразветвленных линейных электрических цепей студентам также предлагаются, помимо расчетов по исследуемой цепи, еще и индивидуальные задания по расчету комплексных токов, напряжений и сопротивлений электрической цепи, содержащей 8-9 линейных элементов.

Для проверки теоретических знаний используется тестовая форма контроля как наиболее объективная и технологичная. При этом используются задания в закрытой и открытой формах [9].

Особенностью подсистемы «Тест», с помощью которой осуществляется тестирование, является то, что тестовые задания генерируются «на лету» с использованием компьютерного моделирования изучаемых процессов.

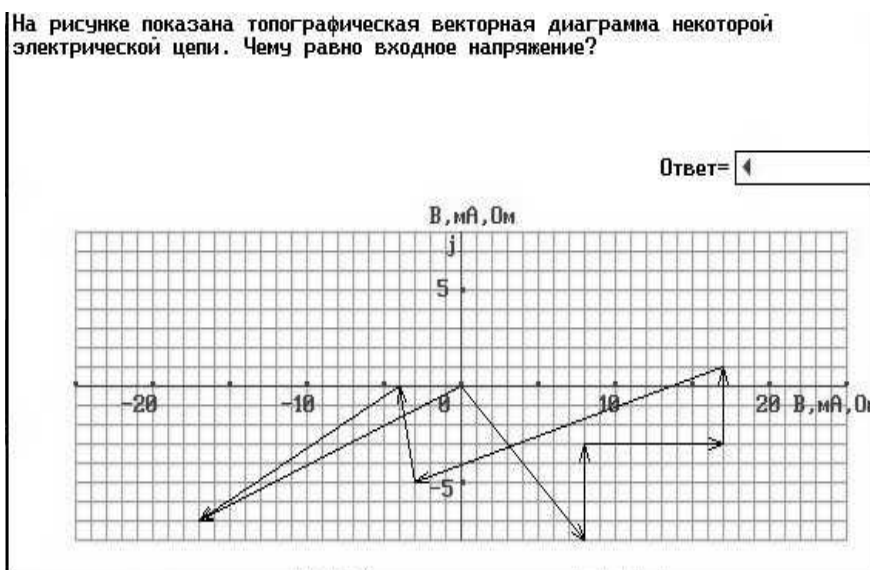


Рис. 1. Сгенерированная топографическая векторная диаграмма для тестового задания. Вид диаграммы заранее не известен

На рис. 1 в качестве примера показано тестовое задание по анализу топографической векторной диаграммы электрической цепи.

Для конструирования тестовых заданий широко используется невербальный способ предъявления информации. Это активизирует умственную деятельность испытуемого, вынуждает его выполнять перекодировку информации и, соответственно, лучше и глубже усваивать ее.

Векторная диаграмма, показанная на рис. 1, создается непосредственно в момент предъявления тестового задания. Для этой диаграммы вычисляется правильный (эталонный) ответ. Далее программа переходит в режим ожидания реакции испытуемого. После ввода ответа испытуемым производится сравнение ответа с эталоном. Если различие менее 10%, то ответ считается правильным.

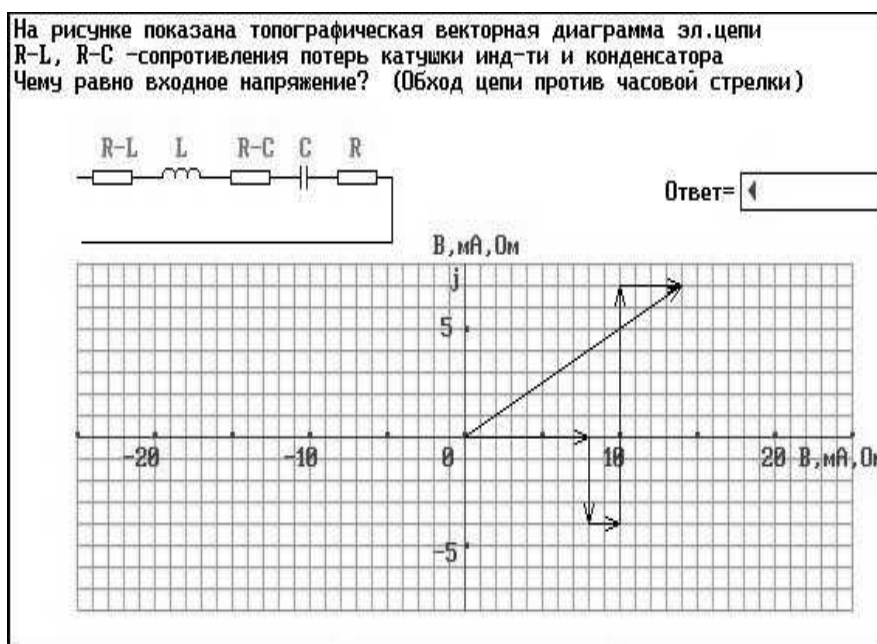


Рис. 2. Рандомизированный выбор схемы электрической цепи с параметрами R, L, C, R-L, R-C и построение соответствующей топографической диаграммы

На рис. 2 количество графической информации увеличилось. Испытуемый сопоставляет приведенную принципиальную схему цепи с векторной диаграммой, выполняет нужные отсчеты по осям координат в заданном масштабе и вычисляет ответ на поставленный вопрос.

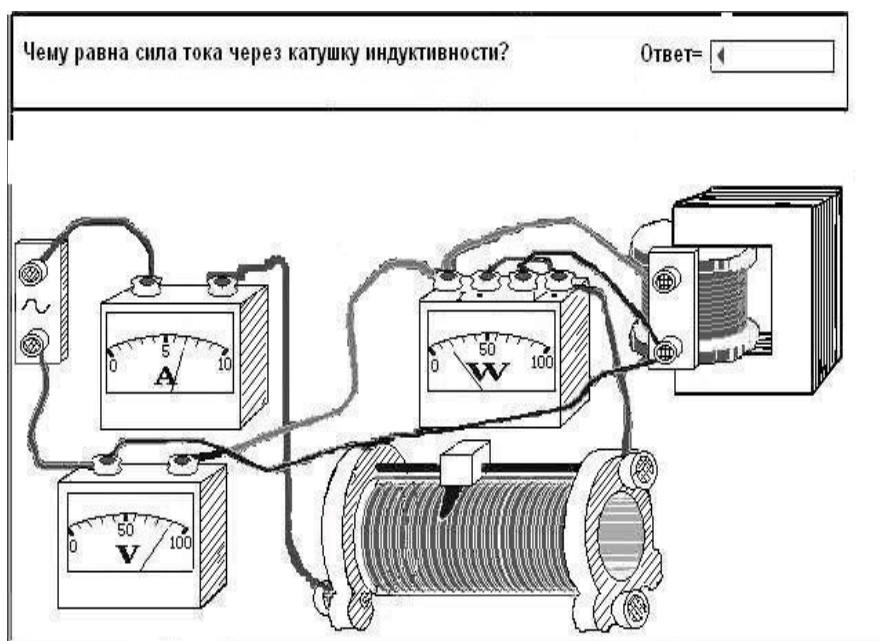


Рис. 3. Изображение лабораторной установки с изменяющимися показаниями стрелочных измерительных приборов.

На рис. 3 графическая информация (невербальная составляющая) представлена в виде фотографии с изображением измерительной установки. В этом случае испытуемому необходимо по изображению на экране монитора составить сначала принципиальную схему цепи и только потом выполнять необходимые расчеты. Испытуемые быстро убеждаются, что прямые попытки выполнения расчетов без промежуточного построения принципиальной схемы – прямо по фотографии – чрезвычайно трудны и способствуют появлению большого количества ошибок. Далее, наблюдая показания измерительных приборов на изображении, испытуемый получает все необходимые исходные данные для расчетов. В данном примере компьютерное моделирование используется для определения положения стрелок измерительных приборов. На рис.3. показаны следующие значения исходных данных: сила тока равна 7 А, напряжение равно 90 В, мощность равна 20 Вт.

При повторном прохождении теста стрелки приборов будут установлены в другие положения, что определяется процедурой рандомизации исходных данных. Отметим, что используются не любые значения генератора случайных чисел, а только те, которые удовлетворяют области допустимых значений вычисляемых функций.

Использование программного средства «ELECTRO» показало, что заметно сокращается время формирования умения обучаемых работе с реальными измерительными установками.

Таким образом, псевдотренажеры обладают несомненным дидактическим потенциалом и могут с успехом использоваться на лабораторно-практических занятиях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бутиков Е.И. Лаборатория компьютерного моделирования.  
- <http://faculty.ifmo.ru/butikov/Applets/LabSimulations.pdf>
2. Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике: В 2-х частях. Часть 1: Пер. с англ. М.:

- 
- 
- Мир, 1990. 349 с., ил.
3. Бурсиан Э.В. Задачи по физике для компьютера: Учеб.пособие для студентов физ.-мат.фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991. 256 с.
  4. Пак Н.И. Компьютерное моделирование в примерах и задачах: Учебное пособие. Красноярск: Изд-во КПКУ, 1994. 120 с.
  5. Майер Р.В. Основы компьютерного моделирования: Учебное пособие. Глазов: ГГПИ, 2005. 25 с.
  6. Ким В.С. Компьютеры в самостоятельной работе студентов //Тез. докл. Региональной научно-методической конференции “Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт. 27-29 ноября, 1996. Владивосток, 1996. С. 124-125.
  7. Ким В.С. Компьютерное моделирование в контролируемых программах // Материалы международной научно-методической конференции “Наука в образовательном процессе вуза”. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 1997. 212 с. С. 93-96.
  8. Ким В.С. Применение компьютерного моделирования в преподавании физики //Материалы конференции “Модели прогрессивного развития Дальневосточного региона”, 28-29 октября, 1999. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 1999. С. 66-67.
  9. Ким В.С. Тестирование учебных достижений: Монография. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. 214 с.

V. Kim

#### COMPUTER MODELLING IN TEACHING PHYSICS AND TECHNICAL TRAINING

*Abstract:* The paper describes didactic software allowing to raise efficiency of laboratory employment in teaching physics and technical disciplines. The main focus is made on the elements of dialogue interface and the properties of a pseudo-simulator for performing laboratory works on general electrical engineering. The role of nonverbal information in educational computer models is considered and it is shown that the share of a nonverbal component can be rather significant and all that can raise a didactic value of educational software.

*Key words:* Higher education, didactic software, the nonverbal information.

## ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ГУМАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И В США\*

*Аннотация:* В статье анализируется эволюция гуманного образования в Великобритании и США, рассматриваются основные события, произошедшие на протяжении его истории, а также сопоставляется развитие гуманного образования с событиями в общественной и политической жизни стран.

*Ключевые слова:* история образования зарубежом, гуманное образование, этическое отношение к животным.

Учителя давно пришли к мысли о том, что вопросы этического отношения к окружающему миру должны входить в образование и воспитание детей. Но в разное время им уделялось не одинаковое внимание, и понимались они не всегда идентично.

В данной статье рассматриваются закономерности развития гуманного образования в Великобритании и США – странах, аккумулировавших наибольший опыт в этой сфере. Нижеследующий анализ в своей фактологической части опирается на исследование Дероза Б. и Унти Б. «Гуманное образование: прошлое, настоящее, будущее» [3].

Родиной гуманного образования справедливо признана Великобритания. Это первая страна, где началась организованная и последовательная защита животных. И именно в Великобритании появились первые труды по гуманной дидактике.

Большой популярностью в Великобритании, а также в США и в других странах долгое время пользовалось сочинение английского философа и государственного деятеля Джона Локка «Мысли о воспитании» (1693) [1], (широко известное в разных странах). В нем автор указывает, в частности, на необходимость отучать детей от жестокости к животным, так как она ожесточает сердца и рано или поздно приведет к мысли о допустимости жестокого отношения к людям. Подобные наблюдения делались и раньше, но Дж. Локк сформулировал эту мысль наиболее четко и последовательно.

В США первые работы, связанные с гуманной дидактикой, появились в конце XVIII – начале XIX века. Среди наиболее заметных авторов – Лидия Мария Чайлд и Гарриет Бичер Стоун.

В США в середине XIX века, особенно после Гражданской войны, стала очевидна смежность вопросов защиты женщин, детей – и животных, их взаимосвязанность: ведь все они лишь звенья единой в своей основе этической проблемы. Защита животных в то время шла бок о бок с другими аспектами реформаторского движения. И в конце XIX века возникает Американская гуманная ассоциация – уникальная организация, цель которой – защита детей и защита животных, в том числе и через гуманное образование [6].

Нельзя не сказать несколько слов о выдающейся личности, сыгравшей неопределимую роль в развитии гуманного образования в США, Великобритании и в других странах. Это Джордж Т. Анджелл, педагог и член Массачусетского общества по предотвращению жестокости к животным. Д. Анджелл предложил значительно более глубокий подход: воспитание этического отношения к животным прежде всего ради самих животных, а не решения каких-то иных, «человеческих», задач. Уходя от преобладавшей антропоцентричной точки зрения, он поднимал проблему на иной уровень, ставил ее в значительно более широкий контекст (Земля как общий дом).

\* © Кюрегян А.В.

Благодаря Д. Анджеллу, в эпоху «Золотой лихорадки» и в «Прогрессивную эру» (XIX век) гуманное образование стало одним из самых важных элементов работы обществ по защите животных, находивших поддержку в разных слоях населения. Члены этих организаций тратили значительную часть средств на публикацию книг, пропагандирующих доброе отношение к миру живого.

Вообще в США воспитанию детей через художественную литературу, распространяющую гуманизм и на «братьев наших меньших», уделялось особое внимание. Начиная с 1870-х годов, Анджелл стал специально отыскивать книги, которые могли бы помочь воспитать у детей гуманное отношение к животным. Он нашел свой идеал в романе Анны Сьюэлл «Черный красавец», повествующем о драматической жизни и переживаниях скакуна. Потом был объявлен конкурс на написание аналогичной книги о собаках, в котором победила книга Маргарет Маршалл Сандерс «Красавец Джой».

В 90-е годы XIX века стали появляться первые учебники, снабженные систематизированными планами, вопросами, заданиями. В 1902 году Американская гуманная ассоциация сформировала специальный комитет для публикации книг. К 30-м годам XX века в США уже было свыше десятка учебных пособий по данному направлению.

Немалую роль в развитии гуманного образования в Великобритании и в США сыграли детские Отряды милосердия. Члены этих отрядов давали обещание «быть милосердными ко всем живым существам и защищать их от жестокого использования». У их истоков стояли священник Томас Тимминс и Д. Анджелл. Отряды пользовались большим успехом, находили всемерную поддержку и в итоге сыграли неоценимую роль в развитии гуманного образования в Великобритании и Соединенных Штатах. Как свидетельствует Франсис Раулей, последователь Дж. Анджелла, к 1922 году в Отрядах милосердия состояло около 4 миллионов детей (!)

Немаловажно то, что на рубеже веков в США был впервые поставлен вопрос об обязательном гуманном образовании в школах, что получило законодательское подтверждение. В 1886 году при содействии Д. Анджелла была создана инструкция по гуманному образованию, в которой требовалось учить гуманизму и «деятельному добру». В 1905 году штаты Оклахома и Пенсильвания приняли законы, делающие обязательным нравственное и гуманное образование. Закон требовал, чтобы раз в неделю полчаса посвящались воспитанию этичного отношения к животным. Штат Иллинойс пошел дальше: в 1909 году там была введена система санкций за невыполнение закона и приняты инструкции для подготовки школьных учителей. К 1920 году в двадцати штатах США уже существовало законодательство об обязательном гуманном образовании, а два штата – Нью-Йорк и Оклахома – взяли за образец модель Иллинойса и ввели, как и там, санкции за невыполнение законодательных норм.

Хоть законы эти выполнялись не всегда, их значение было очень велико: уже одно их наличие открывало новые возможности для педагогов, которые действительно желали изменить ситуацию к лучшему. И те же законы сыграли неоценимую роль сто лет спустя, на рубеже тысячелетий [7].

Важной вехой стало открытие отделов по гуманному образованию в Королевском обществе по предотвращению жестокости к животным и в Американском обществе с тем же наименованием. Летом 1921 года Отдел по гуманному образованию сотрудничал с четырьмя школьными округами в г. Нью-Йорке. В течение 1922 года отдел охватил 300 нью-йоркских школ. Результаты не замедлили сказаться. Летом 1923 года школьники подобрали на улицах и принесли в приюты свыше 28000 мелких животных.

В качестве принципиального этапа отметим то, что уже в начале XX века в США делались попытки ввести институциональную подготовку учителей – специалистов по гуманному образованию. В 1907 году в Колумбийском университете была основан фонд

продвижения гуманного образования им. Генри Берга. В штате Колорадо Государственный педагогический университет одобрил курс этического и гуманного образования, разработанный Государственным бюро защиты детей и животных. Учителя – сторонники гуманного образования участвовали в заседаниях Национальной ассоциации образования, и в 1924 году президент Национальной ассоциации образования признал гуманное образование в качестве достойной модели.

В 1931 году в Великобритании на Конференции образовательных ассоциаций специально обсуждались вопросы гуманного образования. В тот год Сьюзан Исаакс, председатель отдела образования Британского Психологического общества, рассказала о своем исследовании, касающемся общения детей и их отношения к животным. Ее метод, испробованный в 1924–1927 годах в маленькой кембриджской школе, давал детям максимум свободы. В своем исследовании Исаакс обращала особое внимание на проявления жестокости и доброты к животным у детей. Она обосновывала мысль о том, что педагогам надо правильно использовать в образовательных целях разные порывы и побуждения ребенка, чтобы помочь детям прийти к оптимальному психологическому разрешению внутренних конфликтов. По ее утверждению, данный метод помогает формированию должного, этичного отношения к животным. Умелый педагог преобразует стихийный порыв ребенка «изучать животное», мучая его, в осознанную и облагороженную цель: «понять животное», увидеть в нем не субъект собственности, а независимое существо. Особое внимание Исаакс обращала на восприятие ребенком смерти животного, что было новым для того времени [4].

Впоследствии, в конце 30-х – 40-е годы в развитии гуманного образования происходит некоторый регресс. Причин здесь несколько. Во-первых, внимание обществ по защите животных оказалось сконцентрировано на иных вопросах, не направленных непосредственно на гуманное образование. Этому в определенной степени способствовали перемены в повседневной жизни, связанные с возрастающей урбанизацией и техническим прогрессом. Люди стали просто меньше наблюдать животных. Например, лошадей постепенно сменили автомобили, а немалое количество прежних образовательных заготовок было посвящено как раз лошадям. В 30-е годы эти «устаревшие» материалы стали постепенно выводиться из оборота, но их место оставалось незанятым. От прежних времен сохранились уроки доброты к домашним любимцам – собакам и кошкам.

В-третьих, в те годы начинают укрепляться противодействующие силы – сельскохозяйственные общества, промышленные ассоциации и т. д., имевшие совсем другие цели, далекие от нравственных. Но они также стремились занять свою нишу в школах – с тем, чтобы воспитывать потребителей, увеличивающих их прибыль. В годы Второй мировой войны идея всеобщего мира через гуманное образование отодвинулась на задний план, ее вытеснили милитаристские императивы.

В-четвертых, меняется школьная программа. Естественнонаучные дисциплины, где раньше в уместных случаях говорилось об этичном отношении к животным, теперь преподаются в духе абстрактного рационализма. Такой утилитарный, технократический подход оставляет мало места для разговоров об этике, для выработки благоговейного отношения к жизни, требующего не только размышления, но и созерцания.

Возрождение гуманного образования начинается в послевоенные годы. Во второй половине XX века (до 80–90-х годов) оно имело свои особенности. Прежде всего, как уже говорилось, оно концентрировалось в основном на животных-компаньонах – собаках и кошках. Внимание сосредоточено на вопросах их жизнеобеспечения, среди которых: ответственный подход к приобретению домашних любимцев, правильный уход, приюты, а с течением времени – регулирование численности животных. Все больше места стало уделяться важности стерилизации собак и кошек.

В учебных пособиях того времени можно было встретить также материалы о правильном содержании других популярных домашних животных – морских свинок, кроликов и т. д. Немалым прогрессом (ближе к концу века) стало понимание и участившиеся рекомендации не заводить «экзотов» – таких, как попугаи, черепахи и прочие: дома им практически невозможно создать адекватные условия, а их отлов и перевозка осуществляются крайне жестокими способами, в результате чего большая часть животных погибает [5].

Начиная с середины XX века, определенное распространение в США и Великобритании получил такой метод воспитания детей, как экскурсия в приют и работа в приюте по уходу за животными. По некоторым подсчетам, к концу XX века примерно 86% образовательных программ предполагают экскурсии и другие мероприятия, в ходе которых дети могут увидеть живых животных. В 77% случаев дети могли их погладить или как-то иначе тесно пообщаться с ними. В 44% случаев предполагалось участие в молодежных добровольческих программах помощи живым существам планеты. Стали появляться и специальные лагеря, где дети оказывали ту или иную помощь животным.

Серьезным достижением 80-х годов стали первые опыты по оценке эффективности разных программ по гуманному образованию. Это важно по двум причинам: во-первых, позволяет понять, какая методика преподавания более плодотворна, в каком направлении следует улучшать программы. Во-вторых, помогает сторонникам гуманного образования убедить учителей, директоров школ и других ответственных лиц в том, что эти программы результативны и необходимы.

В основе нескольких подобных исследований лежали «тесты про пожарника». Детям предлагалась воображаемая ситуация: у ребенка загорелся дом, и пожарные могут вынести оттуда лишь немного. Дается список из 10 объектов, включающий семь неодушевленных вещей (например, телевизор, велосипед и т. п.) и трех животных (собаку, кошку, канарейку). «Для спасения» необходимо выбрать только три объекта. Естественно, результат считается оптимальным, если ребенок отдаст предпочтение живым существам.

Конец века и тысячелетия характеризуются формированием концепции прав животных и все большим ее распространением в США и Великобритании. Понятие «гуманное образование» существенно расширяется, и прежде всего как следствие универсализации живых объектов, требующих защиты: если изначально оно инициировалось этичным отношением к лошадям, потом – к животным-компаньонам, то теперь охватывает всех животных, в том числе и тех, которых человек традиционно использует для своих нужд.

В этой связи существенно расширяется цель гуманного образования. Если раньше она состояла прежде всего в том, чтобы научить ребенка по-доброму относиться к окружающим нас животным, то ныне она предполагает и осознание ребенком того, насколько важно делать этичный выбор в повседневной жизни (например, покупать товары тех производителей, которые не тестируют свою продукцию на животных и не загрязняют окружающую среду, и оказывать другие разумные предпочтения), видеть скрытую жестокость и по возможности противостоять ей [2].

В США, Великобритании, а также в Канаде создается база для специализированного вузовского образования учителей. Это означает, что гуманное обучение начинает обретать качественно иной статус в этих странах и из дополнения к традиционным школьным предметам постепенно превращается в самостоятельную и обязательную дисциплину.

В США даже появляются школы, специализирующиеся на гуманном образовании. Там элементы гуманного образования гармонично вплетены во все учебные предметы [8].

Можно констатировать, что на рубеже тысячелетий перелом в развитии гуманного образования носит и количественный и качественный, характер: увеличился не только круг рассматриваемых вопросов, но также уровень, на котором они преподносятся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Локк Д. Мысли о воспитании//Собрание сочинений в трех томах. Том 3. М.: Мысль, 1988. С. 517-518.
2. Павлова Т.Н. Биоэтика в высшей школе. М.: МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, 1997.
3. DeRosa B., Unti B. Humane Education: Past, Present and Future. A Global Perspective on Animal Protection / The State of the Animals II. Edited by Salem D. J. and Rowan A. N. Washington: Humane Society Press, 2003. P. 27-50.
4. Isaacs S. Intellectual growth in young children. London: George Routledge and Sons, 1930.
5. People and Animals. A Humane Education Curriculum Guide. Levels A, B, C, D. Edited by Savensky K. and Malcarne V. East Haddam: The National Association for the Advancement of Humane Education. 1981. 140 p.
6. American Humane Association [www.americanhumane.org](http://www.americanhumane.org)
7. Humane Education Laws [http://teachhumane.com/heart/?page\\_id=13#os](http://teachhumane.com/heart/?page_id=13#os)
8. Humane Education Learning Community Charter [http://www.schoolmatch.com/search/school.cfm?school\\_lea=11079&lea=0634620](http://www.schoolmatch.com/search/school.cfm?school_lea=11079&lea=0634620)

A. Kyuregyan

THE MAIN MILESTONES OF HUMANE EDUCATION IN GREAT BRITAIN AND IN THE USA

*Abstract:* In this article the evolution of humane education in Great Britain and in the USA is analyzed, the main events that happened during its history are examined. and also the development of humane education is compared with events in social and political life of those countries.

*Key words:* Formation history зарубежом, humane formation, the ethic relation to animals.

## СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация:* В статье раскрывается сущность непрерывного профессионального образования как характеристики включенности личности в образовательный процесс; на основе анализа и обобщения взглядов отечественных и зарубежных ученых на проблему субъектности в образовании формулируется понятие «субъект непрерывного профессионального образования»; выявляются закономерности и принципы становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное образование, субъект непрерывного профессионального образования.

Сегодня уже не вызывает сомнения тот факт, что непрерывное профессиональное образование – «образование через всю жизнь» - является *атрибутивным признаком* информационного общества. Однако идея о необходимости непрерывного образования человека в течение всей его жизни не является достижением нашего времени. Она появилась в истории культуры еще в эпоху Платона и Аристотеля, а в содержательном плане была впервые теоретически обоснована и представлена великим чешским мыслителем и педагогом Я.А. Коменским (1592 - 1670).

Следует признать, что, несмотря на достаточно длительную эволюцию понятия «непрерывное образование», до сих пор не существует его общепризнанной трактовки. Непрерывность в контексте образования выступает, в трудах различных авторов как *идея, принцип обучения, качество образовательного процесса, условие становления человека*. Столь же неоднозначны в различных исследованиях толкования других компонентов конструкта «становление субъекта непрерывного профессионального образования». В связи с этим нами была предпринята попытка уточнения понятийного поля исследования по заявленной проблеме.

Прежде всего отметим, что термины «непрерывное образование» и «непрерывное профессиональное образование» в условиях зарождающегося информационного общества приобретает новую сущность. Главный смысл новых подходов состоит в понимании непрерывного образования не как средства для достижения целей государства, общества, а как цели самого человека, стремящегося к самоизменению. В связи с этим непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика *включенности личности в образовательный процесс* на всех стадиях ее развития вне зависимости от того, происходит процесс образования или самообразования.

Таким образом, с точки зрения личности, непрерывное образование выступает как «...открытое и вариативное образование, обеспечивающее максимальную свободу выбора и последующую мобильность личности... С точки зрения субъекта познания, непрерывное образование выступает как постоянная проблематизация, связывающая отдельного человека с культурой, делающая его не только носителем мышления и деятельности, но и источником их творческой эволюции» [1].

Преломляя вышесказанное относительно темы исследования, под непрерывным профессиональным образованием мы будем понимать постоянное развитие и саморазвитие личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в

\* © Пищулина Т.В.

условиях информационного общества, характеризующееся нестабильностью и неопределенностью трудового рынка.

Успешность развития личности в непрерывном профессиональном образовании обеспечивает степень её включенности в этот процесс в качестве *субъекта*. Субъект (от лат. Subjectus — находящийся у основания) – носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

В зарубежной психологии основные концепции учения о субъектности и субъектной активности человека развиваются на основе идей бихевиоризма, психоанализа, гештальтизма, гуманистической психологии и других ответвлений от этих направлений, изучающих поведение животных и человека [Дж. Уотсон, З. Фрейд, К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс и др.]. В гуманистической психологии модель субъектной активности выражается краткой формулой: «Потребность – активность». Высшей потребностью гуманистическая психология признает стремление личности к реализации своего жизненного потенциала, самоактуализации.

Проблема субъектности в отечественной науке представлена фундаментальными исследованиями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.М. Теплова и др. В них понятия «субъект», «субъектность» рассматривается в контексте деятельностного подхода в соотношении с понятием «личность».

По мнению С.Л. Рубинштейна, только активная (субъектная) позиция по отношению к окружающему миру позволяет человеку быть личностью. Данное положение развивается в работах А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева.

Человек как субъект *деятельности и общения* рассматривается Б.Ф. Ломовым [2]. По его мнению, обязательным условием изучения личностных свойств является признание приоритета активности самой личности, которая определяется не только ее включенностью в различные виды общественных отношений, присвоением общественного опыта, приобщения к нему, а, прежде всего, изменением, преобразованием этих отношений. Во внутреннем плане это выражается в самодетерминации. Сознательную саморегуляцию субъектом своей жизнедеятельности в системе общественных отношений Б.Ф. Ломов называет самоопределением. Он считает, что субъект и личность на ранних этапах онтогенеза совпадают, но личность как сознательный субъект деятельности является более поздним образованием.

Проблема субъектности в последние десятилетия по-прежнему остается ведущей в отечественной психологии и педагогике [К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский].

Успешно разрабатывается проблема субъектности в рамках личностно развивающего подхода в обучении [Н.А. Алексеев, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н. В. Лежнева, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.]. Проблема студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности исследовалась в научных школах Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, Ю.Н. Кулюткина, а также в работах Н.П. Грековой, А.А. Реана, В.А. Сластенина, Е.И. Степановой и др.

Сравнительный теоретический анализ различных взглядов на рассматриваемую проблему позволил нам сделать следующие выводы:

- большинство отечественных ученых при исследовании проблемы субъектности стоят на позиции признания активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе [Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.], что является продуктивной оппозицией функциональному и когнитивистскому подходам, рассматривающим психические функции (аттитюды и другие параметры когнитивных стилей человека) как отдельные, часто слабо связанные, характеристики, определяющие индивидуальные особенности его деятельности и поведения.

При этом, не высказываясь явно о связи «внутренней» детерминации с активностью субъекта, многие исследователи при анализе активности субъекта исходно придерживаются идеи «первотолчка», первопричины, которая как бы движет субъектом;

- анализ психологических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности в подавляющем числе исследований начинается с анализа категории «деятельность» и заканчивается постановкой проблемы человека, субъекта этой деятельности;

- субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности, распределение которой может выявить и определить и самого субъекта. Согласно С.Л. Рубинштейну, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого;

- во всех известных нам концепциях понятие «субъект» неразрывно связывают с понятиями «личность», «активность», однако в большинстве исследований недостаточно дифференцированы понятия «субъект» и «личность». Кроме того, проблема активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой, стала предметом пристального изучения лишь в последней четверти XX века; ранее человек, проявивший любую активность, рассматривался «как субъект обнаруживаемой им активности»;

- в психолого-педагогических исследованиях различных авторов встречается три варианта соотношения понятий «субъект» и «субъектность»: многие авторы употребляют понятия как синонимы; «субъектность» рассматривается как атрибут «субъекта», в последних исследованиях, посвященных проблемам саморегуляции поведения и деятельности в целом предпринимается попытка разграничения рассматриваемых понятий.

Исходя из вышесказанного, для уточнения понятия «субъект непрерывного профессионального образования» нам необходимо определить нашу позицию относительно соотношения понятий «субъект» - «личность», «субъект» - «субъектность».

В связи с этим для нашей работы интерес представляет взгляд на рассматриваемую проблему А.К. Осницкого, В.И. Моросановой и их коллег, выработанный и обоснованный в ходе исследований личностных и когнитивных аспектов саморегуляции деятельности человека, проведенных Психологическим институтом Российской академии образования. С их точки зрения, общие закономерности осознанной саморегуляции достижения цели соотносимы с понятием субъекта деятельности и сознания. Поэтому при обращении к личности необходимо развивать представления об индивидуальных особенностях саморегуляции в их взаимосвязях с личностно-характерологическими особенностями человека и различными личностными структурами самосознания и бессознательного [3]. В этом случае понятия «субъект» и «личность» обозначают, по мнению ученых, различные стороны мира индивидуальности человека, которые, взаимодействуя, формируют внутренний мир и его проявления в поведении человека, причем субъектные переменные – со стороны особенностей организации и степени активности достижения целей, а личностные – со стороны содержания целей активности, придания индивидуального своеобразия особенностям их достижения.

Таким образом, личностные структуры различного уровня существенно влияют на то, какие цели и как ставит перед собой человек, а также модулируют специфическим образом индивидуальный профиль саморегуляции, т.е. особенности достижения этих целей. А степень и своеобразие субъектной активности, проявляющаяся в таких субъектных качествах, как автономность, настойчивость, ответственность и др., определяют способность преодолевать субъективные и объективные трудности достижения жизненных целей и в свою очередь способствуют через регуляторный опыт формированию лич-

ностных качеств, например таких, как самостоятельность и ответственность.

Данный подход позволяет более детально исследовать различные аспекты профессионального становления человека, что чрезвычайно ценно в аспекте нашего исследования. Однако следует подчеркнуть, что, говоря о *субъекте непрерывного профессионального образования*, мы рассматриваем как содержание и цели активности, так и особенности организации достижения целей, т.е., по Марасановой, как «субъектные», так и «личностные структуры» [4].

При разделении понятий «субъект» и «субъектность» мы придерживаемся взглядов А.К. Осницкого, который подчеркивает важность введения характеристики «субъектность», так как она позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя.

Ученый говорит о недопустимости сведения «субъектного» к активности. «Собственно субъектную активность, означенную как проявления субъектности, точнее можно определить в тех видах жизнедеятельности, в которых человек волен (и обнаруживает волеизъявление) определять для себя и меру субъектной включенности и меру собственного творчества при достижении формулируемых для себя целей... Субъектное всегда связано со способами разрешения проблем, способами реализации потенций человека, проявлениями его авторской активной позиции» [5].

Таким образом, обобщая вышесказанное, под *субъектом непрерывного профессионального образования* мы будем понимать человека, способного к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях информационного общества.

При этом «осознанную саморегуляцию своей деятельности» мы соотносим с постановкой целей, связанных с профессиональным самоопределением и самореализацией; планированием и программированием их достижения; умением учитывать значимые внешние и внутренние условия; оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъектно-приемлемых результатов.

Соответственно, *становление* студента как субъекта непрерывного профессионального образования понимается нами как *процесс перехода потенциальных способностей студента к осознанной саморегуляции своей деятельности по непрерывному профессиональному саморазвитию - в актуальные*.

Уточнение понятийного аппарата исследования и рассмотрение феномена с позиций гуманистического подхода в интеграции с культурологическим, антропологическим, синергетическим, компетентностным и деятельностным подходами позволили выявить ряд *закономерностей* становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования, которые мы посчитали целесообразным объединить в три группы:

-*атрибутивные* закономерности раскрывают внутренние характеристические особенности и свойства исследуемого феномена.

-*организационно-педагогические* – вскрывают причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми;

-*технологические* – связаны с совершенствованием педагогического процесса, повышением его эффективности.

Выявленные закономерности были конкретизированы нами в *общих принципах*, обеспечивающих целостность рассматриваемого процесса и значимых на всех этапах исследования. Перечислим их:

*атрибутивные закономерности:*

- существуют внутренние механизмы саморазвития и самосовершенствования человека, эффективное и правильное развертывание которых зависит от внешних условий (принципы: гуманизации, природо- и культуросообразности);

- становление субъектности личности происходит более эффективно на основе формирования у студентов осознанной саморегуляции своей деятельности (принципы: рефлексивности, актуализации субъектного опыта, проективности);

*организационно-педагогическая:*

- становление студента как субъекта непрерывного профессионального образования будет проходить успешно, если в рамках вуза создана синергетическая социально-педагогическая система, обеспечивающая оптимальные условия для самосовершенствования и саморазвития участников образовательного процесса (принципы: целостности, открытости, вероятности);

*технологические:*

- использование в образовательном процессе вуза личностно развивающих технологий позволяет обеспечить формирование структурных составляющих личности студента, важных при рассмотрении проблемы его становления как субъекта непрерывного профессионального образования (принцип: активности, фасилитации, сотрудничества);

- эффективность становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования повышается при включении его в различные виды творческой деятельности (принципы: проблемности, эвристичности, совместной творческой деятельности).

Выявленные закономерности и принципы позволили нам разработать модель педагогического содействия процессу становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования. Модель была реализована в ходе эксперимента в Троицком филиале Челябинского государственного университета (2001–2008 гг.). Результаты проведенного эксперимента, оцененные по мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям (17 показателей), подтвердили её эффективность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993. С. 25-26.
2. Ломов Б.Ф. Общественные отношения как общее основания свойств личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С. 60 - 65.
3. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. М., 2006. С. 7-18.
4. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. С. 8-10.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 11.
6. Ананьев Б.Г. Структура личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 91-95.

T. Pishulina

#### THE PHENOMENON OF A STUDENT'S FORMATION AS THE SUBJECT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

*Abstract:* This article considers the essence of continuous professional education as the characteristics of a person involved into the educational process; the notion «the subject of continuous professional education» is defined according to the analysis and generalization of Russian and foreign scholars' views on the problem of subjectivity in education; the regularities and principles of a student's formation as the subject of continuous professional education are revealed.

*Key words:* Continuous vocational training, the subject of continuous vocational training.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН\*

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности формирования готовности к принятию профессиональных решений у студентов экономических специальностей: уточняются понятие «готовность к принятию экономических решений» и его структура; описывается дидактическое обеспечение поэтапного формирования рассматриваемого параметра при изучении математических дисциплин с использованием системы задач и деловых игр.

*Ключевые слова:* высшее образование, готовность к принятию профессиональных решений, деловая игра.

В последние годы в системе высшего профессионального образования в России происходят существенные изменения. Переход к цивилизованной рыночной экономике ставит перед обществом проблему качественной подготовки квалифицированных специалистов различных сфер деятельности человека. Это обусловлено возросшими требованиями работодателя к профессиональным кадрам, так как в быстро меняющейся экономической ситуации происходит стремительное качественное изменение процессов производства на основе внедрения новых современных технологий.

Однако многие ученые [Э.Ф. Зеер, В.Г. Пищулин, М.А. Холодная и др.] констатируют тот факт, что выпускники вузов зачастую не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией, не способны принимать эффективные решения и нести за них ответственность. Поэтому важной становится проблема подготовки экономиста, чьи профессиональные и личностные качества отвечали бы современному заказу. Одним из путей решения этой проблемы является формирование готовности к принятию профессиональных решений у студентов экономических специальностей.

Приступая к исследованию, мы столкнулись с необходимостью уточнения его понятийного аппарата. Например, при рассмотрении ключевого понятия «психологическая готовность», у различных авторов наблюдаются расхождения, которые касаются того, является ли готовность чертой [В.М. Галузинский, Л.М. Кувики и др.], свойством [А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.] или же качеством [М.И. Дидора, А.Г. Ковалев, З.Ф. Понамарева и др.].

*В зависимости от того, рассматривается ли готовность в качестве черты, свойства или качества личности, изменяется общая направленность исследования. В связи с этим мы считаем важным уточнить, что в дальнейших исследованиях готовность будем рассматривать как качество личности. Под готовностью к принятию экономических решений мы будем понимать качество личности, проявляющееся в способности субъекта осуществлять выбор одного из альтернативных способов выхода из неопределенной ситуации в экономической деятельности с учетом её специфики и условий реализации выбранного решения.*

Как показывают исследования, на старших курсах формирование готовности к принятию решения происходит в рамках специальных дисциплин, а на младших курсах такая работа практически не ведется. Учитывая возрастные особенности студентов младших и старших

\* © Утемисова А.А.

курсов и опираясь на работы Б.Ц. Бадмаева, Н.В. Бордовской, А.А. Реана, В.Г. Пищулина и др., мы приходим к выводу, что формирование готовности к принятию решения необходимо начинать уже на первых курсах и продолжать этот процесс до окончания вуза.

На младших курсах изучаются общеобразовательные дисциплины, такие, как математика, философия, иностранный язык и т.д. Богатым потенциалом для формирования готовности к принятию решения обладают математические дисциплины, так как математическое образование является важнейшей составляющей в системе фундаментальной подготовки современного экономиста. В процессе изучения математики развиваются: способность устанавливать ассоциации и видеть противоречия; способность генерировать идеи и выдвигать оригинальные подходы и стратегии; способность к переносу знаний и умений в новые ситуации, что очень важно в процессе принятия решения.

Рассмотрим особенности дидактического обеспечения, процесса формирования готовности к принятию экономических решений у студентов вуза при изучении математических дисциплин, реализованного нами в Костанайском инженерно-педагогическом университете.

По мнению ряда авторов [1, 2 и др.], процесс формирования каких-либо качеств и умений должен носить поэтапный характер. Так, М.И. Махмутов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская и др. отмечают, что любое действие проходит через ряд последовательно реализуемых этапов. Опираясь на работы П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной при формировании готовности к принятию экономического решения в рамках математических дисциплин, мы выделили следующие этапы:

1 этап – подготовительный, предполагает приобретение базовых знаний в области математики, связанных с принятием решений;

2 этап – продуктивный, направлен на формирование отдельных компонентов и операций, необходимых для принятия экономического решения;

3 этап – интегрирующий, в ходе которого происходит интеграция компонентов готовности к принятию экономических решений;

4 этап – творческий, связан с разрешением нестандартных ситуаций, приближенных к реальной экономической деятельности специалиста, в ходе которых необходимо принять экономическое решение.

Основное внимание было уделено подбору материала, который обеспечивал поэтапный процесс формирования готовности к принятию решения. На каждом этапе характер содержания материала отличался своей спецификой в зависимости от цели этапа и уровня базовой готовности студента. Реализация этапов происходила в рамках изучения курсов «Математика для экономистов», «Математический анализ», «Теория вероятностей и математическая статистика».

На подготовительном этапе происходило приобретение базовых знаний в области математики, связанных с принятием решений. Особая роль отводилась вводной лекции, на которой очень важно сформулировать определения таких понятий, как «решение», «экономическое решение», «принятие решения», показать на конкретных примерах из области экономики связь «принятия решения» с математикой, как наилучшее решение влияет на деятельность предприятия. Изучаемый материал вызывал у студентов личный интерес, т.к. имеет ярко выраженную профессиональную направленность, развивает способность творчески подходить к делу, что так необходимо в экономической деятельности для принятия оптимального решения.

Второй (продуктивный) этап направлен на формирование отдельных компонентов и операций, необходимых для формирования готовности к принятию экономических решений. На данном этапе мы использовали изученный материал в «модифицированном» виде, отражающем другие аспекты его применения в профессиональной экономической

деятельности. Ярким примером является изучение темы «Определенный интеграл». В обычном применении определенный интеграл рассматривается как площадь криволинейной трапеции, и приложением к нему является вычисление площадей плоских фигур. Мы же вводили такие понятия, как выигрыш потребителей и выигрыш поставщиков. В этом случае определенный интеграл рассматривается нами в другом аспекте, а именно, в области ценообразования. При этом студенты строили последовательность действий для потребителей и поставщиков, проводили сравнение полученных точек рыночного равновесия. Для принятия оптимального решения в области ценообразования выигрыш потребителей и выигрыш поставщиков являются наиболее важными понятиями, т.к. в рыночной экономике очень сложно найти ту цену, которая будет удовлетворять потребностям, как потребителей, так и поставщиков.

*Третий этап (интегрирующий) ориентирован на интеграцию компонентов готовности к принятию экономических решений. Например, на лекционных занятиях по теме «Предельный анализ в экономике» было показано, что для принятия оптимального экономического решения необходимо использовать в экономической деятельности предельный доход как производную от суммарного дохода по количеству товара. Студенты анализировали понятие «предельный доход», осуществляли поиск суммарного дохода по количеству товара, выбирали оптимальное решение и проводили оценку полученного решения. Тем самым происходила интеграция компонентов готовности к принятию решения.*

*Заключительный этап (творческий) направлен на развитие творческой составляющей процесса принятия экономических решений и связан с разрешением нестандартных ситуаций, приближенных к реальной экономической деятельности специалиста.*

Например, в рамках курса «Математический анализ» в ходе изучения темы «Функции нескольких переменных» мы рассматривали понятие спроса как функцию нескольких переменных. Студенты, анализируя влияние различных факторов на спрос, пришли к выводу, что наиболее важными показателями являются доходы потребителя, цена взаимозаменяемых и взаимодополняющих товаров, расходы на рекламу, вкусы потребителя. Однако в практической деятельности экономики наибольший интерес представляет изучение влияния цены какого-то одного товара, который называется альтернативным. Далее студентам предлагается выяснить, при каких условиях альтернативный товар относится к взаимозаменяемым, а при каких – к взаимодополняющим товарам, что является очень важным в экономике и бизнесе для эффективного принятия решения и получения максимальной прибыли. В результате мы наблюдали, что студенты проявили творческий подход в исследовании факторов, оказывающих влияние на спрос товара, и применили имеющиеся знания о производных в ситуациях неопределенности.

*В связи с тем, что формирование готовности к принятию решения происходит в рамках математических дисциплин, то согласно логике исследования, мы используем различные типы задач. Из большого многообразия типов, видов и классификаций задач в большей степени соотносится с проблемой нашего исследования классификация В.И. Загвязинского [3]. Автор классифицирует задачи, исходя из вида деятельности при её решении, и выделяет четыре вида: репродуктивную, алгоритмическую, трансформирующую и творчески-поисковую. Классификация В.И. Загвязинского позволяет наилучшим образом учитывать возрастные, учебные и индивидуальные возможности студентов при формировании готовности к принятию экономических решений.*

На первом этапе нами использовались репродуктивные задачи, требующие воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации – работа по образцу, выполнение тренировочных заданий. Для решения сложной, многоступенчатой задачи необходимо уметь решать ряд «мелких» задач, которые требуют прочных умений и навыков по изу-

чаемому материалу. При выполнении таких заданий происходило усвоение образца ответственного действия, выполнение упражнений воспроизводящего характера. Чем более прочны навыки у студентов, тем легче они воспроизводятся для решения более сложных задач.

*На продуктивном этапе применялись алгоритмические задачи, решение которых требует некоторой модификации действий в изменившихся условиях. Экономисту в своей профессиональной деятельности часто приходится принимать решения в различных ситуациях. Поэтому мы предлагаем студентам задачи, в ходе решения которых приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например, поисковые, преобразующие), анализировать, каких данных не хватает в задаче, определять варианты решения задач с неполными данными, составлять план решения (предвидеть и строить последовательность действий).*

*На интегрирующем этапе формирование готовности к принятию решения происходило в процессе решения многофункциональных трансформированных задач. В таких задачах условие формулировалось нечетко, условия доопределялись в процессе диалога со студентами. Например, в ходе изучения темы «Системы линейных уравнений» студентам предлагалась задача, в которой необходимо доопределить условие, а именно, выяснить, что является коэффициентом при неизвестных, а что является свободным членом. В ходе решения трансформированных задач студенты анализировали содержание поставленной задачи, осуществляли поиск методов и способов выхода из сложившейся ситуации.*

*На творческом этапе формирование готовности к принятию экономического решения происходило через решение задач ситуационного характера, в ходе которых студенты принимали решение. Кроме того, использовались задачи творчески-поискового характера, при решении которых требуется догадка, озарение, логическая интуиция и является «маленьким открытием» для студента на данном этапе обучения. Например, при изучении линейной модели издержек студенты принимали решение в ходе выполнения следующей задачи: Фиксированные издержки составляют 10 тыс. руб. в месяц, переменные издержки – 30 руб., выручка – 50 руб. за единицу продукции. Составить функцию прибыли и построить ее график. Данная задача приближена к реальной экономической деятельности. При ее решении вводятся такие понятия, как постоянные издержки, переменные и совокупные издержки, прибыль, которые позволяют лучше понимать экономические процессы, необходимые для принятия оптимального решения.*

В нашем исследовании интеграция компонентов готовности к принятию решений происходила в рамках учебно-деловых игр.

Учебно-деловые игры развивают мыслительную деятельность, создают условия для поиска и принятия наилучшего решения, дают возможность проявления индивидуальности, творческих способностей, развивают умение более адекватно анализировать своё поведение и поведение других, развивают критичность и способность оценивать свои и чужие потребности и возможности [4].

*В настоящее время не существует универсального определения учебно-деловой игры. По мнению В.А. Трайнева, учебно-деловая игра – это целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального процесса, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на формирование и закрепление профессиональных умений [5].*

Применительно к теме нашего исследования мы определили учебно-деловую игру как целенаправленную модель, которая имитирует профессиональную деятельность экономиста, направлена на формирование готовности к принятию решения и совершенствования знаний, умений и личностных качеств в области принятия решения.

В ходе нашего исследования мы применяли так называемые «жесткие» игры, предполагающие строгую последовательность действий участников. Как правило, это были «бесконфликтные» игры или игры с нестрогим соперничеством. Значительный вклад в формирование готовности к принятию решения, как показывает практика, вносят игры-упражнения и игры-тренинги, рекомендованные В.Г. Коваленко, Н.В. Самоукиной, В.Г. Мараловым и др. Например, хорошо зарекомендовала себя игра «Кто быстрее достигнет флажка?» Суть игры заключалась в моделировании некоторых действий, связанных с принятием решения и достижением поставленной цели. В ходе игры студенты осуществляли поиск необходимых формул и данных, отработывали конкретные умения действовать в реальных условиях.

По мере освоения студентами игровых форм деятельности вводились «свободные» игры, регламентирующие лишь основные направления деятельности играющих; предпочтение отдавалось учебно-деловым играм с нестрогим соперничеством. Уровень проблемности характеризовался вовлечением студентов в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов. Например, модифицированная игра «Домино» [6]. В начале игры ведущий (на первых порах – это преподаватель) говорил о том, что на фирму пришел выпускник экономического факультета. Для устройства на работу необходимо пройти испытательное задание, заключающееся в том, чтобы правильно составить цепочку математических выражений, т.е. домино. В ходе использования игры студенты анализировали данные в предложенных заданиях, определяли варианты решения заданий с неполными данными, составляли план решения, осуществляли поиск недостающей информации. Данная игра проводилась нами с различными начальными проблемными ситуациями и различными условиями.

Высший уровень проблемности предусматривался нами в ходе решения задач ситуационного характера. Прежде всего это игры отличающиеся большой приближенностью к реальным экономическим ситуациям. Примером такой игры может служить модифицированная игра «Рынок кофе» [7], позволяющая имитировать рыночный механизм, основанный на взаимодействии продавцов и покупателей, позволяющий путем гибко меняющихся цен привести в соответствие желания и возможности каждой стороны, выражаемые в виде спроса и предложения, а также моделировать непредсказуемое воздействие внешней среды. Участие в игре дает возможность проявления деловой активности, принятия решений в условиях рыночной неопределенности. Кроме того, в ходе выполнения заданий игроки больше времени и внимания уделяли непосредственно принятию содержательных решений; за время занятия учащиеся имели больше возможностей опробовать различные варианты тактики и стратегии, – как продавца, так и покупателя, изучали, как принимаемые решения сказываются на состоянии их прибыли.

Вне зависимости от степени сложности и проблемности игр, их отличительной особенностью была тематическая направленность и характер решаемых проблем.

При формировании готовности к принятию решения мы применяли тематические игры, ориентированные на принятие решений по темам изучаемого материала. Значимы были игры «Next» (по теме «Матрицы. Определители»), «Домино» (по темам «Производная», «Пределы функции», «Прямая и плоскость»), «Вычислительный лабиринт» (по темам «Системы линейных уравнений», «Понятие интеграла в экономике») и др.

В ходе нашего эксперимента мы использовали игры функциональные, которые имитируют реальную ситуацию в профессиональной экономической деятельности. К таким играм мы отнесли описанную выше игру «Рынок кофе» и др.

Моделирование реальной деятельности экономиста в тех или иных специально созданных экономических ситуациях помогает студентам «прожить» исследуемую ситуацию, принять на себя определенную роль, позволяющую достаточно эффективно прини-

мать экономическое решение.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, показал, что в экспериментальных группах (18 – 32 %) наблюдались значимо большие положительные изменения по сравнению с контрольной (7–11 %). Наиболее значимые результаты получены в экспериментальных группах, где дидактическое обеспечение формирования готовности к принятию решения у студентов экономических специальностей в рамках математических дисциплин реализовывалось в полном объеме.

Таким образом, реализация дидактического обеспечения позволяет значительно повысить уровень сформированности готовности к принятию экономических решений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. С.58-62.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. С. 26-35.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М., 2001. С. 98-102.
4. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения. М., 2005. С. 7-8.
5. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения. С.6.
6. Мыцына Л.В. Урок-зачет с использованием домино // Математика в школе. 2000. № 5. С.10-11.
7. Азимов Л.Б., Журавская Е.В. Уроки экономики в школе. Активные формы преподавания. М., 1995. С. 41-53.

A. Utemisova

#### THE READINESS FORMATION TO GETTING PROFESSIONAL DECISIONS WITH STUDENT'S OF ECONOMIC SPECIALITIES WITHIN MATHEMATICAL DISCIPLINES

*Abstract:* The peculiarities of readiness formation to getting professional decisions with student's of economic specialities are considered in the article: the term "readiness to getting economic decisions" and its structure is exacted; the didactic ensuring of it's gradually formation within studying of mathematical disciplines using system of problems and business games is described.

*Key words:* Higher education, readiness for acceptance of professional solutions, business game.

## НАШИ АВТОРЫ

Агеев Андрей Николаевич, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, г. Орел., соискатель, курсовой офицер Академия ФСО. E-mail: shepetko\_den@mail.ru

Адоняев Дмитрий Юрьевич, аспирант кафедры технической графики и декоративно-прикладного искусства художественно-графического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета, e-mail : Dmitrii\_adonyaev@list.ru

Афанасьева Полина Валерьевна, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, аспирант кафедры методики начального образования (МНО), E-mail: Polina-vrn@yandex.ru

Быкова Ольга Петровна, кафедра методики, педагогики, психологии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, e-mail: olbyk@rbcmail.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики Дистанционного обучения и новых образовательных технологий Московского государственного областного университета; e-mail: mageva@yandex.ru

Варламова Любовь Дмитриевна, заместитель декана по воспитательной работе инженерно-технического факультета Якутского государственного университета имени М.К.Аммосова, e-mail: lyuv@yandex.ru

Воевода Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) – МГИМО (У) МИД РФ, e-mail: lenavoevoda@yandex.ru

Гаврилова Маргарита Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры Теории и методики обучения математике Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г.Белинского, e-mail: margogavr@freemail.ru

Голобокова Марина Алексеевна, аспирант Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, e-mail: Tkacheva2006@rambler.ru

Деревянко Ирина Александровна, Московский государственный областной университет, аспирант кафедры профессионального образования; кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики. E-mail: ikar60@gmail.com

Зими́на Алевтина Михайловна, учитель изобразительного искусства и черчения гимназии №5 г. Люберцы, соискатель кафедра методики преподавания изобразительного искусства Московского педагогического государственного университета, тел. 554-54-95

Иванова Галина Викторовна, заведующая детским садом № 46 «Орленок» г. Коломна, Коломенский государственный педагогический институт (КГПИ), e-mail: kafpedmgou@rambler.ru

Исаев Андрей Викторович, Волгоградский государственный технический университет, кандидат технических наук, доцент; e-mail: fevt@vstu.ru

Кадыкова Анна Валерьевна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: igorannakate@yandex.ru

Ким Владимир Сергеевич доцент кафедры Теории и методики обучения физике и информационных технологий Уссурийского государственного педагогического института, г. Уссурийск, e-mail: idomgou@yandex.ru

Кочкина Ольга Михайловна, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД РФ), доцент кафедры английского языка. E-mail: olkochkina@yandex.ru

Кошелева Алла Олеговна, Академия Федеральной службы охраны Российской Фе-

---

---

дерации, г. Орел, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, педагогики и психологии Академия ФСО, E-mail: shepetko\_den@mail.ru

Ксензова Татьяна Николаевна, Российский государственный университет туризма и сервиса (РГУТиС), Московская область, Черкизово, e-mail: xenzova@yandex.ru

Кюрегян А.В., Московский энергетический институт (МЭИ), преподаватель, e-mail: idomgou@yandex.ru

Мартынова Ольга Ивановна, доцент кафедры режиссуры факультета культуры и искусств Омского государственного университета им. Ф.М.Достоевского, e-mail: actheory@list.ru

Осокина Ольга Анатольевна, соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО МО «Коломенский Государственный Педагогический институт»; место работы: Раменская средняя школа №21 с углубленным изучением отдельных предметов, учитель, e-mail: kafpedmgou@rambler.ru

Павлова Людмила Александровна; директор Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Раменский дом учителя». Аспирантура ГОУ Педагогической Академии последиplomного образования Министерства образования Московской области, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, e-mail: rdu – director@mail.ru

Пишулина Татьяна Валерьевна, Троицкий филиал Челябинского государственного университета, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: idomgou@yandex.ru

Попова Светлана Александровна, соискатель кафедры педагогики Московского Государственного областного университета, e-mail: kafpedmgou@rambler.ru

Рубанова Наталья Сергеевна, соискатель каф. Педагогики Московского государственного областного университета, Преподаватель МИУС, e-mail: green123@rambler.ru

Рыльцев Роман Сергеевич, аспирант кафедры методики преподавания биологии, экологии и географии Московского государственного областного университета, e-mail: hemul-goms@yandex.ru

Тихонцева Наталина Геннадьевна, МОУ «Угличский детский дом», директор, соискатель кафедры педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. Ушинского, e-mail: b60@mail.ru

Ткачева Зинаида Николаевна, Московский государственный областной университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания биологии, экологии и географии. e-mail: Tkacheva2006@rambler.ru

Утемисова Анар Алтаевна, Костанайский инженерно-педагогический университет старший преподаватель кафедры Математики и физики, Республика Казахстан, город Костанай, e-mail: idomgou@yandex.ru

Чумаченко Галина Александровна; место работы: учитель физики гимназии №1 г. Мытищи, Московской области. E-mail: twirl@yandex.ru

Садовская Ирина Львовна, Красноярский государственный педагогический университет им.В.П.Астафьева, e-mail: sadovskaya@kspu.ru

Фу Яньцзе, аспирант Нижегородского педагогического университета г.Нижний Новгород, e-mail: YuriyM@softline.ru

Янова Марина Геннадьевна, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: ymg\_boss@mail.ru

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Афанасьева П.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ОРФОГРАФИИ).....	3
<b>Варламова Л.Д.</b> СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА.....	9
<b>Воевода Е.В.</b> РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ В XIV-XVI ВЕКАХ.....	16
<b>Дерезянко И.А.</b> ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ – КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД .....	22
<b>Иванова Г.В.</b> СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	28
<b>Исаев А.В.</b> ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ИНЕРЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА.....	34
<b>Кадыкова А.В.</b> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	40
<b>Кошелева А.О., Агеев А.Н.</b> НРАВСТВЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	44
<b>Ксензова Т.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	51
<b>Осокина О.А.</b> ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	61
<b>Павлова Л.А.</b> ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.....	67
<b>Попова С.А.</b> ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ.....	74
<b>Рубанова Н.С.</b> КВАЛИФИКАЦИЯ МЕТОДИСТА И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	79
<b>Садовская И.Л.</b> К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ МИФАХ: МИФ ОБ ОБЪЕКТЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ.....	86
<b>Тихонцева Н.Г.</b> НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ В РОССИИ.....	91
<b>Янова М.Г.</b> СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	96

---

**РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

<b>Адонаяев Д.Ю.</b>	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....	101
<b>Гаврилова М.А.</b>	ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА.....	107
<b>Дворяткина С.Н.</b>	НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЛОТНОСТЬ ДИСКРЕТНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ .....	113
<b>Зимица А.М.</b>	АРХИТЕКТУРНЫЕ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	121
<b>Кочкина О.М.</b>	РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	125
<b>Мартынова О.И.</b>	СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	131
<b>Рыльцев Р.С.</b>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЭКСКУРСИЙ ПО ГЕОГРАФИИ.....	136
<b>Суздальцев Е.Л.</b>	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ГЕРАЛЬДИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ.....	145
<b>Ткачева З.Н., Голобокова М.А.</b>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	150
<b>Чумаченко Г.А.</b>	ОДНОБАЛЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ УЧАЩИХСЯ.....	158
<b>Фу Яньцзе</b>	СПЕЦИФИЧЕСКИЙ КИТАЙСКИЙ СПОСОБ ЛОКАЛИЗАЦИИ СОБЫТИЙ ВО ВРЕМЕНИ.....	161
<b>Быкова О.П.</b>	О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ) В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ.....	164

**РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<b>Вайндорф-Сысоева М.Е.</b>	ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РАБОТЫ) К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	171
<b>Вайндорф-Сысоева М.Е.</b>	АЛГОРИТМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ (СЛУШАТЕЛЕЙ) В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МГОУ .....	179
<b>Ким В.С.</b>	КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЗИКО- ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	189
<b>Кюрегян А.В.</b>	ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ГУМАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И В США.....	194
<b>Пищулина Т.В.</b>	СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	199
<b>Утемисова А.А.</b>	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	204
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>		210

## CONTENTS

### SECTION I. THE GENERAL PEDAGOGICS

<i>P. Afanasyeva</i>	
THE FEATURES OF STUDENTS' SELF-DEPENDENT WORK USING PROGRAM-PEDAGOGICAL MEANS (BY THE EXAMPLE OF ORTHOGRAPHY LESSONS).....	3
<i>L. Varlamova</i>	
STUDENTS' SELF-MANAGEMENT AS A CONDITION IN PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF- DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS.....	9
<i>E. Voevoda</i>	
THE SPREAD OF FOREIGN LANGUAGES IN MUSCOVY IN THE 14TH-16TH CENTURIES.....	16
<i>I. Derevyanko</i>	
SPECIFIC SUBJECT OF THE TRAINING FOR TEACHER OF INFORMATICS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY- COMPETENCE APPROACH.....	22
<i>G. Ivanova</i>	
SEMIOTICS APPROACH TO THE PROBLEM OF UPBRINGING MORAL FEELINGS AMONG THE CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE.....	28
<i>A. Isaev</i>	
THE DEVELOPMENT OF THE LESSON WITHIN THE CONCEPT OF THE INERTIAL DEVELOPMENT OF THE SOCIAL SUBJECT.....	34
<i>A. Kadykova</i>	
EDUCATIVE FUNCTION OF THE FOREIGN LANGUAGE BOOK.....	40
<i>A. Kosheleva, A. Ageev</i>	
MORAL REFLECTION IN THE MAKING OF PERSONAL MATURITY OF THE FUTURE SPECIALIST WHEN STUDYING IN THE MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	44
<i>T. Ksenzova</i>	
DEVELOPING STUDENTS' "PROFESSIONAL IMAGINATION" IN THE LEARNING ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES.....	51
<i>O. Osokina</i>	
THE EXPERIENCE OF FORMING OF STUDENTS' RESEARCH EDUCATIONAL COMPETENCES.....	61
<i>L. Pavlova</i>	
TECHNOLOGY INNOWATED NETWORKS AS FACILITY OF MANAGEMENT INNOWATED PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	67
<i>S. Popova</i>	
INTRODUCTION IN PEDAGOGICAL PROCESS AMALGAMATION ECOLOGO-ECONOMICAL EDUCATIONAL COURSES.....	74
<i>N. Rubanova</i>	
QUALIFICATION OF METHODIST AND ITS ROLE IS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHER.....	79
<i>I. Sadovskaya</i>	
TO THE PROBLEM OF DIDACTIC MYTHS: THE MYTH ABOUT THE OBJECT OF TEACHING METHODS.....	86
<i>N. Tikhontseva</i>	
SOME PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF SOCIAL ORPHANS IN RUSSIA.....	91
<i>M. Yanova</i>	
SUBJECTIVE FACTORS OF FORMING OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE.....	96

### SECTION II. THE THEORY AND TEACHING TECHNIQUE

<i>D. Adonjaev</i>	
DESIGNING AND REALIZATION OF METHODOICAL SYSTEM FORMATIONS OF SPECIAL KNOWLEDGE AND SKILLS THE FUTURE DESIGNERS .....	101
<i>M. Gavrilova</i>	
FORMATION OF THE MATH'S TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL ON BASIS OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL COMPLEX.....	107
<i>S. Dvorjatkina</i>	
NEW SIGHT AT DENSITY OF DISCRETE DISTRIBUTION.....	113

<b>A. Zimina</b>	ARCHITECTURAL FORMS AS MEANS OF DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PUPILS.....	121
<b>O. Kochkina</b>	DEVELOPMENT OF STUDENTS' ABILITIES IN THE PROCESS OF INTENSIVE STUDYING OF A FOREIGN LANGUAGE.....	125
<b>O. Martynova</b>	THE CREATION OF ECONOMIC EDUCATION METHODOLOGY IN RUSSIA.....	131
<b>R. Ryltsev</b>	L'UTILISATION DE TECHNOLOGIE MODULAIRE DANS L'ORGANISATION ET LE REALISATION D'UNE EXCURSION GEOGRAPHIQUE A L'ECOLE.....	136
<b>E. Suzdaltsev</b>	PATRIOTIC EDUCATION BY HERALDRY MEANS ON EMPLOYMENT ON THE FINE ARTS.....	145
<b>Z. Tkacheva, M. Golobokova</b>	THE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL TOLERANCE AS A TENDENCY OF MODERN EDUCATION.....	150
<b>G. Chumachenko</b>	1-GRADE PUPIL APPRAISAL SYSTEM.....	158
<b>Fu Yanjie</b>	A SPECIFIC CHINESE METHOD OF TIME LOCALIZATION OF EVENTS.....	161
<b>O. Bykova</b>	SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ABSENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT.....	164

### SECTION III. OPEN EDUCATION

<b>M. Vaindorf-Syssoeva</b>	INNOVATIVE COMPONENT OF MULTILEVEL SYSTEM OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL SHOTS (WITH A DIFFERENT OPERATIONAL EXPERIENCE) TO PROFESSIONAL WORK WITH USE OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	171
<b>M. Vaindorf-Syssoeva</b>	ALGORITHM OF ACTIVITY AT NETWORK INTERACTION FOR THE DECISION OF EDUCATIONAL PROBLEMS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF TEACHERS (LISTENERS) IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MGOU.....	179
<b>V. Kim</b>	COMPUTER MODELLING IN TEACHING PHYSICS AND TECHNICAL TRAINING.....	189
<b>A. Kyuregyan</b>	THE MAIN MILESTONES OF HUMANE EDUCATION IN GREAT BRITAIN AND IN THE USA.....	194
<b>T. Pishulina</b>	THE PHENOMENON OF A STUDENT'S FORMATION AS THE SUBJECT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION.....	199
<b>A. Utemisova</b>	THE READINESS FORMATION TO GETTING PROFESSIONAL DECISIONS WITH STUDENT'S OF ECONOMIC SPECIALITIES WITHIN MATHEMATICAL DISCIPLINES.....	204
	OUR AUTHORS.....	210

### КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О «ВЕСТНИКЕ МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году. Многосерийное издание университета – «Вестник МГОУ» – включено в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикрепленный файл на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)).

Первый номер 2008 г. по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй- 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в авторефератах.

Подписка на Журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

**Подписные индексы** на серии «Вестника МГОУ»  
в каталоге «Газеты и журналы», 2009, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru) прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

- а) авторскую анкету:
  - фамилия, имя, отчество (полностью) на русском и английском языках;
  - ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура) на русском и английском языках;
  - адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
  - номер контактных телефонов (желательно и мобильного);
  - номер факса с кодом города;
  - адрес электронной почты;
  - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и английском языках (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) текст статьи;
- г) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

### *Требования к отзывам и рецензиям*

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

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). Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru). Конт.тел. (495) 723-56-31. Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов. Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. Более подробную информацию можно получить на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)

**Требования к оформлению статей**

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	<p>НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами</p> <p>Фамилия, имя, отчество (полностью)</p> <p>Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации)</p> <p>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»</p>
на английском языке	<p>НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами</p> <p>Имя, фамилия (полностью)</p> <p>Полное наименование организации, город</p> <p>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»</p>
на русском и английском языках	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	<p>Для докторантов минимальный объем статьи 16000 символов, включая пробелы</p> <p>Список литературы</p>

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом 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;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

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: 05.05.2009.  
Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».  
Уч.-изд. л. 15. Усл. п. л. 13,75. Тираж 263 экз. Заказ № 87.

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.**