

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

---

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Педагогика*

*№4/2009*

***Вестник***

***Московского государственного  
областного университета***

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА»**

**№ 4**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2009**

**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор  
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор  
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор  
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. – 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  
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

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

Анисимова Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор  
Воителиева 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». – № 4.  
– М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 174 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 (См.: 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, в апреле 2008 г. и в январе 2010 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

## СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

АНТОПОЛЬСКАЯ Т.А. Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: понимание, структурирование, развитие .....	7
БИРЮКОВА Н.А. Взрослый в системе непрерывного образования: аспект андрагогической поддержки .....	11
ВОЕВОДА Е.В. Изучение восточных языков при подготовке государственных служащих в Европе в XVIII-XIX веках .....	14
ЕГОРЫЧЕВ Д.Е. Проблемы внутрифирменного обучения, подготовки кадров и повышения профессиональной квалификации специалистов сферы туризма и гостеприимства .....	18
КУНИЦЫНА С.М. Формирование ответственности у студентов педагогического вуза .....	20
КУПРИЯНОВА С.А. Структура и содержание проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования .....	24
ЛАЗАРЕВА М.И. Социально-педагогическое сопровождение опекунских семей в условиях центра социальной помощи семье и детям .....	30
СЕПИАШВИЛИ Е.Н. Управленческая проблема как генетическое звено практической педагогической деятельности .....	33
СИТНИКОВ С.А. Модель формирования ключевых компетенций будущих юристов .....	40
СИТНИКОВ С.А., КОТЯХОВ Н.В. Роль практической деятельности в процессе формирования ключевых профессиональных компетенций будущих юристов .....	48
СУХОВА Е.И. Самоопределение подростка в условиях детской общественной организации .....	52
МАЙОРОВА И.И. Ключевые проблемы дошкольного обучения детей-аборигенов в Канаде .....	56

## РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

АЛМАЗОВА А.А. Возможности применения электронных обучающих курсов в преподавании лингводидактических дисциплин на дефектологическом факультете .....	59
БЕЛОВА И.А. Языковая игра как средство развития речи и творческих способностей учащихся на уроках русского языка .....	63
ГОНЧАРОВА О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования .....	66
ГОНЧАРОВА Н.А., КРЕТИНИНА Г.В. Компонентный состав англоязычной лингвистической компетенции: обучение региональным стандартами социокультурным диалектам английского языка .....	70
ГРИГОРЬЕВА Т.В., МИФТАХОВА Г.М. Психолого-педагогический анализ состояния готовности студентов-первокурсников к учебно-познавательной деятельности в техническом вузе .....	74
ДВОРЯТКИНА С.Н. Роль математики случайного в духовно-нравственном воспитании молодежи: поиск истины .....	79
КОВАЛЕВ В.И., НИКИТУШКИН В.Г., ЕРОФЕЕВ М.Б. Навстречу объединению потенциальных педагогов физической культуры .....	85
ЛАГУНОВА Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей учащихся .....	89
ЛЕВШИНА С.М. Педагогическое содействие студентам вуза при переходе к кредитной системе обучения: из опыта реализации идей Болонского процесса в Казахстане .....	93
МАГОМЕДОВА Х.А. Этнопедагогическая направленность образовательного процесса как средство формирования патриотического сознания .....	97
МАКАРОВА О.В. Лингводидактический потенциал культурных кодов при обучении русскому языку как иностранному .....	99
ЖАРОВ В.К., МАТВЕЕВ О.А. Методические аспекты описания и моделирования информационной педа- гогической среды процесса обучения российских и иностранных студентов дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях .....	103
МОИСЕЕВА О.А. Актуальность формирования стратегии самоутверждения у старшеклассников в контексте современного этапа развития отечественного образования .....	107
НИКОНОВА Е.И. Проблема итогового контроля по иностранному языку за базовый курс обучения в средней школе .....	110

ОЛЕЙНИКОВА Е.А. Формирование грамматической компетенции посредством методики тестирования .....	114
ПЯСТОЛОВ С.М., БАЛАШЕВ А.В. Ресурсное обеспечение образовательного сектора экономики .....	118
РАИЦКАЯ Л.К. Дидактические возможности корпусных Интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе .....	123
ТАМОЖНЯЯ Е.А. Профессиональная и методическая подготовка учителей географии в России: история и современность .....	127
ЧЕТВЕРИКОВА А.С. Концептуальные основы повышения профессиональной квалификации педагога как психолога .....	132
ЧЕТВЕРИКОВА А.С. Психологическая поддержка ребенка в учебном процессе как психолого-педагогическая технология .....	136
ЯКОВЛЕВА И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья .....	140
ПОЛОВНИКОВА Л.Б. Развитие теоретического мышления студентов технического вуза в процессе решения физических задач .....	144

### РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КИМ В.С. Исследование латентных качеств личности на основе Rasch Measurement .....	149
--	-----

### РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

БУРОВКИНА Л.А. Роль декоративно-прикладного искусства в организации художественно-творческой деятельности учащихся .....	154
ГАЛКИНА М.В. Оптимизация роли народного искусства в формировании эстетически развитой личности школьника .....	156
ИВАНОВА Н.С. Учебно-методический комплекс педагогической работе учителя .....	159
РОЩИН С.П. Научные основы методики преподавания изобразительного искусства – важнейшая составляющая художественного образования .....	161
САНДЮКОВА С.А. Формирование этноэкологической культуры студентов при обучении в вузе .....	165
БУКАНОВА Т.И. Нас всех учили понемногу чему-нибудь... ..	168
НАШИ АВТОРЫ .....	169

## CONTENTS

## SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

T. ANTPOLSKAYA. Organizational Culture in Non-State Institutions of Sideline Education for Children: understanding, structure, development .....	7
N. BIRYUKOVA. Adult student in long-life education: andragogical support .....	11
E. VOEVODA. Oriental studies in training of civil servants in the 18 <sup>th</sup> -19 <sup>th</sup> century Europe .....	14
D. EGORYCHEV. Problems of intrafirm training, a professional training and increase of professional qualification of experts of sphere of tourism and hospitality .....	18
S. KUNITSYNA. Formation of responsibility at students of pedagogical high school .....	20
S. KUPRIJANOVA. Structure and the maintenance of designing of didactical -methodical system of vocational training of students in conditions of the supreme pedagogical education .....	24
M. LAZAREVA. Social-pedagogical supports of tutorial families in the conditions of the center of the social help to a family and children .....	30
E. SEPIASHVILI. Administrative problem as a genetic link Practical pedagogical activity .....	33
S. SITNIKOV. A model of forming of key jurisdictions of future jurists .....	40
S. SITNIKOV, N. KOTRYAHOV. A part of practical activity in forming of key professional jurisdictions of future jurists .....	48
E. SUKHOVA. Teenager's selfdetermination in conditions of children social organization .....	52
I. MAYOROVA. Preschool education for the aboriginal children in Canada .....	56

## SECTION II. THE THEORY AND TEACHING TECHNIQUE

A. ALMAZOVA. The possibilities of electronic courseware application in the linguistic didactic disciplines teaching at the speech pathology faculty .....	59
I. BELOVA. Language game as means of development of speech and creative abilities of pupils at Russian lessons .....	63
O. GONCHAROVA. Pedagogical support of professional self-determination of initial in the conditions of continuity initial and average vocational training .....	66
G. KRETININA, N. GONCHAROVA. Components of English language competence: teaching regional standards and sociocultural language usage .....	70
GRIGORIEVA T.V., MIFTAHOVA G.M. Psychological-pedagogical analysis of preparedness of first-year students to educative-cognitive activity in the technical high school .....	74
S. DVORJATKINA. The role of mathematic of chance in intellect- intellect-moral upbringing of youth: search of truth .....	79
V. KOVALEV, V. NIKITYSHKIN, M. EROFEEV. Towards the association of the potential PE teachers .....	85
L. LAGUNOVA. Use of periphrasis at Russian lessons as means of development of pupil's speech abilities .....	89
S. LEVSHINA. Pedagogical Assistance to the Students of the University while Introducing Credit System: from the Experience of Realization of Bologna Process Ideas in Kazakhstan .....	93
H. MAGOMEDOVA. Etnopedagogical orientation of the educational process as a form of patriotic consciousness .....	97
O. MAKAROVA. Lingvodidactics potential of cultural codes at training to Russian as foreign .....	99
V. ZAROV, O. MATVEYEV. The methodical aspects of description and modelling the information pedagogical environment of the teaching process Russian and foreign students for mathematical disciplines in high school .....	103
O. MOISEEVA. The urgency of the formation of the strategy of senior pupil's self assertion at the present stage of the Russian education's development .....	107
E. NIKONOVA. Problem of the total control on the foreign language for the base curriculum in high school .....	110
E. OLEYNIKOVA. Formation of grammar competence by testing methodology .....	114
S. PYASTOLOV, A. BALASHEV. Providing resources for the educational sector .....	118
L. RAITSKAYA. Didactic Uses of Corpus-Related Technologies in Teaching a Foreign Language in Higher School .....	123
E. TAMOZHNYA. Professional and methodical preparation of teachers of geography in Russia: history and the present .....	127

A. CHETVERIKOVA. Conceptual bases of increase of professional qualification of the teacher as psychologist .....	132
A. CHETVERIKOVA. Psychological support of the child in educational process as psihologo-pedagogical technology .....	136
I. YAKOVLEVA. Professional and personal teacher's preparedness for working with disabled/special needs children .....	140
L. POLOVNIKOVA. Formation of subject jurisdictions while doing physics tasks as the professional jurisdictions basis of a future engineer .....	144

### SECTION III. OPEN FORMATION

V. KIM. Research of latent qualities of the person on the basis of Rasch Measurement .....	149
--	-----

### SECTION IV. IS ART-GRAPHIC FORMATION

L. BUROVKINA. Arts and crafts role in the organization of is art-creative activity of pupils .....	154
M. GALKINA. Optimisation of a role of a folk art in formation of aesthetically developed person of the schoolboy .....	156
N. IVANOVA. Educational methodical complex In pedagogical work of the teacher .....	159
S. ROSCHIN. Scientific basis of visual arts teaching is the main component of artistic education .....	161
S. SANDYUKOVA. Student's ethno and ecological culture formation during university education .....	165
T. BUKANOVA. All of us learnt gradually to something ... ..	168
OUR AUTHORS.....	169

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 374

Антопольская Т.А.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧРЕЖДЕНИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ:  
ПОНИМАНИЕ, СТРУКТУРИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ\*

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Обосновывается ее структура и проектирование как способ построения эффективной организационной культуры. Показываются этапы развития организационной культуры, раскрывается их содержание и возможности ее измерения через интегративные параметры.

*Ключевые слова:* организационная культура учреждения дополнительного образования детей, этапы развития, проектирование, интегративные параметры.

Составной частью образовательной системы, автономной и уникальной по своим целевым назначениям, является дополнительное образование детей, которое выступает как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, способного к самообразованию и саморазвитию [2].

Сложность нынешнего этапа развития системы дополнительного образования детей в условиях кардинальной смены социальной парадигмы общества связана с тем, что ее прежняя ценностно-нормативная база была признана неадекватной изменившемуся социальному контексту, а новая с большим трудом «вписывается» в сложившийся организационно-культурный комплекс образовательных учреждений и не затрагивает одну из важнейших составляющих образовательных учреждений – организационную культуру.

Анализ научных разработок в области организационной культуры свидетельствует о необходимости прибегнуть к междисциплинарному подходу в ее понимании. Так, философия задает наиболее общий контекст исследуемого явления, подчеркивает творческую, преобразующую сущность организационной культуры и рассматривает ее как образ мышления и способ действия, как не-

кий отличительный признак (то, что отличает одну организацию от другой), как комплекс базовых предположений, созданной группой для того чтобы справиться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции, как один из способов осуществления организационной деятельности посредством использования языка, как неявное и неформальное сознание организации, как атмосфера и ее психологический климат (В.В. Астапов, С.Г. Заржевский, С.Б. Сафоновский и др.). *Социология* акцентирует внимание на фактическом и теоретическом материале, имеющем отношение к взаимодействию между организационной культурой отдельной организации и культурой общества (Т. Парсонс, Дж. Г. Мид, М. Элвессон и др.). *Менеджмент и экономическая наука* рассматривают организационную культуру как средство повышения эффективности деятельности организаций производственной сферы и важнейшего фактора организационно-управленческих процессов (О.С. Виханский, Б.З. Мильнер, Г. Морган, М. Мохан, А.И. Наумов, Дж. Ньюстром, У. Оучи, Т.О. Соломанидина, В.А. Спивак, Ф. Харрис, Г. Хофстеде, Ч. Хенди, Э. Шейн и др.). *Психология* сосредоточивается на проблемах опосредованного влияния организационной культуры на человека, разрабатывает методы ее диагностики (Л.Н. Аксеновская, В.Н. Воронин, М.В. Крымчанинова, С.А. Липатов, А.В. Полосин и др.). *Педагогика*, разрабатывая теорию и методы обучения и воспитания, изучает организационную культуру как условие и средство наиболее полного и продуктивного развития личности и наиболее эффективного ее включения в жизнь современного общества (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков и др.). При этом исследователи в педагогической области, осваивая такое сложное и многозначное явление, в основном используют понятие «культура школы», определяя ее мультикультурную природу, сопряженность с личностными культурами, связью с результативностью деятельности образовательного учреждения, рассматривают ее как внутришкольный ресурс развития и обозначают проблему управления

\* © Антопольская Т.А.



ею. Они отмечают, что существует необходимость переориентировать организационную культуру прошлого с учетом ценностей и целей нарождающейся гуманистической парадигмы образования, через взгляд на отношение к ребенку и миссии образовательной организации [4, 32–33].

Для обоснования нашего подхода к пониманию организационной культуры учреждения дополнительного образования детей как специфической части образовательной системы, мы опираемся на философскую общенаучную категорию «пространство», под которой понимается «открытая самоорганизующаяся система символов-знаков, с одной стороны, задающая определенный смысловой контекст социальным субъектам в со-бытии, с другой – порождаемая взаимодействием этих субъектов» [1]. В педагогике на современном этапе понятие «пространство» используется достаточно широко, очень вариативно и многоаспектно и рассматривается как комплекс возможностей окружающей среды, для которого характерна педагогическая целсообразность организации пространства с целью развития, образования и воспитания человека. Так предлагается изучать образовательное пространство (Э.Д. Днепров, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, и др.), воспитательное пространство (А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) и пространство Детства (И.Д. Демакова, В.В. Зеньковский, Д.И. Фельдштейн). Мы принимаем идею И.Г. Шенрика, который подчеркивает, что следует различать понятия «среда» и «пространство», рассматривая среду как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство – как результат освоения субъектом этой данности [5]. Поэтому организационную культуру учреждения дополнительного образования детей можно рассматривать как часть социокультурного пространства образовательного учреждения определенного типа с присущими только ему целями и ценностями, нормами поведения, представляющую собой динамическое единство, предметов материальной и духовной культуры, порождаемую полисубъектным взаимодействием и возникающими на этой основе культурозависимыми отношениями, а также определяющую условия жизнедеятельности и динамику развития субъектов на личностном и социальном уровнях.

Пространство организационной культуры пересекается с образовательным, воспитательным, игровым пространством, выходит за пределы учреждения дополнительного образования детей и влияет на общее образовательное пространство, оно также выступает многофункциональным комплексом возможностей взаимодействия его

субъектов с целью их развития и саморазвития. Пространство организационной культуры – это и определенный результат, достигнутый субъектами в его развитии.

Источник возникновения пространства организационной культуры может рождаться изнутри, формируясь на уровне вначале управленческой команды и ее руководителя как носителя основных идей и целевых установок организации, и распространяться на межсубъектное пространство в ходе диалога педагогов, родителей и детей. Может формироваться извне и тем самым выступать как нечто внешнее по отношению к организации, задавая «модель» позитивной организационной культуры, например, требуемую обществом в данных социально-экономических условиях, на которую можно ориентироваться в развитии учреждения. Качество организационной культуры определяется через способность стать источником влияния на всех субъектов, сформировать пространство для эффективного взаимодействия ее субъектов. Ориентируясь на развитие каждого субъекта, организационная культура помогает создавать совместное «поле» их деятельности как уникальных «Я», объединившихся в едином символическом пространстве и проявляющихся в чувстве «Мы», порождает феномен со-причастности. Со-причастность проявляется во взаимопринятии, взаимодововерии, взаимоуважении, в духе сотрудничества, сопереживании за успешность общего дела. При этом организационная культура является предметом совместного взаимодействия ее основных субъектов (обучающихся, семьи, педагогического коллектива, управленческой группы) по проектированию ее пространства, где необходимым становится ценностно-смысловое согласование активных действий ее субъектов.

Проектирование пространства организационной культуры в рамках учреждения дополнительного образования детей требует прежде всего, в трех случаях. Во-первых, когда сложившаяся организационная культура не удовлетворяет потребности заказчиков образовательных услуг, когда она не обеспечивает дальнейшее продвижение учреждения в решении задач и в выполнении функций учреждением дополнительного образования детей. Во-вторых, когда создается новый вид или тип (государственное или негосударственное) учреждения, которому необходим свой уникальный облик, позволяющий ему занять свободную нишу на рынке образовательных услуг. В-третьих, когда давно существующее учреждение реорганизуется, например, меняются его профиль, статус и возникает необходимость в связи с новой ситуацией обеспечить ее новый культурный уровень.

Проектирование организационной культу-

ры представляет собой конструирование реальности на основе признаков, отобранных в свете решения поставленных задач. Опираясь на теоретическую позицию Л.Г. Логиновой, можно сказать, что проектирование является атрибутом формирования организационной культуры на всех его уровнях, неотъемлемым и существенным свойством жизнедеятельности учреждения [3]. При этом оно связано с использованием моделирования как средства анализа сложившейся культуры в учреждении и в качестве методологического орудия ее потенциального развития. Динамическая структурно-содержательная модель организационной культуры в учреждении дополнительного образования детей включает следующие основные подсистемы:

- *информационно-когнитивную подсистему* (философию учреждения дополнительного образования детей, выраженную в миссии, которую оно выполняет; культуру коммуникаций в учреждении (вербальную и невербальную); информационный ресурс (знания, усвоение которых является условием расширения границ самоактуализации всех субъектов; знания стереотипов, стандартов, эталонов, регулирующих поведение субъектов в организационной культуре); когнитивную принадлежность членов к организации, которая проявляется в виде образа организационной культуры);

- *социорегулирующую подсистему* (ценности, смыслы, нормы поведения, систему мотивации и организации педагогического труда, систему санкций, наказаний, способов поощрений, оценивания достижений и осуществления контроля);

- *психолого-педагогическую подсистему* (социально-психологический уровень развития педагогического коллектива, степень включенности субъектов в организационную культуру, наличие и характер лидерства, психологический климат в коллективе);

- *организационно-технологическую подсистему* (традиции, язык, ритуалы, легенды, предметную среду, фирменный стиль учреждения);

- *проектно-рефлексивную подсистему* (проектность и рефлексивность субъектов к развитию и преобразованию организационной культуры).

При этом структура организационной культуры учреждения дополнительного образования детей опирается на понимание развития как «сквозного» процесса, в котором подсистемы не разделяются на высшие и низшие, а теснейшим образом взаимодействуют и несут в себе более значимые и менее значимые компоненты, которые с развитием учреждения изменяют степень своей представленности, тем самым неуклонно и последовательно переходя к новому качественному состоянию. Носителями этих элементов выступают основные индивидуальные и групповые

субъекты организационной культуры – ребенок, семья, управленческое звено, педагогический коллектив.

Организационная культура учреждения дополнительного образования детей является процессуальным феноменом, поэтому ее развитие может быть представлено в виде этапов, и по его содержательной наполняемости может условно состоять из четырех этапов.

Так, на этапе *зарождения* генерируются основные идеи учреждения, вырабатывается общее видение возникающих проблем (предвестник миссии учреждения), система символов, подбирается команда единомышленников, устанавливаются еще поверхностные культурозависимые отношения внутри учреждения и с внешней средой, происходит ориентировка в разделяемых ценностях, обозначаются основные линии взаимодействия субъектов. На этапе *развития* происходит усложнение взаимодействия субъектов с окружающей средой, в том числе людей внутри учреждения, появляются традиции, устанавливаются нормы поведения, ритуалы, системы коммуникаций, мотивации, вырабатывается свой язык между субъектами (профессиональный, субкультурный и т.д.). Культурозависимые отношения становятся все более значимыми и глубинными. Формируется и формулируется миссия учреждения. Если на этапе развития имеет место целенаправленное формирование, то это предполагает активную разработку модели организационной культуры и комплексного проекта ее развития, с обозначением самых существенных линий взаимодействия между субъектами, выработкой уникального имиджа и реализацией конкретных направлений обучения субъектов. Формирование связано со структурированием организационной культуры как системы и протекает в пределах очередного этапа развития.

Надо отметить, что развивающаяся организационная культура может приводить к созданию организационной культуры гуманистического типа, которая развивает субъектность каждого и учитывает их субкультурные особенности (детские, молодежные, профессиональные). В своем развитии организационная культура может проходить некоторые стадии, например стихийного развития или формирования, как целенаправленный процесс воздействия на все ее подструктурные элементы, в ходе которого достигаются заранее обозначенные цели. На этапах становления и развития организационная культура может достигать определенных уровней. Такие уровни можно охарактеризовать как недостаточный, промежуточный и оптимальный. При этом достижение того или иного уровня развития организационной культуры зависит от степени влияния факторов,

ее обуславливающих, и от достаточности целенаправленных действий субъектов по ее формированию.

На этапе *интеграции и формализации* происходит поддержание сложившейся организационной культуры, обобщение опыта совместных действий по ее развитию, трансляция опыта для всего образовательного сообщества, расширение линий взаимодействия с внешними партнерами. Взаимодействия между субъектами становятся устойчивыми, а культурозависимые отношения все больше опосредуются характером этих взаимодействий. Могут наблюдаться элементы (дисфункции), препятствующие продвижению вперед: связанные с резкими изменениями внешних условий деятельности учреждения (например, прекращено финансирование); превалированием формы взаимодействия субъектов над содержанием, когда создается иллюзия эталонов жизнедеятельности учреждения, гарантирующих успех (бытует мнение, что «так будет всегда»); преобладанием вертикальных коммуникаций над горизонтальными и количества над качеством (когда живая работа с ребенком подменяется статотчетностью); искажением целей развития, появлением псевдоцелей (удовлетворение личных амбиций, достижение определенного статусного положения и т.д.); отказом от творческого, независимого мышления субъектов; преобладанием административных воздействий над мотивационными; образованием субкультур, противоречащих основной культуре учреждения.

Этап *переформирования и преобразования* связывается с необходимостью переформирования основных элементов организационной культуры, с появлением новых идей ее развития у субъектов, где решающую роль играет рефлексия происходящего в организационной культуре всеми субъектами. Она сопровождается эмоциональными переживаниями, создает возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на сложившуюся внешнюю и внутреннюю ситуацию в учреждении, на тех, с кем работают и сотрудничают, на систему отношений, на профессиональную деятельность. В результате происходит перестройка элементов сознания и самосознания, преобразование «старой» организационной культуры и переход на качественно новый уровень развития.

Успешность педагогической деятельности по проектированию пространства организационной культуры может оцениваться на основе интегративных параметров. Это – свойства (измеряемые признаки), характеризующие степень ее развития: *направленность* отражает миссию, цели учреждения и его способность удовлетворить запросы потребителей образовательных

услуг; *коммуникативность* – степень выраженности коммуникативных потоков в учреждении, достоверность и скорость доведения информации до всех субъектов организационной культуры; *открытость* – доступность организационной культуры для всего образовательного и средового сообщества; *рефлексивность* – способность всех субъектов-носителей организационной культуры оценивать происходящие в учреждении и свое место в организационной культуре; *гибкость* – способность организационной культуры гибко изменять свои характеристики в зависимости от влияния внешних и внутренних факторов; *интегрированность* характеризует единство ценностей, норм жизни и взаимодействий всех субъектов организационной культуры; *безопасность* организационной культуры: внешняя – связана с экономически стабильной ситуацией, чувством организационной защищенности от влияний внешней среды, внутренняя – основана на чувстве безопасности на педагогическом (нет нажима в педагогическом взаимодействии), психологическом (комфортное психологическое самочувствие) уровне; *привлекательность* отражает эмоционально-положительное отношение субъектов к организационной культуре; *включенность* – активное участие субъектов во взаимодействии внутри учреждения и за его пределами.

Важной особенностью проектирования пространства организационной культуры является ее *непрерывность* и *незавершенность*. Это означает, что каждый проект развития организационной культуры – это только определенный шаг в создании того уровня, который в наиболее полной мере отвечал бы определенной общественной потребности (Е.И. Машбиц). Проект выступает только основой для построения проектов, более эффективно решающих проблему. Так как никакой педагогический проект не сможет гарантировать достижение «идеального» уровня развития организационной культуры, в силу большого влияния внешних детерминант, субъективных случайных личностных факторов. Проект считается завершенным в организационном плане тогда, когда определены субъекты приложения управленческих усилий, установлены основные направления взаимодействия, апробированы формы взаимодействия, культурозависимые отношения развиваются в направлении гуманистических и т.д. Подсистемы организационной культуры, ее процессуальная сторона будут находиться в развитии и наполняться другими проектами, которые будут сопровождаться их экспериментальной проверкой и коррекцией. Поэтому учреждение дополнительного образования детей, реализующее вышеобозначенный проект, будет находиться в инновационном режиме и постоянно совершенствоваться.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Виноградова Н.Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия [Текст]: автореф. д-ра филол. наук / Н.Л. Виноградова. – Волгоград, 2007. – 41 с.
2. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст]: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М., 2004. – 349 с.
3. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Логинова. – М., 2004. – 436 с.
4. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. – М., 2004. – 568 с.
5. Шенрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст] / И.Г. Шенрик. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.

T. Antopolskaya

## ORGANIZATIONAL CULTURE IN NON-STATE INSTITUTIONS OF SIDELINE EDUCATION FOR CHILDREN: UNDERSTANDING, STRUCTURE, DEVELOPMENT

*Abstract.* The article deals with theoretical approaches to understanding of organizational culture in non-state institutions of sideline education for children. Its structure and project work as a means of creating effective organizational culture are given in the article. Stages of organizational culture development, their contents and possible measurement of organizational culture by means of unified parameters are revealed.

*Key words:* organizational culture of non-state institution of sideline education for children, stages of development, project work, unified parameters.

УДК 371"731"

Бирюкова Н.А.

## ВЗРОСЛЫЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ\*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме непрерывного образования - организации андрагогической поддержки взрослых слушателей в процессе обучения. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются взрослые при включении в учебную деятельность; раскрываются цель, сущность, нормы, этапы реализации андрагогической поддержки обучающихся.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, андрагогическая поддержка, обучение взрослых.

Развитие образования взрослых как неотъемлемая часть системы непрерывного образования становится одним из центральных вопросов педагогической науки и практики XXI века.

Определяющая роль образования взрослых регламентируется законами Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в которых подчеркивается значимость непрерывного образования для динамичного социально-экономического развития общества и формирования конкурентоспособной и социально мобильной личности.

На Всемирной конференции ЮНЕСКО (Гамбург, 1998 г.) было отмечено, что образование взрослых – это один из ключей, открывающих дверь в XXI век. Это мощная концепция, содействующая демократии, справедливости, равноправию

мужчин и женщин, способствующая устойчивому социально-экономическому развитию общества.

Анализ психолого-педагогических исследований проблем обучения взрослых и образовательной практики показал, что у данного типа обучающихся существуют значительные трудности становления как субъекта учебно-познавательной деятельности [3, 4].

Как известно, при вхождении в учебный процесс происходит смена социальных ролей человека: роль «профессионала, специалиста в определенной сфере труда» на период учебы, переподготовки или повышения квалификации сменяется ролью «слушателя, обучающегося». Психологически это воспринимается чаще всего как неосознаваемое возвращение в позицию учащегося, усвоенную еще в период школьной и вузовской учебы со всеми присущими ей стереотипами, установками и отношениями: пассивное восприятие материала, вводимого преподавателем, его заучивание, выполнение стандартной системы действий и т.п.

Учебные затруднения также часто вызваны «прагматизмом» взрослых слушателей. Взрослые, имея достаточно большой опыт профессиональной деятельности, часто отрицательно относятся к традиционному обучению, в котором сообщаются научные знания, прямо не отвечающие такому отношению, не обладающие, по их мнению, прак-

\* © Бирюкова Н.А.

тической значимостью.

Безусловно, главные трудности у взрослого человека носят психологический характер. В любом возрасте его (еще более, чем ребенка) сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Навыки обучения и самообразования у взрослого были сформированы в совершенно иной ситуации. Приход нового столетия сопровождается сменой стратегий работы с информацией. Фактически перед взрослым вновь встает задача – научиться учиться. Прежде всего – работе в информационных средах с помощью компьютерной техники. Это диктует необходимость осваивать новый тип информационного общения – дистанционный, интерактивный в составе сетевых субъектов.

Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывавшихся годами.

Американский исследователь в области образования взрослых Патрисия Кросс подразделяет препятствия к обучению на три группы: ситуационные, институционные и диспозиционные.

Ситуационные препятствия – это те, которые возникают в силу жизненных обстоятельств: отсутствие времени, отсутствие денег, маленький ребенок, отдаленность от места учебы.

Институционные препятствия связаны непосредственно с самим учебным заведением и организацией учебного процесса: неудобное расписание или месторасположение, неподходящие курсы.

Диспозиционные препятствия связаны с осознанием себя как учащегося, своего места в образовательном пространстве. Многие пожилые граждане, например, считают, что они слишком старые, чтобы учиться [5].

Специфика затруднений взрослых и необходимость их преодоления на практике неизбежно приводят к изменению всей организации педагогической деятельности в процессе обучения взрослых, важным элементом которой являются поддерживающие отношения, которые могут быть выстроены через технологию андрагогической поддержки.

Под андрагогической поддержкой мы понимаем деятельность педагога, ориентированную на личностное развитие взрослого в ситуации преодоления им трудностей в процессе обучения и реализуемую через сотрудничество всех субъектов образовательного процесса с учетом индивидуально-типологических особенностей и опыта жизнедеятельности личности.

Сущность поддержки заключается в создании субъект-субъектных отношений между всеми

участниками учебного процесса. Взрослый становится равноправным субъектом процесса обучения в силу тех особенностей взрослых, о которых мы говорили выше; преподаватель осуществляет поддерживающее действие проявлениям его активности, самостоятельности, самовыражения, выявлению наличного опыта. Педагог осуществляет данную деятельность через отбор содержания обучения в соответствии с потребностями взрослого, организацию работы группы в разных режимах для предоставления возможности каждому ее участнику проявить индивидуальность через выбор форм и методов, адекватных целям и задачам обучения, осуществление неформального контроля и создание условий для развития самоконтроля.

Среди норм поддержки, выделенных Н.Б. Крыловой [2], которые выступают в качестве основы профессиональной позиции преподавателя, обучающего взрослых, можно выделить следующие: уважение, доброжелательность и безоценочность личности взрослого; понимание ожиданий и устремлений взрослых слушателей; отказ от субъективных оценок и выводов; признание права взрослого на свободу поступка, выбора, самовыражения; учет основных особенностей взрослых обучающихся; опора на сильные стороны, способности и возможности личности взрослого; сотрудничество и содействие в процессе обучения; ориентация на достижения.

Проведенное нами исследование [1] позволило выделить этапы реализации андрагогической поддержки в образовательном процессе: диагностический, проектировочный, деятельностный и результативный.

Задачи диагностического этапа заключаются в анализе степени готовности взрослого к участию в учебном процессе, к принятию роли ученика, в проведении диагностики личностных затруднений взрослого.

На проектировочном этапе с учетом результатов проведенной диагностики определяются цели и задачи, осуществляется отбор содержания обучения, намечаются возможные пути и способы оказания андрагогической поддержки, позволяющие в заданных условиях достичь поставленных задач, определяются вид и форма контроля и оценки полученных результатов, имеющие поддерживающий характер.

На деятельностном этапе происходит реализация разнообразных форм и методов, стимулирующих обучающихся взрослых к принятию активной позиции и способствующих снятию затруднений. Поставленные задачи решаются путем интегрирования индивидуальной, групповой, коллективной форм учебной деятельности с применением учебно-речевых ситуаций, роле-

вых игр, проблемного метода обучения с целью создания позитивного «плацдарма» – основы для поддержания необходимого уровня работоспособности субъекта, разрешения возникшего затруднения и т.д.

Результативный этап – этап подведения итогов совместной деятельности и оценки достижений. Основой реализации данного этапа андрагогической поддержки является рефлексивная деятельность обучающихся, организация итогового контроля со стороны преподавателя. С помощью беседы, эссе, анкетирования обучающимся предлагается оценить свои достижения, сделать выводы и определить, что оказало существенное влияние на достижение ими позитивных результатов.

Степень эффективности реализации андрагогической поддержки взрослых обучающихся может быть определена при помощи следующей системы критериев: уровень знаний и умений; наличие мотивации достижения; эмоциональное состояние взрослого как субъекта обучения; уровень самооценки личности.

Поскольку реализация андрагогической поддержки осуществляется в учебном процессе, у взрослого человека, безусловно, будут происходить изменения на когнитивном уровне. Однако достигнутый уровень знаний и умений может быть разным в зависимости от того, была реализована поддержка или нет.

Ориентация взрослых на практическую цель обучения обуславливает то, что у взрослых людей, наряду с потребностью в знании, в качестве ведущего мотива познавательной деятельности выступает потребность в достижении, что, в первую очередь, проявляется в ориентации на результат.

Следующий критерий оценки эффективности андрагогической поддержки – эмоциональное состояние взрослого обучающегося. Благоприятное эмоциональное состояние (радость, бодрость, заинтересованность, уверенность, целеустремленность, оптимизм) способствует личностному развитию и включению субъекта в продуктивную учебную деятельность. Неблагоприятное состояние (страх, разочарование, усталость, обида и т.д.) обуславливает более низкий диапазон проявлений психических процессов (мышления, воображения, памяти, восприятия и др.) и, соответственно, более низкую продуктивность учебной деятельности.

В качестве одного из критериев оценки эффективности андрагогической поддержки мы также рассматриваем уровень самооценки личности. Самооценка большинством авторов (Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов) рассматривается как ядро, внутренний регулятор поведения,

движущая сила развития личности. От степени адекватности самооценки зависят и достижения в учебной деятельности.

При исследовании особенностей обучения иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования с использованием технологии андрагогической поддержки были выявлены следующие условия ее реализации: учет индивидуальных затруднений и субъективного образовательного опыта взрослого в изучении иностранного языка; практикоориентированный характер содержания обучения, отвечающий целям и потребностям взрослых обучающихся; интегрирование индивидуальной, групповой и коллективной форм учебной деятельности; применение игрового и проблемного методов обучения; взаимосвязь и взаимообусловленность контроля и самоконтроля результатов учебной деятельности взрослых обучающихся [1].

Результаты исследования позволяют утверждать, что эффективность помогающих отношений, лежащих в основе андрагогической поддержки, складывается из умения преподавателя найти адекватные средства управления индивидуальным развитием взрослого человека и использовать их в процессе обучения, учитывая закономерности его физиологического и интеллектуального развития. Преподавателю необходимо создавать атмосферу психологической безопасности, которая основывается на признании безусловной ценности личности обучаемого, на отказе от использования в его отношении «внешнего оценивания», на глубоком эмпатическом понимании. Педагог, строящий свою деятельность на принципах поддержки, видит в затруднениях взрослого не источник негативных факторов для себя и окружающих, а точку дальнейшего роста и прецедент для конструирования совместно с ним новой образовательной ситуации. Целенаправленно действуя в ее рамках, он использует ее содержание для развития способностей и проявления жизненного опыта взрослого, делающих его субъектом учебной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бирюкова Н.А. Обучение взрослых: теория и практика андрагогической поддержки / Н.А. Бирюкова, А.В. Филатова. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2007. – 124 с.
2. Крылова К.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92-103.
3. Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
4. Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности взрослых как основа самообразования / Г.С. Сухобская // Психолого-педагогические проблемы

непрерывного образования: мат. симпозиума. – М., 1990. – С. 74-80.

5. Cross K.P. Adults as Learners / K.P. Cross. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – 271 p.

N. Biryukova

ADULT STUDENT IN LONG-LIFE EDUCATION:  
ANDRAGOGICAL SUPPORT

**Abstract.** The article is devoted to the key problem of adult education: how to help and support an adult student to overcome difficulties in educational process. It is suggested that one of the approaches could be supporting activities of adult educator – andragogical support. Its aim, contents, stages are disclosed in the article.

**Key words:** adult education, help and support.

УДК 371.2

**Воевода Е.В.**

## ИЗУЧЕНИЕ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В ЕВРОПЕ В XVIII-XIX ВЕКАХ\*

**Аннотация.** В статье предлагается анализ работы трех крупнейших европейских центров языковой подготовки дипломатов и переводчиков в XVIII-XIX веках. Автор объясняет причины появления специализированных высших учебных заведений с практическим языковым уклоном и их отличие от традиционных университетских курсов по преподаванию соответствующих иностранных языков. В статье рассматриваются вопросы организации обучения, подбора преподавательских кадров, учебных материалов и методики обучения.

**Ключевые слова:** грамматико-переводной метод, прямой метод, драгоман, консульская деятельность, Императорская и Королевская Восточная Академия, Школа живых восточных языков, Берлинская Семинария восточных языков, Королевская Венгерская Восточная Коммерческая Академия, государственная служба, страноведение.

Анализ педагогического опыта прошедших столетий предоставляет исследователю бесценный материал, позволяющий проследить зарождение, развитие и угасание педагогических идей, подходов к обучению, общих и частных методик. Анализ исторического прошлого дает возможность увидеть в новом свете, какие результаты принесло использование того или иного метода обучения, чем были вызваны успехи и неудачи, а также найти возможность избежать ошибок в будущем.

В начале XVIII века в Европе имелось немало университетов, в которых изучались как классические, так и «новые европейские языки», которые иногда называли «живыми языками» в отличие от «мёртвых» – греческого, латыни и древнееврейского. Преподавание языков осуществлялось

наряду с преподаванием других предметов и не выделялось в отдельное направление. В XVIII веке в обучении иностранным языкам господствовал грамматико-переводной метод. Основные центры лингвистической подготовки, были расположены в Англии, Франции, Германии, Австрии и Италии. Получила распространение практика получения образования в зарубежных университетах: помимо общего образования студенты также овладевали языком страны пребывания.

Расширение контактов между европейскими странами и странами Востока, процесс колонизации и освоения новых территорий, борьба за рынки сбыта европейских товаров вызвали в Европе в XVIII-XIX веках необходимость изучения восточных языков. В Европе появились первые грамматики армянского, турецкого, персидского, китайского, корейского языков, санскрита, составленные европейскими учеными и миссионерами. Особым спросом пользовались драгомены – переводчики, владеющие восточными языками, в первую очередь турецким, арабским и персидским, однако таких специалистов было немного.

Перед европейскими университетами стояла двоякая цель: 1) готовить ученых-ориенталистов посредством теоретического изучения языков и быта Востока и 2) параллельно готовить специалистов для дипломатической, консульской, драгоманской, миссионерской и иной практической деятельности на Востоке в интересах государства.

Главным объектом обучения была грамматика, овладение которой давало представление о системе языка. Особенностью университетских лингвистических исследований в XVIII веке являлся подход, который предполагал описание языковых явлений в логико-философских терминах, при этом преобладал принцип универсализма, т.е. игнорирование многообразия живых языков

\* Воевода Е.В.

и их особенностей. Это отразилось в написании универсальных грамматик [4, 134-135]. В XIX веке получило развитие сравнительное языкознание, и акценты в лингвистических исследованиях сместились в сторону сопоставительных исследований.

Подготовка специалистов-практиков и лингвистов-теоретиков ничем не отличалась: в обучении преобладала теория. Обучение велось преимущественно в форме теоретических лекций, которые не предусматривали выполнения практических упражнений. Господствовавший в преподавании иностранных языков грамматико-переводной метод не обеспечивал развития элементарных навыков устной речи и аудирования. Под руководством преподавателя студенты анализировали и переводили тексты. Навыки письма и чтения развивались на материале, далеком от сферы профессиональных интересов студентов-практиков, поскольку для обучения использовались классические художественные тексты. Ни логико-философский подход, ни грамматико-переводной метод не готовили студентов университетов к практическому владению языками.

В связи с возраставшей потребностью иметь специалистов для работы на Востоке, при посольствах и миссиях западноевропейских государств на Востоке появились особые школы, готовившие юношей к практическому владению иностранными языками: «jeunes de langues» и «Sprachknaben». К сожалению, эти школы не оправдали возложенных на них надежд, т.к. ими сложно было руководить из-за удаленности от метрополии, к тому же на местах оказалось трудно найти достаточно подготовленных преподавателей.

Во второй половине XVIII века в Австрии и Франции были открыты специализированные учебные заведения нового типа: Императорская Восточная академия (Вена, 1754 г.) и Специальная школа живых восточных языков (Париж, 1795 г.). С объединением Австрии и Венгрии в единое государство (Австро-Венгрия, 1867–1918), Венская академия стала называться Императорской и Королевской Восточной академией, а позже была преобразована в Императорскую и Королевскую Консульскую академию. В конце XIX века академия практически превратилась в специализированное высшее учебное заведение с пятилетним сроком обучения и программой, приспособленной к практическим требованиям дипломатической и консульской службы на Западе и на Востоке.

Венская академия и Школа живых восточных языков первыми начали применять прямой (натуральный) метод в обучении иностранным языкам. Однако несмотря на то, что перед вновь образованными учебными заведениями ставилась задача подготовки специалистов-практиков

для службы при дипломатических и торговых миссиях, оба учебных заведения в первые годы своего существования не избежали одной и той же ошибки – преобладания теории над практикой в процессе обучения. Последовавшие в XIX веке реформы устранили этот существенный недостаток в их работе. Программы были адаптированы к практическим государственным потребностям развития политических и торгово-промышленных отношений с Востоком. Взамен курсов, не имевших прикладного значения, в программы были включены такие новые курсы, как география и история стран Востока, торговое и международное право. Правовые дисциплины изучались не только в теоретическом плане, но и путем изучения действующих договоров и других межгосударственных документов, в том числе – на иностранных языках.

В конце XIX века были открыты Берлинская семинария восточных языков (1887-1988 гг.) и Восточная коммерческая академия (Будапешт, 1899 г.), преобразованная затем в Королевскую Венгерскую Восточную коммерческую академию (1909 г.). «Принцип отделения теоретической задачи изучения Востока от практической сказался ... не только в установлении самостоятельных учреждений, для той и другой цели, но и в принятии соответственных предметов обучения, учебных планов, экзаменационных требований, состава преподавателей и т.д.» [1, 9]. В 1870 г. в Лондоне открылась Школа современных восточных языков, однако она не готовила молодых людей к государственной службе. К особому экзамену (Civil Service Open Competition), необходимому для принятия на государственную службу в колониях, в первую очередь в Индии, готовили университеты Оксфорда и Кембриджа.

Целью учреждения учебных заведений в Вене, Париже и Берлине была практическая подготовка молодых людей к дипломатической, консульской и драгоманской службе в Азии и Африке, а также углубление знаний о Востоке представителей торгового сословия, миссионеров, инженеров и военных. Королевская Венгерская восточная коммерческая академия была призвана дать молодым людям возможность усовершенствоваться в коммерческих науках, приобрести практические навыки в наиболее распространенных восточных языках и таким образом подготовить для венгерской внешней торговли специалистов, «способных содействовать развитию венгерских коммерческих сношений с Востоком в качестве коммерческих агентов или самостоятельных предпринимателей» [2, 17]. Предполагалось, что выпускники специализированных учебных заведений соответствующего профиля при поступлении на службу за границей должны быть в состоянии: 1) сразу же выполнять работу, связанную с письмен-



ными переводами и составлением документов на иностранном языке; 2) после непродолжительного пребывания на службе при зарубежной миссии выполнять должностные обязанности, принимая участие в устных переговорах.

В отличие от университетского курса, который предполагал не менее восьми семестров обучения, продолжительность курса практического овладения языками в учебных заведениях нового типа составляла в среднем два-три года: в Будапеште – 2 года, в Париже – 3 года, в Берлине – 2 года, в Вене – 5 лет (после реформы 1898 г.).

Для изучения предлагались следующие восточные языки: турецкий, арабский, персидский, русский, китайский, японский, хиндустани, гуджарати, санскрит, тамильский, новогреческий, румынский, сербский, болгарский, эве, хауса, языки Океании. Молодым людям, поступавшим на дипломатическую и консульскую службу, недостаточно было обладать только знанием восточных языков и стран Востока: они не могли обойтись без знания европейских языков. В связи с этим в разряд дополнительных предметов по выбору были включены английский, русский, французский, румынский, новогреческий, итальянский и испанский языки. Интересно отметить, что русский, румынский, сербский, болгарский и новогреческий языки в то время рассматривались как восточные языки. В дополнение к иностранным языкам слушатели изучали предметы юридического, историко-политического, военного и коммерческого цикла.

Особое внимание уделялось отбору преподавателей: это были образованные европейцы, долгое время прожившие на Востоке, не только владевшие языком, но и знакомые с культурой соответствующих стран. В качестве помощников им придавались «преподаватели-туземцы», которые работали под руководством своих европейских коллег и вели практические уроки «разговора», т.е. занимались развитием у студентов навыков аудирования и устной речи. Студенты также учились письму с целью не только освоить восточную каллиграфию, но и приобрести практические навыки дипломатической и коммерческой переписки.

В обучении практическим языковым навыкам применялось сочетание прямого грамматико-переводного методов. Использование только грамматико-переводного метода определялось требованиями безусловной необходимости, например, при дополнительном изучении редких языков с научной целью. В учебных планах меньше времени отводилось теории и больше – практике. Языковые занятия проводились в небольших группах – от 6 до 12 человек в каждой. Как правило, практические занятия носили форму беседы. Знания, умения и навыки слушателей закрепля-

лись путем регулярного повторения изученного материала. Слушателям предлагалось беседовать с преподавателем и друг с другом на иностранном языке в рамках изученного материала. Практические занятия также включали в себя чтение документов и упражнения в восточной каллиграфии, выполняемые под руководством профессора или доцента. Преподаватели учили слушателей бегло читать и воспроизводить как печатные тексты, так и рукописи, написанные обыденным почерком. Практиковались такие задания, как чтение и перевод оригинальных дипломатических и коммерческих документов и составление ответов на них. По окончании учебного заведения выпускники должны были иметь обширный словарный запас, включавший профессиональные термины. Большое внимание уделялось лекциям по неязыковым дисциплинам, которые читались на иностранных языках после того, как слушатели осваивали основы языка. Таким образом, слушатели не только изучали специальные дисциплины, но и параллельно усваивали иностранный язык.

Для будущих сотрудников дипломатической, консульской и драгоманской службы необходимо знать быт, историю и культуру страны изучаемого языка. Общаясь с зарубежными партнерами, человек сталкивается с другой логикой мировосприятия, складом мышления, выраженными в менталитете носителя другой этнокультуры. Особенно ярко эти различия проявляются при столкновении европейских и восточных культур. Чрезвычайно важен тот факт, что уже в XVIII-XIX вв. эти обстоятельства заставили руководителей государственных учебных заведений высокого уровня ввести в программу изучение стран Востока, т.е. то, что сегодня мы называем страноведением. История, география, нравы и обычаи страны изучаемого языка, её экономическое и политическое развитие изучались параллельно с практическим овладением языком.

Каждое учебное заведение имело библиотеку, которая снабжала слушателей необходимыми учебными пособиями. В качестве учебных материалов использовались словари, хрестоматии, географические карты, документы, учебники грамматики, написанные как ведущими европейскими ориенталистами, так и непосредственно преподавателями указанных учебных заведений. Руководство Берлинской семинарии обращало особое внимание на необходимость составления пособий, в которых учитывалась бы специфика будущей профессиональной деятельности слушателей семинарии. С 1896 г. по 1908 г. в семинарии было издано 20 томов учебных пособий. Подчеркивалось, что материалы, выбранные без учета профессиональных требований, оказываются малоэффективными или вовсе непригодными.

Библиотека Берлинской семинарии располагала богатой коллекцией литературы по страноведению Азии и Африки, газетами на всех преподаваемых языках, коллекцией новейших географических карт, большим количеством подлинных рукописных документов. Все эти материалы были доступны как преподавателям, так и слушателям. Каждый из слушателей платил 10-20 марок в семестр (в зависимости от отделения), которые использовались на содержание и расширение библиотеки. Сами же занятия в учебных заведениях Вены, Берлина, Парижа и Будапешта были безвозмездны.

Руководство Берлинской семинарии настаивало на том, чтобы преподаватели постоянно повышали свою квалификацию. Доценты и профессора семинарии имели возможность публиковать свои исследования в периодическом издании «Archiv f.d. Studium deutscher Kolonialsprachen», а также в специальном ежегоднике «Vitteilungen d. Seminars für Orientalische Sprachen», который финансировался правительством.

Интересной и полезной представляется практика направления лучших слушателей Будапештской Коммерческой академии на стажировку в страны Востока для совершенствования полученных знаний. Для стажировки выбирались крупнейшие торговые центры, важные с точки зрения венгерских торговых интересов. Стажеры поступали на службу в какую-нибудь торговую фирму и посылали в дирекцию академии подробные отчеты о своих занятиях и личных наблюдениях при изучении страны. Особое внимание обращалось на вопрос, в отношении каких отраслей торговли и промышленности могут быть установлены отношения Венгрии с изучаемой страной.

Анализ опыта работы Специальной школы живых восточных языков, Императорской и Королевской Восточной академии, Берлинской семинарии восточных языков и Венгерской Восточной Коммерческой академии позволяет сделать следующие выводы.

- Практические потребности европейских стран в специалистах, владеющих восточными языками как средством коммуникации, привели к созданию первых государственных специализированных языковых учебных заведений практической направленности. При этом сократилась продолжительность учебного курса и появились профессионально ориентированные языковые курсы.

- Сочетание прямого метода с грамматико-переводным, совместная работа местных высококвалифицированных преподавателей с носителями восточных языков дали положительный эффект в обучении иностранным языкам. От преподавателей-европейцев требовалась практи-

ческая языковая подготовка, приобретенная длительным пребыванием в стране преподаваемого языка, и работа по повышению квалификации.

- В учебном процессе использовались материалы, отобранные и составленные с учетом будущих профессиональных потребностей слушателей. Особое внимание уделялось изучению страноведения, которое осуществлялось параллельно с изучением языков.

- Изучение восточных языков и культуры стран Востока было направлено на подготовку государственных служащих, способных в своей практической деятельности проводить интересы своих государств в Европе и на Востоке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архив внешней политики Российской Империи (далее: АВПРИ). Ф. 153. Оп. 668. Д. 236. Л. 2–27 об.
2. АВПРИ. Ф. 153. Оп. 668. Д. 237. Л. 5–44 об.
3. АВПРИ. Ф. 153. Оп. 668. Д. 320. Л. 1–22 об.
4. Сусов И.П. История языкознания. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 295 с.
5. Шайкевич А.Я. Введение в лингвистику. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 400 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

E. Voevoda

#### ORIENTAL STUDIES IN TRAINING OF CIVIL SERVANTS IN THE 18<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> CENTURY EUROPE

*Abstract.* The article presents a research into the work of three major centres of linguistic training of diplomats, translators and interpreters in the 18<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> century Europe. The author explains the need for opening specialized university level schools aimed at practical language acquisition and their difference from the traditional university linguistic courses. The article gives a survey of the structure and arrangement of the schools, selection of staff members, teaching materials and methods of language teaching.

*Key words:* grammar/translation method, direct method, dragoman, consular activities, Imperial and Royal Oriental Academy, Ecole Speciale des langues orientales vivantes, Berlin Seminary of Oriental Languages, Royal Hungarian Oriental Commercial Academy, civil service, socio-cultural studies.

## ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ, ПОДГОТОВКИ КАДРОВ И ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА\*

*Аннотация.* Новые социально-экономические отношения обуславливают новые подходы к развитию туристской сферы, что, в свою очередь, приводит к повышению требований к квалификации специалистов, занятых в ней. Квалифицированные кадры в туристском бизнесе выступают одним из ключевых факторов успеха предприятия. Представленное исследование является особенно актуальным на сегодняшний момент, т.к. требования к качеству гостиничного продукта, развитие технологий обслуживания требуют постоянного развития персонала на туристских предприятиях.

*Ключевые слова:* сфера туризма и гостеприимства, подготовка кадров.

Система профессионального образования сегодня не полностью соответствует структуре потребностей туристского рынка и рынка труда; не получила должного развития система непрерывного профессионального туристского образования, что сдерживает обновление экономики, не позволяет эффективно модернизировать социальную сферу туристских услуг и вывести на передовые позиции в мире туристскую отрасль России.

Социально-экономические условия изменяются столь быстрыми темпами, что система действующего профессионального туристского образования в рамках учебных заведений разного уровня не успевает адекватно отражать особенности отдельных специальностей в туризме и гостеприимстве в решении проблем профессиональной подготовки. На мировом рынке труда конкурентоспособность работника поддерживается профессиональной компетентностью, широким кругозором, гибкостью поведения и высоким уровнем индивидуальной активности, серьезными научными знаниями, высокой заинтересованностью в работе. Медленная реакция системы образования на проблему развития человеческого потенциала в современных условиях приводит к снижению профессионализма специалистов, а следовательно, и потерь в экономике и даже политике. Недостаточный квалификационный уровень специалиста является одной из основных причин слабой конкурентоспособности производимых

услуг. Это обстоятельство, в свою очередь, отражается на прибылях предприятия, что ограничивает их финансовые возможности для повышения квалификации персонала. В условиях динамично развивающегося рынка туристской индустрии создаваемые в различных вузах программы повышения квалификации не способны успеть за новыми тенденциями.

Несмотря на разнообразие форм и развитое организационно-методическое обеспечение процессов повышения квалификации в сфере туризма и гостеприимства, по своим качественным результатам система подготовки и развития кадров не в полной степени удовлетворяет потребности современной индустрии туризма и гостеприимства.

Современными проблемами системы повышения квалификации в сфере туризма и гостеприимства являются: недостаточно высокий уровень организации и методики учебного процесса; слабое методическое и программное дифференцирование в обучении руководителей и специалистов; копирование вузовского материала и недостаточное число проблем реального производства; недостаточное применение современных методов обучения, в частности, социально-тренирующих и с использованием вычислительной техники; отсутствие учебников и учебных пособий по проблемам предприятия и специально ориентированных на обучение в системе повышения квалификации, отсутствие интереса со стороны работников предприятий к собственному развитию и повышению квалификации из-за отсутствия мотивации и неправильной самооценки, отсутствие профессионально подготовленных кадров для проведения внутрифирменных курсов повышения квалификации в сфере гостеприимства.

В настоящее время вузовская система по многим причинам не может в массовом масштабе выпускать специалистов сферы туризма и гостеприимства с необходимым для работы уровнем компетентности и адаптации к практической деятельности. Имеющиеся многочисленные предложения в педагогических исследованиях по профессиональному туристскому образованию по многим причинам либо мало эффективны, либо трудно реализуемы. Поэтому в большей или меньшей степени выпускник туристского вуза

\* © Егорычев Д.Е.

нуждается в последипломном дополнительном профессиональном образовании, которое в принципе может получать на курсах повышения квалификации, организуемых вузами на собственной базе или непосредственно на крупной турфирме. В то же время анализ показал небольшую продуктивность такой системы и такого подхода даже при наличии многих предложений по совершенствованию системы. В обоих случаях и логическим, и практическим исходом для крупных, в первую очередь многопрофильных туристских предприятий является создание и развитие собственной внутрифирменной (корпоративной) системы подготовки кадров, которая решала бы не только сиюминутные задачи профессиональной адаптации молодых специалистов и повышения уровня компетентности опытных работников, но и перспективные задачи сохранения наработанного за годы человеческого капитала и его обновления за счёт постоянного мониторинга качества человеческого корпоративного ресурса, уровня компетентности, профессионализма, конкурентоспособности каждого ответственного работника корпорации. Можно констатировать, что система непрерывного профессионального образования, подготовки специалистов во всем мире имеет общие тенденции, и отечественное профессиональное образование находится в русле этих тенденций.

Анализ зарубежного опыта показал, что основной акцент делается именно на внутрифирменное повышение квалификации, а также постоянную оценку уровня квалификации обслуживающего персонала.

Исходными причинами, обусловившими потребность в создании внутрифирменной системы подготовки кадров, повышения квалификации персонала в туристско-гостиничном бизнесе кроме отмеченных выше существенных недостатков в подготовке туристских кадров, в повышении квалификации, присущих традиционной высшей школе, являются: обострение конкуренции на туристском и гостиничном рынке, обуславливающее необходимость творческого и более профессионального подхода как к созданию туристского продукта, обладающего эксклюзивными, фирменными свойствами, ориентированного на конкретный сегмент рынка, так и повышению качества реализации этого продукта потребителю, туристу; накопление за последние 15 лет международного опыта потребителя туристских услуг, обуславливающее повышение требований потребителей к качеству обслуживания, постоянное изменение требований, что с учётом относительности восприятия качества обслуживания каждым туристом, гостем приводит к необходимости ситуационного подхода к формированию содержания повышения квалификации персонала; быстрая

смена и обновление гостинично-туристских технологий обслуживания, связанных с быстрым развитием информационных систем, интенсивным совершенствованием гостинично-ресторанного оборудования, также вызванных острейшей международной конкуренцией производителей.

Известные исследования по данной тематике и реализованные уже в турфирмах и гостиничных предприятиях проекты свидетельствуют о том, что на пути создания ВСПК имеется множество препятствий и нерешенных проблем (педагогических в том числе), а имеющиеся проекты позволяют решать лишь сиюминутные кадровые задачи. Эти причины и обстоятельства настоятельно диктуют крупным туристским многопрофильным предприятиям (холдингам) для обеспечения устойчивого положения на рынке повышение качественного уровня человеческого профессионального потенциала создание таких ВСПК, которые бы отвечали современным и даже опережающим требованиям: оперативность корректировки содержания и методики повышения квалификации работников в зависимости от изменения условий внутренней и внешней среды предприятия; постоянное повышение квалификации, уровня профессионализма и компетентности всем коллективом из-за дискретности производства и целостности потребления туристских, гостинично-ресторанных услуг; непрерывность процесса формирования и совершенствования содержания внутрифирменной системы подготовки кадров; индивидуализация подхода к повышению квалификации, уровня компетентности и профессионализма каждого сотрудника в формировании дидактической основы курсов; подход с системных позиций к организации профессиональной подготовки с обязательным анализом системообразующих факторов как необходимые условия формирования профессиональной подготовки кадров; постоянный учёт (мониторинг) общей проблематики, стратегических и тактических установок деятельности туристского предприятия в проявлениях социально-экономических тенденций, развития туристского рынка как необходимых составляющих формирования содержания профессиональной подготовки кадров; повышение значимости и влияния внутрифирменной мотивации сотрудников, корпоративной культуры на эффективность применения методики подготовки кадров и повышения квалификации.

Факторами, влияющими на формирование содержания внутрифирменного повышения квалификации работников туризма, являются: развитие новых технологий, применение которых необходимо для осуществления качественного обслуживания туристов; изменение внешних условий функционирования туристско-гостинич-

ного предприятия: конкурентной среды, потребительских характеристик, взаимоотношений и требований контактных аудиторий; развитие новых образовательных технологий в зарубежной и отечественной системе подготовки кадров и повышения квалификации работников; изменение качественного состава работников; изменение модели производства туристско-гостиничных услуг.

Методическая база ВСПК должна строиться на достижениях современной педагогической науки в сфере непрерывного профессионального образования на основании следующих принципов и выделенных особенностей: принципов непрерывного образования; особенностей обучения взрослых (андрагогики); большей значимости гуманитарной перед технократической составляющей процесса обслуживания; высокой дискретности производства и целостности потребления услуг предприятий туризма и гостеприимства, интеграции, междисциплинарности содержания обучения.

Исторический анализ развития элементов структуры внутрифирменной подготовки кадров в крупном туристском холдинге «Спутник» показал, что люди, работавшие в молодежном туризме, стали главным достоянием и капиталом «Спутника». Система подбора, обучения и повышения квалификации кадров предприятий «Спутника» выстраивалась за 50 исторических лет, из года в год, шаг за шагом, последовательно и целенаправленно. Иметь длительную перспективу успешного развития «Спутнику» удалось только за счёт того, что удалось создать и долгие годы поддерживать достаточно эффективную систему работы с кадрами. И, если это сохранить в современных условиях,

органично соединить с современными достижениями педагогической науки в сфере непрерывного профессионального образования и внутрифирменной подготовки кадров, новыми методами ведения бизнеса, то воплощением этого единения будет динамично и результативно развивающаяся корпорация, объединяющая под замечательным брэндом успешный разнопрофильный туристский бизнес.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ламбен Жан-Жак. Менеджмент, ориентированный на рынок /Перевод с англ. Под ред. В.Б.Колчанова. – СПб: Питер, 2006. – 800 с.
2. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В. Основы маркетинга. – 3-е изд. – М.; СПб; К.; Изд. дом «Вильямс», 2006. – 944 с.
3. Васильев Г.А. Поведение потребителей: Учебн. пособие. – М.: Вузовский учебник, 2005. 218 с.

D. Egorychev

PROBLEMS OF INTRAFIRM TRAINING, A PROFESSIONAL TRAINING AND INCREASE OF PROFESSIONAL QUALIFICATION OF EXPERTS OF SPHERE OF TOURISM AND HOSPITALITY

*Abstract.* New social and economic relations stipulate new approaches to development of tourist sphere that, in turn, leads to increase of skill requirements of the experts taken in it. Qualified personnel in tourist business acts as one of key factors of the enterprise success. The present research is especially actual for today, since quality requirements of a hotel product and development of service technologies require constant improvement of staff at the tourist enterprises.

*Key words:* tourism and hospitality sphere, a professional training.

УДК 377.8 + 378.096

Куницына С.М.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА\*

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования ответственности у студентов педагогических вузов. Представлено авторское понимание ответственности и её классификация, предлагается алгоритм деятельности педагога по формированию ответственности у студентов при организации учебно-воспитательного процесса педагогического вуза. Сформулированы принципы и педагогические условия формирования от-

ветственности у будущих учителей.

*Ключевые слова:* ответственность, виды ответственности, профессиональная ответственность, функции ответственности, компоненты ответственности, принципы формирования ответственности, педагогические условия формирования ответственности.

Современное образование предъявляет серьезные требования к личности обучающихся,

\* © Куницына С.М.

цель которых - выявить и определить такие качества личности, которые помогли бы ей мобильно адаптироваться во всех сферах социальных отношений, позволили принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свою деятельность. Одним из таких качеств является ответственность, которую следует считать наиболее значимым показателем социальной развитости личности. Д.И. Фельдштейн справедливо отмечает: «Личностью в полноценном смысле этого слова может быть только общественно ответственный субъект» [1].

Под ответственностью мы понимаем интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его результатов. Ответственность можно классифицировать на следующие виды: юридическая, политическая, моральная, социальная, профессиональная и др.

Сущность юридической ответственности заключается в том, что все граждане с момента рождения наделены правоспособностью, а также нуждаются в приобщении к правовой культуре общества и государства и формировании у них понятия юридическая «юридическая ответственность».

Юридическая ответственность обеспечивает точное и неуклонное исполнение законов, указов, норм, правил, предписаний всеми государственными, муниципальными и общественными организациями, юридическими и частными лицами. Государство, используя институт юридической ответственности, принуждает различного рода учреждения, организации и частных лиц соблюдать законодательство, исполнять требования права [2]. Если сравнивать нравственную (моральную) и юридическую ответственности, то следует отметить, что первая призвана защищать моральные устои общества и направлена на совершенствование нравственных отношений между людьми, а вторая используется для восстановления юридических отношений и правопорядка. Воспитательное значение юридической ответственности мы видим в предупреждении правонарушений среди молодежи. При нарушениях дисциплины в образовательном учреждении применяется дисциплинарная ответственность, которая предусматривает наказания виновного за нарушения правил внутреннего распорядка.

Теория политического воспитания также содержит такое понятие, как «политическая ответственность», которое используется для обозначения механизма контроля над деятельностью политических партий, общественных организаций и разного рода объединений, а также их представителей, выражающих свои точки зрения на политические события.

Воспитание социальной ответственности у подрастающего поколения осуществляется в процессе его жизни при постепенном включении молодых людей в различные общественно полезные виды деятельности.

Особое значение при подготовке студентов к будущей педагогической деятельности отводится воспитанию профессиональной ответственности. Профессиональная ответственность учителя проявляется в готовности и способности предвидеть результаты своей педагогической деятельности и держать за нее ответ как перед внешними (общество, педагогический коллектив, родители, учащиеся), так и внутренними (совесть) инстанциями. Специфика профессиональной ответственности состоит в том, что она синтезирует в себе все вышеперечисленные виды ответственности (юридическая, правовая, моральная, политическая, социальная и др.).

Ответственность пронизывает все виды деятельности человека. Например, в учебной деятельности студент проявляет учебную ответственность, которая требует от него добросовестности, активности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, исполнительности, совестливости.

Иными словами, прежде чем допустить студентов к профессиональной педагогической деятельности в школе, необходимо, чтобы учебно-воспитательный процесс в вузе был нацелен на формирование у них понимания последствий своих профессиональных действий, ответственности за эти действия. Для этого необходимо:

- снабдить студентов системой знаний о правах и обязанностях, ценностях, морали, нормах поведения, нравственности, допустимых и недопустимых социальных действиях;
- сформировать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в педагогической деятельности в частности, осознанному восприятию и принятию предъявляемых обществом требований;
- создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности, ее готовности полноценно и нравственно, на основе партнерства и сотрудничества строить совместную деятельность.

Приступая к формированию ответственности в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза, преподаватель должен действовать в соответствии со следующим алгоритмом.

1. Четко определить субъект ответственности (кто отвечает). Субъектом ответственности может выступать как отдельная личность, так и группа студентов, то есть те, чья деятельность может подлежать оценке. Причем коллективная ответственность не сводима к простой арифметической сумме индивидуальных ответственностей.

2. Объект ответственности - это то, за что субъект несет ответственность.

3. Инстанцию ответственности - перед кем отвечает субъект.

Реализация предложенного алгоритма будет наиболее действенной, если знать и уметь учитывать системный характер ответственности, который можно интерпретировать как синтез четырех компонентов: когнитивного, эмоционального, мотивационного и поведенческого.

Когнитивный компонент включает в себя осознание сущности ответственности как личностной характеристики, предвидение результатов своей деятельности, осмысление порученного задания, т.е. понимание правил, условий деятельности и составление мысленного плана работы. К нему же можно отнести осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание необходимости своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими.

*Мотивационный* компонент ответственности складывается из ряда постоянно изменяющихся побуждений (потребностей, мотивов, стимулов, чувств, желаний, интересов). Здесь идет речь о таких качествах личности студента, как целеустремленность, активность, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность, решительность, терпение и другие качества.

*Эмоциональный* компонент ответственности отражает переживания человека за качество своей работы, переживания в ситуации невыполнения деятельности, эмоциональное отношение к принятию на себя новых обязанностей, к обещаниям и эмоциональное отношение к трудностям. Известно, что негативные переживания человека по поводу невыполненного задания и состояние удовлетворения при успешном выполнении этого задания повышают и укрепляют ответственность человека.

К *поведенческому* компоненту ответственности можно отнести такие параметры ответственности, как самостоятельность человека в выполнении задания, исключение опеки и внешнего контроля, доведение начатого дела до конца, качественное выполнение порученной работы, организованность деятельности, добровольность, дисциплина, преодоление трудностей.

Методология понятия «ответственность» требует структурированного анализа функции ответственности, поскольку только в совокупности функций, т.е. через их своеобразную систему раскрывается сущность объекта. Раскрыть функции ответственности – значит определить вклад, который она вносит в формирование личности будущего педагога. Основными функциями ответственности являются:

1. *Ценностно-ориентационная функция*, исполнение которой предполагает выстраивание деятельности субъекта, исходя из ценностных ориентаций, регламентирующих поведение в данном обществе. Эта функция реализуется на основе организации и управления развитием нравственных, эстетических, познавательных и других отношений личности во взаимодействии с другими людьми (с однокурсниками, родителями, педагогами и т.д.) в основных сферах жизнедеятельности в соответствии с актуальными и предстоящими возрастными и личностными задатками развития.

2. *Мобилизирующая функция*, определяющая силу, действенность, устойчивость проявления личности в выполняемой деятельности, устойчивость различных психических процессов в ходе реализации принятых решений, необходимый эмоциональный фон и динамику.

3. *Функция внешнего контроля и коррекции поведения*. Реализация этой функции требует подотчетности субъекта в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от вины или заслуг. На основе контроля осуществляется коррекция поведения субъекта ответственности инстанцией ответственности.

4. *Функция самоконтроля*. Осуществление этой функции предполагает, что проявление элементов структуры ответственности может существовать в одном субъекте деятельности.

В основе формирования ответственности у студентов педагогических вузов лежат общие руководящие положения (принципы), требующие последовательных действий со стороны педагогов, соответствующие общим закономерностям воспитания и отражающие объективные потребности общества, социальную и биологическую сущность субъекта. Среди общеизвестных принципов можно выделить: принцип природосообразности, социализации, культуросообразности, народности, индивидуализации.

Существенно обогатил систему принципов формирования ответственности В.И. Новосельцев, в работах которого предложен ряд новых принципов формирования ответственности у младших школьников [3]. Уточняя и адаптируя эти принципы применительно к педагогическому вузу, сформулируем их в следующем виде:

1. *Принцип стимулируемого самовыражения*. Суть его определяется стимулирующей ролью преподавателя, специально организующего или своевременно использующего спонтанно возникшую стимульную ситуацию, при которой в потребностно-мотивационной сфере сознания личности возникают эмоционально-психические состояния, способствующие его самовыражению в ответственности.

2. *Принцип императивной саморегуляции.* Данный принцип отражает диалектику взаимодействия объективного и субъективного в ответственности. Объективное включает в себе значимые для личности нравственные императивы, представляющие объективную потребность, прогрессивные интересы общества. Будучи осознанными, пережитыми и добровольно принятыми личностью, они трансформируются во внутренние побуждения, реализуемые в процессе саморегуляции.

3. *Принцип объектно-субъектной доминантности и субъектно-субъектной сбалансированности.* Данный принцип исходит из объектно-субъектной природы человека и отражает особенности социально управляемого процесса формирования ответственности. При реализации данного принципа большое значение придается управлению. Принятие управленческих решений основано на стимулировании творческого поиска, создание благоприятных условий для самообразования и самосовершенствования, сотворчества и сотрудничества преподавателей и студентов.

4. *Принцип социально-педагогической интериоризации-экстериоризации.* Ведущая роль в реализации данного принципа отводится социальной деятельности – динамической системе межличностного взаимодействия студентов с окружающими людьми. Данный принцип предполагает активное включение студентов педагогических вузов в активную социальную деятельность.

5. *Принцип приоритета личности в коллективных отношениях.* С позиции установления роли коллектива в формировании личности важно выявить, какими целевыми установками руководствуется преподаватель в работе с коллективом: могут ли эти установки объективно обеспечивать формирование ценностных отношений, то есть уважения, ответственности между его членами, или будут оказывать сдерживающее или же отрицательное влияние на тональность межличностных отношений внутри коллектива, что в итоге окажет деформирующее воздействие на развивающую личность, в том числе на проявление ответственности.

6. *Принцип эмоциональной трансформации.* В процессе формирования ответственности у студентов педагогических вузов прежде всего следует уделять внимание воспитанию нравственных чувств, эмпатии, способности человека видеть внутреннее состояние другого человека, сочувствие, сопереживание ему.

Реализуя систему принципов формирования ответственности у студентов педагогических вузов, необходимо учитывать, что все принципы находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и реализация каждого из них зависит от эффектив-

ности и действенности остальных.

Основными критериями и показателями, позволяющими судить об уровне сформированности ответственности у студентов педагогических вузов, являются следующие:

1) в сфере учебной деятельности - общие показатели успеваемости; высокий уровень дисциплинированности студентов во время лекций и семинарских занятий; систематичность и высокий уровень подготовки к практическим занятиям; инициатива и самостоятельность при подготовке творческих работ, рефератов, докладов; использование дополнительной информации на занятиях; оказание помощи студентам, испытывающим затруднения в освоении учебного материала; занятия по самообразованию и самовоспитанию.

2) в сфере воспитательной деятельности - качественное выполнение общественных поручений (инициатива и творческий подход), проявление стремления к участию в коллективных творческих делах; помощь товарищам, испытывающим затруднения в выполнении тех или иных поручений; негативное отношение к учащимся, не выполняющим поручения или не желающим участвовать в общественной работе группы; участие в реформировании и управлении деятельностью педагогического вуза; участие в студенческом самоуправлении; объективный взгляд на результаты своей деятельности; строгое выполнение разумных требований преподавателей.

Эффективность формирования ответственности у студентов в целом образовательном процессе педагогического вуза возрастает при выполнении следующих необходимых и достаточных условий:

1. Построение процесса формирования ответственности на основе коммуникативно-деятельностного подхода, где студент выступает как субъект деятельности, субъект развития. Важным условием при этом выступают гуманистические установки педагога по отношению к каждому студенту: принятие его таким, каков он есть, проявление эмпатического отношения к каждому, доверительное, диалоговое общение.

2. Использование диалога как ведущей технологии при формировании ответственности.

3. Создание поля ответственности через включение студентов в активную учебно-воспитательную деятельность, формирование сообщества преподавателей и студентов, направленного на организацию внутренней жизнедеятельности педагогического вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально экономического кризиса //Мир психологии и психология в мире. - 1994. - №3. - С.38-46.



2. Момотов В. Формирование правового сознания молодежи // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 34-41.
3. Новосельцев В.И. Научно-теоретические основы формирования ответственности школьников в межличностных отношениях [монография] // М.: - Педагогическое общество России, 2004. - 334 с.

S. Kunitsyna

#### FORMATION OF RESPONSIBILITY AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

*Abstract.* In article formation problems responsibility at students of pedagogical HIGH SCHOOLS

are considered. It is presented author's understanding of responsibility and its classification, the algorithm activity the teacher on formation of responsibility at students at the organization of teaching and educational process of pedagogical HIGH SCHOOL is offered. Principles and pedagogical conditions of formation of responsibility at the future teachers are formulated.

*Key words:* responsibility, responsibility kinds, professional responsibility, responsibility functions, responsibility components, principles of formation of responsibility, pedagogical conditions of formation of responsibility.

УДК 378.14

**Куприянова С.А.**

### СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация.* В статье рассмотрены концептуальные направления проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования. Дано авторское понимание структуры и содержания дидактико-методической системы в её системной и процессуальной интерпретации. Выявлены и систематизированы принципы и уровни проектирования подобных систем. Подробно рассмотрены этапы проектирования. Предложена процессуальная модель проектирования дидактико-методической системы педагогического образования.

*Ключевые слова:* структура дидактико-методической системы, содержание дидактико-методической системы, проектирование дидактико-методической системы.

Особенности построения целостной педагогической системы вуза предполагают постановку вопроса относительно проектирования дидактико-методической системы (ДМС) профессиональной деятельности будущего учителя, её научно-методического обеспечения, с целью создания соответствующих условий, к которым относятся: содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин; применение технологий, способствующих формированию и развитию социально-профессиональных компетенций бу-

дущего учителя.

Научно-практической базой проектирования ДМС являются подходы, разработанные в трудах Атутова П.Р., Вербицкого А.А., Заир-Бека Е.С., Левиной М.М., Монаховой Г.А., Сибирской М.П., Тряпициной А.П. и многих других. Анализ их работ показал, что педагогическое проектирование ДМС может иметь различные уровни и соответствующие им аспекты рассмотрения: методологический, социально-методологический, психолого-педагогический, собственно педагогический.

Первый из них (методологический), по мнению Монаховой Г.А., заключается в проектировании новых педагогических и образовательных систем, где различают два аспекта: «замысел самой системы и проект траектории её построения» [1, 106]. С нашей точки зрения, методологический уровень педагогического проектирования ДМС должен заключаться в создании интегративной совокупности принципов и правил (программы) организации теоретической и практической деятельности «проектировщиков» и исполнителей, а также разработке научного обоснования этих принципов и правил. Второй (социально-методологический) акцентирует внимание на внешних факторах, детерминирующих образовательную среду, их потенциальных возможностях для эффективного развертывания педагогического процесса; на создании проектов программ развития образовательных систем и процессов [2]. Третий

\* © Куприянова С.А.

уровень, образующий психолого-педагогический подход к проектированию, предполагает конструирование моделей педагогических процессов на основе механизмов усвоения знаний, восприятия и преобразования информации [3]. Собственно педагогическое проектирование ДМС ставит во главу угла педагогический процесс, условия его эффективного проектирования и развития, возможные формы педагогического взаимодействия в рамках этого процесса, оценку качества образовательных услуг [4].

Тряпицина А.П. определяет педагогическое проектирование ДМС как «деятельность по обеспечению условий реализации определенной педагогической системы...» [5, 3].

Логика педагогического проектирования ДМС, считает Сибирская М.П., «должна быть сведена к анализу теоретической модели педагогического процесса, выявлению факторов, способствующих самореализации личности в педагогическом процессе, к созданию условий, обеспечивающих активизацию деятельности, к анализу продуктивности выделенных условий» [6, 233, 234].

Заир-Бек Е.С. рассматривает педагогическое проектирование ДМС «как одно из направлений деятельности в образовании, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий» [7]. Задачами проектирования ДМС Заир-Бек Е.С. считает: исследование теорий, отражающих закономерности развития объекта преобразования; выявление противоречий; формулировку идей и создание концепции преобразований. Дополняя его, Сибирская М. П. пишет, что задача проектирования ДМС сводится к трансформации должного в сущее и предполагает некий «ориентировочный алгоритм проектирования ..., который позволяет учесть необходимые этапы при разработке технологий обучения» [6, 235, 239]. Этот алгоритм представляется Сибирской М.П. в виде следующих процедур: выбор темы проектирования; выдвижение гипотез; отбор содержания учебного материала; формулировка целей; разработка критериев оценки, системы контроля качества (педагогических технологий управления); выбор и проектирование мотивационных и деятельностных педагогических систем; анализ и оценка результатов; оформление результатов.

В идее реализации данного «алгоритма» видится необходимость дополнения его принципами проектирования ДМС, которые дали бы общие указания относительно того, что нужно делать, как действовать, строить и осуществлять деятельность по проектированию ДМС. В том или ином виде подобные принципы представлены в работах Жучкова В.М., Левиной М.М., Монаховой Г.А., Шапошниковой Т.Л. и других известных специа-

листов. Так, с точки зрения Монаховой Г. А., принципы проектирования заключаются в «наличии и осознании всеми участниками учебного процесса диагностично поставленной цели; представлении содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач; указании способов взаимодействия участников учебного процесса...; в мотивационном обеспечении деятельности педагога и учащихся» [1, 78].

Интерес вызывают представленные Монаховой Г.А. «уровни проектирования» ДМС [1, 106, 107]. Наряду с методологическим, психолого-педагогическим, она выделяет: технологический; конструкторский (участие педагогического коллектива в осуществлении проекта); рефлексивный (самооценка сделанного). Попытка развернутого представления принципов проектирования ДМС предпринята в докторской диссертации Жучкова В.М.: принцип системности и синергетичности проектирования ДМС; принцип специализации в зависимости от степеней свободы, задаваемых внешними условиями; принцип объемного синтеза профессиональных знаний; принцип процессуально-деятельного... (от осознания потребности до оценки и коррекции результата); принцип эволюции и модернизации ДМС; принцип личностной ориентированности... на основе проблемного, проектного... методов обучения; принцип социальной ориентированности на развитие у обучаемых технологической, информационной, коммуникативной культуры [8, 265...267].

Как справедливо замечает Левина М.М., «не всякое проектирование, являясь средством научного обоснования обучения, является технологичным» [9, 15]. ДМС, с точки зрения Левиной М.М., должна быть спроектирована так, чтобы реализовывать образовательные цели и идеи развития личности. Отсюда, заключает Левина М.М., вытекают два принципа, которые могут использоваться при разработке проекта любой ДМС – это принципы инвариантности ее структуры и принцип адаптивности к личностным особенностям [9].

С нашей точки зрения, процесс проектирования ДМС должен вестись в основном с ориентацией на концептуальный подход, трактующий, что ДМС должна основываться на том «методологическом минимуме», который заложен в структуре обобщенной модели деятельности. При этом жизненный цикл проекта должен сохраняться. В таком контексте *стратегическая задача проектирования ДМС может быть сформулирована так: определить методологические принципы организации, планирования, руководства, координации человеческих и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта, направленные на эффективное достижение целей проектиро-*

вания путем применения современных методов, инструментальных средств, механизмов управления для достижения определенных в проекте результатов по содержанию, затратам, ресурсам, времени, качеству и обеспечению деятельности всех участников.

С этой точки зрения, к общим принципам построения ДМС можно отнести следующие: соответствие организационной структуры ДМС системе взаимоотношений (взаимодействий) субъектов проектирования; содержанию проекта; требованиям образовательной среды. Указанные принципы являются взаимосвязанными и должны соблюдаться в комплексе и, как правило, одновременно.

Вышесказанное предопределяет подход к вычленению принципов проектирования ДМС, в основу которого должна быть положена структуризация, т.е. ее разбиение на подсистемы, компоненты и элементы, которыми можно управлять и которые составляют проектируемый процесс, а также «факторная» концепция. Суть последней состоит в описании интегративной природы проектирования ДМС через факторы, из которых она состоит, а также их взаимосвязи. В данном случае под фактами понимаются действия, процедуры, акты, операции, связанные с реализацией самого процесса проектирования и ДМС в целом. Иначе говоря, ДМС органично сочетает в себе дидактические, управленческие и технологические факторы, а принципы ее проектирования должны основываться на общих теоретико-прикладных закономерностях дидактики, управления и методики, с учетом конкретных условий и предполагаемого результата. В соответствии с этим выделим (только с целью анализа) дидактические, управленческие и методико-технологические принципы проектирования ДМС.

*Дидактические принципы проектирования* базируются на следующих методологических посылах: взаимной трансформации содержания обучения и целостной модели деятельности, мотивированные функцией целеполагания [10]; представлении проектируемой деятельности в виде развернутой функционально-феноменологической модели, раскрывающей и характеризующей внутреннюю сущность проблемы в предметно-ценностной сфере отношений и показывающей пооперациональный алгоритм выхода из нее; обеспечении жесткой «каркасной» структуры образовательного процесса на этапах его наиболее важного развития; вычленении коммуникативной связи всех основных переходных состояниях проектируемого учебного процесса; выделении и разграничении этапов законообразной и познавательно-преобразовательной творческой деятельности [11].

Принципы, которые должны быть положены в основу построения ДМС, в «синтетическом» виде звучат следующим образом: принцип перманентной интеграции «научного» и «учебного»; принцип профессионально-творческой направленности обучения [9]; принцип активизации гетеростаза (личностный рост и саморазвитие) личности в обучении [11]; принцип стимулирования самообразовательной деятельности обучающихся (принцип дуальности получения учебной, научно-технической и другой информации, направленной на развитие опыта самообразовательной деятельности); принцип последовательных инноваций [12].

В качестве основных *управленческих принципов* построения ДМС выделим следующие:

1. Принцип использования «резонанса» локальных педагогических воздействий в звеньях проектируемого учебного процесса.

2. Принцип распределения психологических, физиологических, технических и иных ресурсов по операциям и стадиям образовательного процесса.

3. Принцип рациональности информационного обеспечения всех компонентов ДМС, т.е. все компоненты ДМС должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик (скорости, объему и т.п.).

4. Принцип масштабирования времени [10].

5. Принцип интеграции технологических схем в рамках функционирования ДМС.

Кроме того, при проектировании ДМС необходимо учитывать принципы, которые характеризуют требования к формированию педагогической системы в целом и принципы, определяющие направления развития организованной системы обучения:

- принцип прозрачности, предполагающий концептуальное единство всех этапов проектируемого цикла, единую доступную терминологию;

- принцип комфортности, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников педагогического взаимодействия;

- принцип концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов на решение основных педагогических задач, возникающих по ходу образовательного процесса.

Можно выделить два основополагающих *методико-технологических принципа* процесса проектирования ДМС:

1. Принцип формирования «банка технологических и методических задач», наделенных обеспечением для их решения. Здесь, в первую

очередь, выделяются задачи научного предвидения или прогнозирования динамики педагогической ситуации, проведения диагностики результатов учения. Если такие задачи информационно и функционально совместимы, то возможна их интеграция в едином методико-технологическом процессе.

Свое определенное место в этом «банке задач» имеют так называемые вспомогательные задачи, которые несут в своем обеспечении правила, пригодные для решения аналогичных (близких) задач. Например, «выделение определяющих факторов педагогической ситуации и их взаимное влияние» [9, 12].

Наряду с главными и вспомогательными задачами в «банк» могут включаться внутренние методико-технологические задачи. Это задачи создания и развития каких-то элементов обеспечения в рамках образовательного процесса и локальные задачи обеспечения качества на производственных этапах учебного процесса и т.д.

2. Когда сложность методической или технологической задачи, решаемой в ходе определенного образовательного цикла, возрастает, в силу вступает принцип адаптации имеющегося обеспечения. Суть адаптации заключается в пересмотре текущего обеспечения, начиная с его научного и методологического обоснования.

Более частный характер по сравнению с названными принципами имеют: принцип декомпозиции дидактического процесса в операции и «привязка» к каждой операции определенной частной методико-технологической задачи, которую необходимо решить в рамках дидактического цикла; принцип совместимости разных компонентов дидактического процесса (опыта, знаний, инструментов и т.п.); принцип «привязки» обеспечения (в виде научных знаний, опыта и других средств) к более или менее крупной образовательной задаче.

Все приведенные выше принципы показывают, что «чистых» принципов, относящихся к группе только дидактических или методико-технологических, либо только управленческих практически не существует. Можно говорить исключительно об их взаимопроникающем, взаимодополняющем и, следовательно, взаимозависимом характере. Кроме того, становится ясной системность происходящих в ДМС процессов (со своими первичными понятиями, исходными посылами, способами организации теоретической и практической деятельности, т.е. методологией). Она определяет – кто, что, как и в каком порядке будет делать для получения требуемого результата обучения и как управлять этим процессом.

Это означает, что формируется некая связанная логическая последовательность, «этап-

ность» в реализации целей проекта и механизмов «встраивания» каждого из этапов в педагогическую действительность.

В частности, Шапошникова Т.Л. [11] выделяет следующие этапы проектирования ДМС, главными из которых, с нашей точки зрения, являются следующие: анализ содержания и структуры научных теорий и выявление методов их эффективного изучения; трансформация этих методов в дидактические методики и технологии; обоснование целей проектирования и установление взаимосвязи между элементами ДМС; обоснование механизма трансформации реальных дидактических объектов в их реальные аналоги; конструирование инструментальных средств для взаимного преобразования компонентного состава ДМС.

В представленных Шапошниковой Т.Л. этапах проектирования видна излишняя обобщенность, «не прописанная» (хотя бы в первом приближении) «трансформация объектов в аналоги». Но одно достоинство перекрывает все недостатки. Ей (Шапошниковой Т.Л.) удалось так выстроить эти этапы, что становятся видными «опоры моста», по которым осуществляется переход от теории к педагогической практике.

Обобщая известные материалы [1-13], содержащие данные по вопросам «алгоритмизации» проектирования тех или иных ДМС, представляем «экстракт» проектного цикла, который состоит из девяти этапов: 1) выявление (диагностика) задачи, которая предполагает определение источников и причины ее трансформации в проблему, степени разрешимости последней; 2) выявление субъективных и объективных представлений об организационной системе (обучения управления и т.п.), описание ее компонентов, временных и организационных границ, сравнительный анализ реальной и «идеальной» (желаемой) ситуации, в которой функционирует оргмеханизм системы; 3) формулирование конкретных проблем и реализация благоприятных возможностей, выделенных в ситуации; 4) определение целей как моделей желаемых результатов, которых необходимо достичь; 5) нахождение подходов к решению задачи и наполнение их способами решения проблем; 6) разработка проекта, включающего в себя оргмеханизм решения; 7) выполнение процедур управления проектированием ДМС; 8) формирование программ выполнения проекта; 9) практическое выполнение программ по реализации проекта, включающих контроль, ситуационные уточнения, модернизацию, инновацию и т.д.

Отсюда очевидна цикличность проектирования ДМС и наличие всех фаз проектирования, от концептуальной до эксплуатационно-модернизационной. Наибольший интерес представляет стадия разработки проекта, т.е. этап собственно

проектирования ДМС, поскольку именно здесь формируется, складывается целостный оргмеханизм проектируемой педагогической системой в целом.

Проектирование ДМС начинается с постановки целей, которые должны быть достигнуты в ходе обучения или решения образовательной задачи. Целеполагание всегда и всеми рассматривается как важнейшая категориальная характеристика организуемого дидактического процесса. Цель деятельности – это, во-первых, идеальная модель результатов, представление о новом измененном состоянии системы управления, являющимся итогом всей деятельности, во-вторых, формирование в сознании субъекта некой сверхзадачи, которая заставляет его действовать так, а не иначе, не отклоняться в сторону. Кроме того, признано целесообразным в рамках программно-целевого управления процессом усвоения знаний (Гершунский Б. С., Поташник М. М., Лазарев В.С. и другие) представлять цели в виде графа – «дерева целей». Причем вершиной графа являются общие дидактические цели, а «узлами» (термин из теории графов) – частные дидактические цели (на уровне дисциплины, отдельного модуля, занятия). Избираемые дидактические цели с позиции данного подхода предлагается классифицировать на системный (требования к специалисту), предметный (при изучении конкретной дисциплины), модульный (при изучении темы, раздела изучаемой дисциплины) уровни, уровень конкретного занятия.

После выбора целей и их научно обоснованной формулировки необходимо перейти к оценке текущего состояния дидактической и методической подсистем (второй этап). Этап оценки проводится в соответствии с определенными критериями, выбор которых определяется в зависимости от цели, которую преследует субъект деятельности.

При оценке текущего состояния необходимо: анализ с помощью выработанных критериев его сильных и слабых сторон; характеристика педагогической системы и ее (системы) оргмеханизма, ресурсного обеспечения; определение ключевых недостатков в деятельности, функционировании, развитии объекта и ранжирование выявленных недостатков; нахождение места каждого дидактического процесса в выстроенной модели образовательной системы; моделирование его внутренних и внешних связей, вовлеченными в процесс проектировочной деятельности. Результаты такой оценки и сформулированные на ее основе выводы составляют концептуальную (генеральную идею) позицию всей последующей системы проектирования.

Дальнейшее структурирование второго этапа может идти по пути формирования содер-

жания учебного материала (Беспалько В. П., Пидкасистый П. И., Сластенин В. А.), выявления необходимых уровней усвоения изучаемого материала учебной дисциплины (Лернер И. Я., Скаткин М. Н., Беспалько В. П., Симонов В. П.). Так, в фазе структурирования осуществляется разбивка учебного материала на дидактические единицы, выявление смысловых, семантических, логических связей между ними и построение содержания учебного процесса в соответствии с этой системой связей. На инструментальном уровне сказанное реализуется посредством «матрицы связей» и «графов учебной информации».

Фаза выявления уровней усвоения знаний и исходных уровней обученности студентов включает в себя механизмы и процедуры, позволяющие определить эти уровни. Так, по Лернеру И. Я., Скаткину М. Н., – это могут быть уровни восприятия, осмысления, запоминания; применение знаний в сходной ситуации, по образцу; применение знаний в новой ситуации. «Генетическая структура» мыслительной деятельности, по Беспалько В.П., строится по следующей иерархической лестнице: сначала – узнавание, потом – репродуктивное действие, затем – продуктивное действие; и, наконец, творческое действие. При этом предлагается оценивать качество усвоения содержания учебного материала по 12-балльной шкале, с учетом степени научности как изложения, так и усвоения учебного материала (от феноменологической ступени абстракции А до аксиоматической ступени Г) [12].

Следующим (третьим) звеном проектирования ДМС является процедура определения потенциала развития её компонентов. Потенциальные возможности процессов системного характера выявляются при изучении их типобразующих свойств, причем оценка последних (и потенциала в целом) может быть произведена в численных выражениях в каждый момент времени, поскольку каждый дидактический процесс – это система, отсутствие потенциала которой приведет к тому, что любые попытки его проектирования будут бесполезными.

Отдельным (четвертым) звеном процесса проектирования ДМС можно признать разработку программы решения дидактических, методических, технологических и управленческих задач. Такая программа, как правило, готовится в рамках «педагогического консилиума» и дорабатывается с помощью методов «коллективного стимулирования творческих поисков» [9; 12]. Причем доработка программы ведется на основании необходимых критериев и требований к ее качеству: ресурсная оснащенность программы; отсутствие общих формулировок, излишней детализации; учет специфики педагогической ситуации, время, место реали-

зации программы, особенностей участвующих в ней субъектов и т.д.

Ключевым этапом (звеном) проектирования ДМС является контроль за реализацией программы и ее коррекция. Содержательно он (этап) включает в себя диагностику и оценку качества результатов деятельности субъектов педагогического взаимодействия, коррекционные изменения целей, отдельных этапов технологической цепочки; доработку базовых данных программы; перестройку отдельных составляющих ДМС. В любом случае должны быть использованы минимум три положения:

1. Необходимо оперативно устранять неопределенности: любая сколь угодно тщательно разработанная программа не может учесть всех обстоятельств и деталей развития подсистем ДМС; следовательно, пошаговое отслеживание «пунктов» программы и плана работ и их «привязка» к текущим условиям является необходимой процедурой гибкого планирования и условием успешности внедрения проектируемой ДМС.

2. Необходимо предусмотреть систему экстремальных мер в случае кризиса развития оргструктур ДМС; контроль позволяет заметить первые признаки таких проявлений и компенсировать и предотвратить их нарастание или даже появление.

3. Необходимо замечать признаки успешности функционирования любого из компонентов ДМС и создавать благоприятные условия для развития и распространения этих успехов на всю организованную систему обучения.

В качестве *инструментария при проектировании ДМС* может быть полезной так называемая дидактико-методическая карта (ДМК), которая рассматривается многими известными специалистами (Гусев В.В., Селевко Г.К., Поздняков С.Н., Уман А.И., Монахова Г.А.) как процессуальная модель, пооперационально описывающая действия педагога и обучающихся. В частности Гусев В.В. считает, что подобная карта должна представлять собой последовательность отдельных этапов деятельности преподавателя [13]. Монахова Г.А., Уман А.И. представляют ДМК как «своего рода паспорт темы курса», как «паспорт проекта будущего учебного процесса», в котором представлены его главные параметры, обеспечивающие успех обучения [1].

Таким образом, *ДМС профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах - это интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий обучения, реализуемая в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающая требуемый уровень усвоения содержания образования, включающая нормы деятельности*

*педагогов и обучающихся на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном (диагностико-оценочном) уровнях и сбалансированная по времени, ресурсам и качеству и, тем самым, способствующая достижению заданных ГОС результатов подготовки специалистов.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: Дисс... доктора пед. наук.- Волгоград, 2000. - 349 с.
2. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф... докт. пед. наук. - СПб., 1992. - 38 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
4. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дисс... доктора пед. наук. - СПб., 1996. - 344 с.
5. Тряпицина А.П. Актуальные направления исследования проблемы педагогического проектирования // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография / Под ред. А.П. Тряпициной. - СПб.: Образование, 1995. - С. 3-15.
6. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: Дисс... доктора пед. наук.- СПб., 1998.- 357 с.
7. Заир-Бек Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. - СПб.: Образование, 1995. - С. 124 - 147.
8. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: Дисс... доктора пед. наук. - СПб. - 2001. - 414 с.
9. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 272 с.
10. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2004. - 112 с.
11. Шапошникова Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза: Дисс... доктора пед. наук.- Ставрополь, 2001.- 341с.
12. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. // Педагогика - 1993, - № 5. - С. 16-24.
13. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования. - Орел, 1997. - 128 с.

S. Kuprijanova

STRUCTURE AND THE MAINTENANCE OF DESIGNING OF DIDACTICAL -METHODICAL SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF THE SUPREME PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* In article conceptual directions of designing of didactical -methodical system of vocational training of students in conditions of the supreme pedagogical education are considered. The author's

understanding of structure and the maintenance of didactical -methodical system in its system and remedial interpretation is given. Principles and levels of designing of similar systems are revealed and systematized. Design stages are in detail considered. The remedial model of designing didactical - methodical system of pedagogical education is offered.

*Key words:* structure of didactical-methodical system, the maintenance of didactical -methodical system, designing of didactical -methodical.

УДК 37:36

Лазарева М.И.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОПЕКУНСКИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ\*

*Аннотация.* В статье обоснованы группы факторов, влияющих на формирование позитивных взаимоотношений детей и взрослых в опекунских семьях; уточнено понимание сущности и содержания понятия «социально-педагогическое сопровождение опекунской семьи» в условиях Центра социальной помощи семье и детям; выявлены принципы и условия, обеспечивающие социально-педагогического сопровождения опекунских семей в условиях ЦСПСиД.

*Ключевые слова:* социально-педагогическое сопровождение, опекунская семья, Центр социальной помощи семье и детям.

Право ребенка иметь семью признано в России на всех уровнях – от бытового до нормативно-законодательного. Ближайшим окружением для ребенка-сироты, переданного для дальнейшего воспитания под опеку, являются члены *опекунской семьи*. В процессе выполнения воспитательной функции опекуны, как правило, удовлетворяют свою потребность в материнстве (отцовстве), реализуют себя в детях. Вместе с тем в ходе взаимодействия опекунов и ребенка происходит его семейная социализация, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры. Ребенок идентифицирует себя с конкретными членами семьи, подражает им. К сожалению, далеко не всегда и не каждая опекунская семья оказывается способной выполнить в достаточной мере такие важные функции, как воспитательная, развивающая, социализирующая, эмоционально-поддерживающая, социально-защитная, рекреационная. Нарушение же в реализации этих функций сказывается как на

психическом, так и на физическом развитии ребенка, ведет к его депривации в семье.

Особенности семейной социализации конкретного ребенка, находящегося под опекой, определяются многогранной системой внутрисемейных взаимоотношений взрослых и детей. Наиболее плодотворны для опекаемых детей такие внутрисистемные отношения, которым присущи взаимодействие в бытовой работе, атмосфера сердечности и духовно-нравственной человеческой близости. В опекунской семье, в которой возникают проблемы взаимоотношений детей и взрослых, опекуны, как правило, либо не прилагают никаких усилий для налаживания их гармоничного внутрисемейного общения, либо не обладают необходимым уровнем социально-педагогической культуры для улучшения взаимопонимания. По мнению Н.А.Морозовой, основной причиной негативных внутрисемейных взаимоотношений является, как правило, неверная позиция опекунов, которая и определяет тип воспитания в опекунской семье [3, 26].

Важной проблемой опекунской семьи является полноценная реализация ею воспитательной функции. Серьезного внимания требует также проблема повышения педагогической и психологической культуры опекунов. В современной России все большее значение в сфере оказания психолого-педагогической помощи и поддержки опекунским семьям наряду с традиционными образовательными учреждениями (детские сады, школы, учреждения дополнительного образования и др.) приобретают в настоящее время Центры социальной помощи семье и детям (ЦСПСиД).

На сегодняшний день Центрами социальной помощи семье и детям накоплен значитель-

\* © Лазарева М.И.

ный опыт организации сотрудничества с опекунами семьями в целях повышения эффективности воспитания и развития детей. От успешной совместной работы опекунов и специалистов во многом зависит уровень педагогической культуры членов опекунской семьи, качество воспитания и, следовательно, дальнейшее развитие ребенка. Взаимодействие специалистов ЦСПСиД с членами опекунской семьи – это особый вид социально-педагогической деятельности, требующий комплексных специальных психолого-педагогических, нормативно-правовых, медико-физиологических, социокультурных, социально-экономических, этнопедагогических, социально-педагогических знаний, такта, профессиональной толерантности. Социальный педагог ЦСПСиД, ориентированный на работу с опекунской семьей, представляет собой специалиста, участвующего в подборе опекунов, исследовании проблем опекунской семьи, проектирующего и реализующего социально-педагогическое сопровождение такой семьи.

Социально-педагогическое сопровождение опекунских семей в условиях ЦСПСиД – целенаправленный процесс развития у ее членов семейных, межличностных и социальных связей на основе включения детей и опекунов в систему отношений культурно-досугового, воспитательно-образовательного характера на базе Центра. Данное предполагает развитие психолого-педагогической культуры опекунов на основе информирования их специалистами Центра об особенностях развития личности опекаемого ребенка и способах взаимодействия с ним. Целью сопровождения является становление оптимальной позиции опекуна по отношению к ребенку — психолого-педагогической, воспитательной направленности опекуна, основанной на безусловном принятии ребенка, выражающейся в способах и нормах взаимодействия с ним, которые полностью соответствуют индивидуальному варианту развития ребенка. Оптимальная позиция опекуна как воспитателя должна быть: адекватна (наиболее близка к объективной оценке психологических и характерологических особенностей ребенка и построение воспитательного воздействия на основе такой оценки); динамична (способна изменять методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к его возрастным особенностям, конкретным ситуациям, условиям жизни семьи); прочна (воспитательные усилия направлены в будущее, в соответствии с теми требованиями, которые ставит перед ребенком дальнейшая жизнь).

Социально-педагогическое сопровождение опекунских семей в условиях ЦСПСиД предполагает: многоаспектное изучение семьи с целью выяснения ее возможностей по воспитанию детей;

группировку опекунов по уровню их психолого-педагогической культуры, нравственному потенциалу в сфере воспитания детей различного возраста; составление и реализацию комплексной программы совместных действий специалистов ЦСПСиД и опекунов по развитию их социально-педагогической культуры; анализ промежуточных и конечных результатов их совместной воспитательной деятельности.

Основными *принципами* социально-педагогического сопровождения опекунских семей в условиях ЦСПСиД являются: *принцип индивидуализации* (максимальный учет индивидуальных особенностей как ребенка, опекунов, так и педагогов Центра при взаимодействии друг с другом); *принцип ситуативности* (учет в работе с опекунской семьей специфики конкретной ситуации ее социально-бытовой, экономической, социально-психологической жизнедеятельности); *принцип прогностичности* (процесс формирования социально-педагогической культуры опекунов должен носить не только актуальный, но и пропедевтический, опережающий характер); *принцип тактичности* (гуманистический характер взаимоотношений специалистов Центра и опекунов в процессе психолого-педагогического просвещения, тактичность психолого-педагогического содействия опекунам в создании системы семейного воспитания, адекватной индивидуальным особенностям каждого ребенка).

Работая с опекунской семьей, социальный педагог ЦСПСиД нередко прибегает к *патронированию*. Социальный патронаж – это форма наиболее плотного взаимодействия с семьей, когда социальный педагог в течение долгого времени (примерно от 4 до 9 месяцев) входит в круг проблем семьи, оказывает влияние на суть событий. Одновременно он может патронировать не более двух семей и в то же время держать под контролем семьи ранее им патронированные. Одной из форм социально-педагогической работы специалистов ЦСПСиД с опекунской семьей «группы риска» (девиантное поведение опекуна или старших детей, безнадзорность детей; высокий уровень конфликтности между всеми членами семьи, уход детей из дома; наличие среди членов семей людей с психическими заболеваниями и др.) является *социальный надзор*: официальный надзор – осуществляется социальным педагогом по поручению официальных органов (опеки и попечительства, управления образованием и т.д.); неофициальный надзор – взаимный контроль участников процесса социально-педагогической поддержки опекунской семьи за соблюдением ими установленных обязательств. В отличие от патронирования, социальный надзор предполагает со стороны социального педагога в случае ухудшения ситуации



привлечение к ее разрешению представителей правоохранительных органов, органов опеки и попечительства, социальной защиты и др.

В целом же социально-педагогическое сопровождение опекунской семьи в условиях ЦСПСиД включает в себя следующие направления деятельности специалистов центра: своевременное выявление и учет опекунских семей микросоциума центра, составление комплексной характеристики каждой семьи; определение материального положения семьи, ее проблем и потребностей; помощь в получении различных пособий, льгот, действующих для опекунских семей; консультирование, оказание психолого-педагогической, юридической помощи, посреднических услуг; социально-педагогический патронаж опекаемых детей, контроль за их успеваемостью, диагностика (при необходимости – коррекция) межличностных отношений в системе «ребенок – опекун – другие члены семьи»; наблюдение за состоянием здоровья членов опекунской семьи, организация благотворительных акций в пользу таких семей; взаимодействие с территориальными ассоциациями опекунских семей. Помощь в получении различных пособий, льгот (информирование, оформление документации и пр.). Помощь в обеспечении возможностей повышения доходов семьи (трудоустройство, контакты с общественными организациями). Наблюдение за состоянием здоровья членов семьи, содействие в оказании медицинской помощи, устройство детей-инвалидов в специализированные учреждения, помощь в оформлении необходимой документации для санаторного лечения и пр. Контроль за осуществлением социальной и материальной помощи семье: своевременность, периодичность получения продовольственных, вещевых посылок и пр.

К показателям эффективности социально-педагогического сопровождения опекунских семей в условиях ЦСПСиД можно отнести: улучшение семейного микроклимата, повышение уровня психолого-педагогической культуры опекунов; сформированность основ социальной адаптивности опекаемых детей, умений самоорганизации социально позитивного досуга; для опекунских семей «группы риска» (безнадзорность детей, частые уходы детей из дома и др.) следует добавить критерий отрицательной статистики рецидивной безнадзорности среди опекаемых детей микросоциума ЦСПСиД; их полноценная интеграция в общество.

*Условия эффективности* реализации социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в опекунской семье в условиях ЦСПСиД являются: учет своеобразия условий жизни каждой опекунской семьи, возраста опекунов и детей; учет уровня компетентности опекунов

в вопросах воспитания; взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами Центра и опекунами; раннее выявление и своевременная социально-педагогическая диагностика проблем опекунских семей микрорайона ЦСПСиД; постепенность вовлечения опекунов в воспитательно-профилактическую работу с детьми, направленную на нейтрализацию негативного влияния со стороны ближайшего окружения несовершеннолетнего через организацию досуговой деятельности на базе Центра (создание на базе Центра условий для развития различных форм семейного досуга и др.); сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми опекунскими семьями Центра в целом для развития сотрудничества и взаимоподдержки между семьями; взаимосвязь различных интерактивных форм и методов работы с опекунскими семьями; профессиональная компетентность социальных педагогов, специалистов различного профиля Центра, принимающих участие в социально-педагогической поддержке опекунской семьи; системность в работе специалистов ЦСПСиД с опекунскими семьями.

Таким образом, направления работы по социально-педагогическому сопровождению опекунских семей в условиях ЦСПСиД ориентированы на улучшение качества различных сфер жизнедеятельности такой семьи, на гармонизацию взаимоотношений в системе «ребенок – опекун – другие члены семьи».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми, оставшимися без попечения родителей. - М., 1998.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблемы/Под ред. Л.М.Щипициной и Е.И.Казаковой. - СПб, 2002.
3. Морозова Н.А. Педагогическая поддержка семейного воспитания. - М., 1999.
4. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. - М., 2007.
5. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. - М., 1999.
6. Чепурных Е.Е. Социальная защита детства в современной России. - М., Ярославль, 2004.

M. Lazareva

SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORTS OF TUTORIAL FAMILIES IN THE CONDITIONS OF THE CENTER OF THE SOCIAL HELP TO A FAMILY AND CHILDREN

*Abstract.* In the article groups of the factors influencing formation of positive mutual relations of children and adults in tutorial families are reasonable, the understanding of essence and the concept contents of «social-pedagogical support of a tutorial family» in the conditions of the Center of the social

help to a family and children is specified. Principles and the conditions ensuring is social-pedagogical supports of tutorial families in the conditions of the Center of the social help to a family and children are

revealed.

*Key words:* social-pedagogical support, a tutorial family, the Center of the social help to a family and children.

УДК 377.8

**Сепиашвили Е.Н.**

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА КАК ГЕНЕТИЧЕСКОЕ ЗВЕНО ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

**Аннотация.** Рассмотрена управленческая проблема как «генетическое» звено, как исходное состояние в осмыслении сущности практической педагогической деятельности, найдена её внутренняя структура, определено место этого понятия среди других, близких по значению научных и поисковых проблем. Сформулирован компенсационный алгоритм педагогического руководства, подкрепленный средствами и методами, в совокупности направленными на уменьшение рассогласования между фактическими и ожидаемыми результатами практической педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** индивидуальная и коллективная педагогическая деятельность, педагогическая практика, управленческая, научная, поисковая проблемы, источники проблемы, структура проблемы, алгоритм и рекомендации решения.

В практической педагогической деятельности, как в любой социально значимой среде, есть некое звено, исходная «клеточка», найти и выделить которую необходимо, чтобы осмыслить её сущность и эффективно действовать с учётом этой сущности. Такой «генетической» клеточкой практической деятельности педагога является *управленческая проблема*, которая есть противоречие между знаниями о состоянии дел, имеющих место в педагогической практике в настоящем или ближайшем будущем, и тем, каким это состояние должно быть с точки зрения потребностей общества, педагогической науки и практики. Управленческая проблема как одно из состояний целеустремлённых систем может рассматриваться в качестве «первичной категории» процесса формирования педагогически ориентированной образовательной среды.

Чтобы повысить вероятность прогнозируемых изменений управленческой проблемы в такой среде, вычленив её место и степень влияния на организацию образовательного процесса,

необходим «концептуальный каркас», в терминах которого она рассматривается, структурируется и решается. Этот «каркас» формируется по мере ответа на следующие вопросы: Что, собственно, представляет собой управленческая проблема? Как она возникает, формируется и посредством чего решается?

Подобная постановка, с точки зрения формирования педагогически ориентированной образовательной среды, далеко не редкость. В доказательство достаточно упомянуть работы Бенерджи Р., Вертхаймера М., Леба Ж., Пойа Д., Хейна П., в которых доказано, что непременно существуют или могут быть найдены такие способы организации деятельности субъектов педагогического взаимодействия, которые впоследствии позволят прийти к нужному решению, опираясь на накопленный опыт и научные знания. К тому же, если опыт решения управленческих проблем растёт, особенно если это связано с обучением, введение алгоритмической, а затем и синтетической основы на механизмы её разрешения представляется целесообразным.

Говоря о поиске подходов к формированию педагогически ориентированной образовательной среды посредством решения управленческих проблем, мы исходим из того, что доминантой здесь является система применения научных знаний и педагогического опыта, а основной «вес» в решении имеет так называемый человеческий фактор. При этом на первый план выходит способность творческого переноса имеющихся знаний и опыта на новые проблемы и проблемные ситуации. Одновременно происходит развитие эвристических умений обучаемых в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых. Параллельно с этим «...осознаётся их недостаточность, активизируется познавательный интерес» [1, 357].

\* © Сепиашвили Е.Н.

Современная педагогическая наука при анализе той или иной проблемы и её сущности исходит из того, что объективно существующий теоретический или практический вопрос трансформируется в проблему только тогда, когда педагог в полной мере осознаёт неизвестные противоречия в изучаемом им объекте (процессе) и ставит перед собой цель превратить это неизвестное в известное в ходе поисковой или познавательной деятельности. При этом ответы на все возникающие в ходе подобной деятельности вопросы могут быть получены только в результате комплексного исследования объективной педагогической действительности.

Таким образом, с точки зрения гносеологической сущности проблема как явление противоречива, то есть содержит в себе противоречие между известным и осознанным неизвестным. Кроме гносеологического аспекта, проблема содержит ещё один важный аспект: границы известного и возможности их расширения за счет области неизвестного обусловлены имеющимся на данный момент уровнем преобразования педагогической теории и образовательной практики.

Довольно обстоятельный и глубокий анализ вопросов, связанных с понятием «проблема», содержится в монографии М.И. Махмутова [2], в которой автор обобщает известные результаты исследований, связанные с теорией и практикой проблемного обучения. Все проблемы разделяются им на три вида в зависимости от характера содержащегося в них неизвестного: научные, художественные, практические.

К определению понятия практической проблемы наиболее близко подходят исследователи, изучающие вопросы управления и педагогического управления в частности. Большинство из них (В.Г. Афанасьев, А.И. Берг, В.П. Беспалько, Д. Клиланд, В. Кинг, В.П. Симонов, Ф. Эмери, У.Р. Эшби) указывают на такие черты педагогической деятельности, которые представляют собой практически- проблемное осознание той сферы, в которой эта деятельность происходит. Определенный интерес вызывает точка зрения В.И. Куценко, который выделяет пять признаков управленческой проблемы: 1) развитие противоречий между требованиями задачи и имеющимися основаниями для ее решения; 2) «усиление недостаточности имеющихся средств этого осуществления; 3) нарастание дестабилизирующих процессов в системе, призванной решить данную задачу; 4) необходимость поиска и создания новых средств преодоления данных противоречий, выявления и использования новых возможностей решения задач; 5) возрастание трудности осуществления такой необходимости» [3, 115].

Ряд зарубежных авторов рассматривает

проблему как особый вид целеустремленного состояния субъекта педагогической практики. Так, Р. Акофф и Ф. Эмери определяют проблему следующим образом: «Проблема - целеустремленное состояние, которым не удовлетворен целеустремленный индивид и в котором он испытывает сомнения относительно того, какой из доступных способов действия изменит данное состояние...» [4, 87].

Указанные авторы трактуют проблему как ситуацию выбора, при котором субъект не доволен тем, как она сформулирована в его сознании и при этом сомневается, какой способ действий необходимо избрать для выхода из этого состояния. Р. Акофф считает, что существуют три способа выхода из состояния неудовлетворенности: «1) устранение проблемы путем изменения стремлений индивида; 2) решение проблемы путем произвольного выбора какого-либо действия из множества имеющихся и рассматриваемых как в одинаковой степени эффективные; 3) решение проблемы путем выбора одного из множества доступных действий, которое, с точки зрения индивида, эффективнее остальных, т.е. приносит большее состояние удовлетворенности по сравнению с другими способами» [5, 116].

Аналогичный подход демонстрируют Д. Клиланд и В. Кинг. Они исходят из понятия практической проблемы, разрешаемой на стадии принятия управленческого решения. «В научном смысле принимающий решение – это некий реально существующий индивидуум, которого не устраивает существующее состояние дел или перспектива их будущего состояния, и который имеет желание и полномочия действовать, чтобы изменить это состояние» [6, 39]. Перед проблемой, прежде всего, стоит тот, кто принимает решение. «Желание принимающего решение, направленное на достижение некоторого состояния дел, - его цель и есть основание для постановки проблемы» [6, 40]. Чтобы процесс достижения цели был осознанным и разумным, субъект педагогической практики «должен иметь выбор среди альтернативных действий», а решение проблемы означает «наилучшее действие из некоторого множества альтернативных действий» [6, 41].

С точки зрения образовательной практики управленческое решение представляет собой квант деятельности педагога, обуславливающий разделение проблемы и определяющий стабильное функционирование и последующее развитие педагогически ориентированной образовательной среды.

Управленческое решение разделяет процесс педагогически ориентированной образовательной среды на две взаимосвязанные фазы. Первая включает в себя диагностику проблемы и

выбор варианта ее решения, вторая – заключается в организационно-практической деятельности по реализации выбранного варианта на практике. Поэтому в решении объединяются операции аналитико-синтетической деятельности с операциями организационно-практической деятельности. Управленческое решение существует только тогда, когда налицо реальное разрешение проблемы, устранение имеющегося противоречия, мешающего динамичному развитию целостного образовательного процесса.

Большинство специалистов в области педагогического управления (В.П. Симонов, М.М. Поташник, Т.И. Шамова) считают основными характеристиками педагогически ориентированного управленческого решения: адресность, своевременность, мотивационный потенциал, соответствие цели содержанию управления, определенность, конкретность, контролируемость.

Нельзя обойти и такое понятие, как качество управленческого решения. Оно отражает соответствие свойств решения реальным потребностям успешного преодоления имеющейся педагогической проблемы. На качество решений влияет методология его разработки и реализации, объем и ценность информации, используемой при оценке педагогической ситуации и исследовании проблем, ею обусловленные профессионализм и личностные качества субъектов управленческого труда, качество цели, относительно которой осуществляется выбор вариантов решения, острота и характер проблемы.

Вышесказанное раскрывает существенные черты управленческой проблемы, однако, не дает ответа на такие принципиальные вопросы, как: Что следует понимать под управленческой проблемой как таковой? Какова структура обобщенной модели управленческой проблемы, невзирая на ее конкретное содержание? Адекватный ответ может быть дан лишь с позиции основного противоречия, связанного с постоянным существованием образования как социального института, - рассогласование между развивающейся потребностью общества в усвоении обучаемыми основ социального опыта и их фактическим уровнем подготовки к выполнению социальных функций [7, 268].

Понятие управленческой проблемы позволит конкретизировать процесс разрешения основного противоречия педагогических систем, выявить важнейшие объективные и субъективные факторы, которые имеют при этом наибольшее влияние. Как было заявлено вначале, управленческая проблема есть «генетическое» состояние образовательного процесса и может рассматриваться в качестве «первичных категорий» при формировании педагогически ориентированной образовательной среды.

*Итак, управленческая проблема есть противоречие между знаниями о состоянии дел, имеющих место в педагогической практике в настоящее время или в ближайшем (прогнозируемом) будущем, и о том, каким это состояние может и должно быть с точки зрения потребностей личности, общества и государства, данных педагогической науки, критериев эффективности инновационных процессов, т.е. всех внешних и внутренних факторов, влияющих на процесс организации образовательной деятельности.*

Управленческая проблема может быть противопоставлена поисковой проблеме. Последняя решается путем исследований психолого-педагогических явлений, а управленческая - посредством преобразования, например, образовательного процесса. Поисковая и управленческая проблема неразрывно связаны между собой - они являются интегративной совокупностью процесса приобретения и реализации знаний на практике. Развести их можно только с целью анализа. Хотя оснований для этого больше чем достаточно. Действительно, при решении поисковых проблем преобладают механизмы приобретения знаний, а при решении управленческих проблем - процессы адекватного использования приобретённых знаний и имеющегося опыта в условиях реальной действительности.

В определенном смысле практическая проблема не содержит неизвестного. Во всех случаях, когда субъект управления принимает решение о начале преобразующей деятельности, он имеет (накапливает) для этого необходимые знания, абстрагируясь при этом от их неизбежной неточности, которая, в свою очередь, преодолевается в ходе реализации управленческого решения. Даже тогда, когда решение принимается в неопределённой ситуации и субъект знает, что идёт на известный педагогический риск, с началом реализации решения преобладает процесс, при котором не накопленные субъектом знания приводятся в соответствие с педагогической действительностью, а наоборот, последняя приводится в соответствие со знаниями для удовлетворения целевых потребностей субъекта, включая и те, которые вытекают из знания объективных законов дидактики, теории управления и выражают первопричинность требований к ходу и результатам образовательной практики.

Решение любой по уровню сложности управленческой проблемы требует знания её структурно-функциональных звеньев, отражающих внутреннюю сущность проблемы. К таким звеньям, на наш взгляд, относятся:

1. модель нынешнего или будущего состояния дел в области образовательной практики, которые ей не удовлетворяют;

2. модель того, что необходимо, возможно и может быть потенциально достигнуто в данной области;

3. модели наиболее значимых «переходных состояний» (по терминологии Н.Ф.Талызиной) управляемых объектов или процессов;

4. модели путей, способов и средств преобразования потенциально возможного в реальную педагогическую действительность;

5. бифуркационные точки конкретной педагогической системы, то есть те критические моменты её развития, после которых она может перейти в качественно иное состояние.

Внутренняя структура управленческой проблемы даёт веские основания трансформировать её звенья в так называемый *компенсационный алгоритм*, который предписывает разработку способов вычленения наиболее значимых (знаковых) параметров образовательной практики, которые в нынешнем их состоянии не удовлетворяют, определение их (параметров) функциональной значимости и формирование на этой основе педагогического воздействия и влияние последним на управляемый объект (процесс) таким образом, чтобы нежелательные отклонения от запланированных результатов были ослаблены или исключены совсем.

В более «компактной» форме *компенсационный алгоритм заключается в выделении параметров, не удовлетворяющих педагогической действительности, соответствующей обработке полученного рассогласования, формировании управляющего воздействия и использование этого воздействия для психолого-педагогического влияния на наиболее «чувствительные» звенья управляемого процесса с тем, чтобы изменить его параметры в соответствии с намеченной программой и довести до заранее заданного качества.*

Обобщая сказанное, можно утверждать, что структурирование и постановка управленческой проблемы являются едва ли не самыми главными фазами практической педагогической. Действительно, источником управленческой проблемы служит поисково-познавательная деятельность. Следовательно, для проблемного осознания педагогической действительности субъект должен ясно представлять себе то, что его не удовлетворяет и равнозначно с этим – то, что его должно удовлетворять. Обычно этот процесс протекает с различной степенью активности. Иногда это происходит с осознанной постановкой и соответственно сопровождается эффективным решением выделенной и четко обозначенной проблемы. Иногда – неосознанно, в стихийной эмпирической деятельности. В последнем случае эффект от реализации управленческого решения в лучшем

случае будет нулевым, в худшем – чреват самыми негативными последствиями: от потери обучающимися творческой активности, вплоть до нежелания учиться. Поэтому в педагогической практике особую значимость приобретают: этапы постановки и типизации образовательных проблем вообще и управленческих в частности; вычленение из их числа тех, которые наиболее опасны для эффективного функционирования и развития образовательного процесса; составление плана действий субъектов управления в различных педагогических ситуациях. Нет необходимости доказывать, что образующими этой значимости являются грамотно (на научной основе) выстроенные подходы к структурированию процессов, раскрывающих процессы возникновения, развития и «созревания» управленческих проблем.

**Источники возникновения управленческих проблем и действия по их разрешению.** Управленческая проблема, как правило, возникает в результате осознания педагогической действительности сквозь призму потребностей и интересов, тех или иных научных открытий, усвоения педагогического опыта. Наличие потребностей составляет основу практической деятельности педагога. Решение управленческих проблем осуществляется с целью удовлетворения личных или общественных интересов. Иногда управленческие проблемы возникают не только в результате деятельности ее субъекта, а в результате изменения самих потребностей.

Так как же возникают управленческие проблемы в связи с потребностями? В основе их формирования лежат три фактора:

1. Объективный, когда педагогическая действительность перестает удовлетворять педагога в связи с тем, что она (действительность) независимо от его воли и желания изменяется в худшую сторону.

2. Субъективный, когда собственная деятельность субъекта приводит к таким изменениям (последствиям), которые попросту не могут его удовлетворять. Это могут быть результаты различных просчетов ошибочных действий, упущений и т.д. В таких случаях необходимы определенные компенсирующие усилия со стороны педагога, которые устраняли бы (или ослабили) подобные отрицательные последствия.

3. Опережающий или динамичный, когда педагогическая действительность изменяется и изменяется в лучшую сторону и, тем не менее, перестает удовлетворять педагога. Это имеет место, когда развитие потребностей опережает развитие педагогической действительности. Этот путь возникновения управленческих проблем должен быть доминирующим в практической деятельности, главным для эффективного функционирования

ния и динамичного развития целостного образовательного процесса.

Таким образом, возникновение управленческих проблем связано с изменениями объективной образовательной действительности, последствиями деятельности субъекта, опережающим развитием его потребностей и интересов. В свою очередь, потребности и интересы стимулируют поиск возможностей и способов преобразования педагогической действительности до желаемого уровня. Это приводит к практически проблемному осознанию действительности не только с точки зрения потребностей, но и с точки зрения возможностей. В этой связи можно выделить еще один фактор, который вызывает возникновение и последующие становление управленческих проблем. Действительно, субъект деятельности, ознакомившись с данными научных исследований, передового опыта, открывает для себя новые возможности совершенствования своей профессиональной деятельности, но уже с повышенными требованиями и нормами, предъявляемыми к ее (деятельности) результатам.

Процесс осознания субъектом педагогической практики противоречия между данной ситуацией и ситуацией, которую он хочет иметь, структурируется в форме практической задачи. Она представляет собой неполное знание о неудовлетворяющей педагогической действительности, о направлениях предстоящих действий. Подобная задача стимулирует научный поиск, познавательную деятельность, выявление возможностей, которые необходимы для достижения целей и, следовательно, удовлетворения потребностей. После того, как возможности строго определены, практическая задача превращается в управленческую проблему, которая выступает основой для практических действий по «приложению» выделенных возможностей к процессу достижения желаемой педагогической действительности.

После этого наступает так называемый «технологический этап», этап практических действий по реальному совершенствованию всей системы организации образовательного процесса.

Таким образом, постановка практических педагогических задач является важнейшим исходным пунктом для постановки и решения поисковых, а затем и управленческих проблем. Такой путь позволяет решить на научном уровне не только возникающие педагогические проблемы, и предсказывать и предотвращать их возникновение в виде негативных факторов педагогической реальности, но эффективно вычленять и решать управленческие проблемы, в том числе формировать потребности обучающихся и, следовательно, активно влиять на их учебно-познавательную, изобретательскую или иную деятельность.

Управленческая проблема может возникать, когда уровень практической педагогической деятельности по тем или иным причинам оказывается ниже, чем в предыдущие периоды. Факторы, ведущие к ухудшению образовательной практики, имеют неприятное свойство накапливаться постепенно, незаметно, а затем «вдруг» резонируют, и по существу, сводят на нет все многомесячные, а то и многолетние усилия субъектов педагогической практики. Подобные ситуации не возникают тогда, когда субъект ведет активный поиск, когда текущее постоянно сравнивается с данными, которые имели место на предыдущих этапах обучения, когда находки в прошлом используются как возможности поднять настоящее и вывести его (настоящее) на новый более высокий уровень. Иначе говоря, здесь применим тот же принцип резонанса - накопление положительного опыта, оригинальных находок, данных научных разработок и объединение их в одну «обойму» с целью поднять педагогическую действительность на новый уровень развития. Конечно, необходим и ретроспективный анализ продуктов собственной педагогической деятельности в целях выявления закономерностей и тенденций, необходимых для научно обоснованных прогнозов на будущее.

В зависимости от степени активности субъекта педагогической практики можно указать два направления, по которым происходит становление управленческих проблем. Первое связано с тем, что проблемы возникают: а) в результате негативных изменений педагогической действительности, включая и те, которые являются следствием собственной деятельности субъекта педагогической практики (например, педагогических ошибок); б) в результате повышения требований к педагогической действительности с точки зрения выросших потребностей, достижений научной мысли, передового опыта, новых норм.

Второе непосредственно зависит от активности субъекта практики, т.е. когда последний не ждет, когда проблема возникнет и «наберет силу», а ведет теоретический и эмпирический поиск, привлекая к этому новые научные разработки, научно доказательные факты.

Этим двум основным направлениям, по которым происходит формирование управленческих проблем, должны соответствовать определенные группы действий, осуществляемых субъектом практики. Очевидно, они могут быть сведены к двум стадиям: к выработке и принятию решения и его выполнению.

На первой стадии выполняются действия, связанные с выявлением проблемы, с одной стороны, с ее постановкой - с другой. Активному вычленению управленческой проблемы предшествует решение поисковых проблем. В свою очередь,

поисковая проблема требует от субъекта педагогической практики осуществить действия, направленные, прежде всего, на постановку и решение научных проблем. Ряд специалистов (Жариков Е.С., Ракитов А.И.) выделяют следующие действия, направленные на постановку научных проблем: формирование, структурирование, оценка, обоснование, обозначение проблемы [8].

Комплексный характер поиска в целях выделения управленческих проблем придает выявление в единстве и сравнении необходимого, возможного и должного, с одной стороны, и того, что есть в данный момент в педагогической практике или будет иметь место в недалеком будущем – с другой. Сложен и сам объект и предмет исследования: педагогическая практика или вся область педагогических факторов, явлений, которые возникают в процессе педагогического руководства, а также система педагогических воздействий с включенными в нее явлениями (Краевский В.В.), включая действия субъектов управленческих взаимодействий, их мотивы, ресурсы, средства. Это требует специального аппарата исследования, основанного на системном анализе.

Действия по постановке управленческой проблемы имеют свои особенности, заключающиеся в том, что: а) здесь доминируют операции с известным, т.е. операции с четко структурированной информацией, достаточной для квалифицированного выполнения управленческих функций; б) действия ориентируют не на организацию исследовательской работы (например, как в поисковой проблеме), а на организационные формы по изменению педагогической действительности, преобразование ее (действительности) в соответствии с потребностями, возможностями; в) наибольшую значимость имеют данные о ресурсах, инструментальных средствах, информационном обеспечении, сроках, о координации (по времени, средствам, результатам и т.п.) совместной деятельности управляющих и управляемых.

Индивидуальная или коллективная педагогическая деятельность по выбору и обоснованию решения может происходить в различных формах с использованием различных методов и средств. Это индивидуально-логические, формально-математические методы в рамках системного, объективного, технологических подходов (Моисеев Н.Н., Пидкасистый П.И.). Принятое решение, представляющее собой более или менее детальный план предстоящей деятельности всех участников педагогического взаимодействия с заложенным в нем алгоритмом решения проблемы, является своеобразным актом целеполагания, имеющим обычно статус документа (не обязательно официального, это может быть «документ для себя»).

Действия субъектов педагогической прак-

тики, осуществляемые на стадии выполнения принятого решения (*вторая стадия*), представляет собой процесс трансформации отраженных в решении возможностей педагогической практики и, следовательно, реализацию целей, заложенных в решении, достижение запланированных результатов, призванных удовлетворить потребности образовательной практики.

Деятельность по разрешению проблемы сводится к мотивации и стимулированию обучающихся, выполняющих решения, их организации, координации, контролю, информированию о ходе выполнения решения. Все перечисленные группы действий, направленные на эффективное решение управленческих проблем неразрывно связаны друг с другом. Действительно, организуя субъектов познавательной деятельности, субъект управления стимулирует и мотивирует их деятельность, а мотивируя – организует.

В любом случае позиция педагога в процессе реализации управленческого решения должна учитывать интересы, потребности, мотивы обучающихся, уровень их притязаний, формировать у них осознанное понимание своего места и роли в разрешении той или иной проблемы (включая учебно-познавательные, творческие, научные, изобретательские), сознательное проявление своих способностей, адекватную самооценку достигнутых результатов. Это способствует установлению тождества целей обучающихся и педагогов, координации их взаимодействий, согласованности и совместимости их действий.

Реализация управленческих решений может проходить в рамках следующих организационных форм, которые служат основой решения управленческих проблем путем изменения педагогической действительности: совершенствование организационных структур в соответствии с предусмотренной в решении процедурой распределения по этапам образовательного процесса целей, подцелей, средств, ресурсов; доведение решения до обучающихся, разъяснение его смысла и значения, необходимости их усилий для успешной реализации решения; координация деятельности обучающихся; контроль за ходом их познавательной деятельности; подведение итогов выполнения обучаемыми учебной деятельности, оценка их работы, определение задач на будущее, вычленение и постановка новых проблем.

Содержательно «наполняют» и придают целенаправленную сущность перечисленным организационным формам такие умения педагога как планирование своих действий и действий обучающихся на каждом этапе образовательного процесса в реальном масштабе времени; умение «охватывать» организованный процесс как целостную саморазвивающуюся систему; определение глав-

ных вопросов и отсеивание второстепенных; умение структурировать подсистемы «преподавание» и «учение» и делать это на научной основе с учетом требований объективных закономерностей; проявление самостоятельности и творческой активности и воспитание этих качеств у обучающихся; умение корректировать действия субъектов взаимодействия при нежелательных изменениях внешних и внутренних факторов; проверка качества и срока выполнения обучающимися предложенных им заданий–задач и умение квалифицированно оценить результаты их труда.

В рамках контроля и подведения итогов реализации управленческих решений особенно актуальна оценка результатов деятельности обучающихся. В этих результатах важно увидеть как учебные, творческие так и личностные (или шире – социальные) качества субъекта деятельности, которые являются критерием его оценки как с профессиональной, так и с личностной стороны.

Каждая из названных организационных форм деятельности, в рамках которых реализуются методы педагогического руководства, имеет свою конкретную технологию, которая входит в предмет научной организации труда преподавателей и обучающихся. Это может быть технология организации текущего и итогового контроля, технология планирования работы коллектива учащихся и т.д. Содержанием, которое объединяет эти организационные формы, является то, что в их рамках на всех стадиях управленческого цикла осуществляется процесс постановки и решения управленческих проблем, что необходимо учитывать при использовании каждой из этих форм.

Действия по постановке и решению управленческих проблем аналогичны для всех уровней педагогического руководства, но проявления их исключительно многообразны, с массой оттенков, которые обусловлены личностными качествами всех участников педагогического взаимодействия. В этом отношении особую роль приобретает субъективно-личностные характеристики субъекта педагогической практики [9].

Он может выйти из проблемной ситуации, смирившись с действительным положением дел, изменив, например, потребность скорректировать план или, наоборот, последовательно, настойчиво и целеустремленно добиваться улучшения педагогической действительности, если она его не удовлетворяет. Здесь со всей определенностью встают вопросы, связанные с педагогической компетентностью, эмоциональной гибкостью, педагогической направленностью, ответственностью, долгом.

Анализ и систематизация причин возникновения, становления, развития и разрешения управленческих проблем приводит нас к следующим обобщениям и выводам.

1. Необходим глубокий и детальный анализ целеустремленных систем, особенно таких присущих им процессов, как целеполагание, мотивация, реализация знаний в соответствующих технологиях.

2. Формируется единая точка зрения на разнородные подходы к решению управленческих проблем и задач, в создании универсальных средств организации педагогической деятельности, обеспечение ее не только разными методами и инструментальными средствами, но и механизмами, улучшающими качество самой деятельности.

3. Фундаментальные теоретические исследования в этой области должны основываться на научно-доказательных фактах и эмпирических данных, на методах смежных наук. Только на базе таких системных исследований можно разрабатывать действенные технологии по мотивации и активизации деятельности обучающихся с помощью тех или иных методов, стимулов, оценок, учитывающих требования структурных, системных, функциональных и других законов дидактики.

4. Необходимо дальнейшее изучение субъективных и объективных подходов и факторов, лежащих в основе решения слабоструктурированных образовательных проблем, создание новых более эффективных подходов, основанных на синтезе существующих и непрерывно пополняемых данных. При этом важно проследить, как интегративные характеристики участников управленческого взаимодействия формируются в определенные дидактические закономерности и каковы особенности их проявления на определенных этапах образовательной деятельности.

5. Постоянное совершенствование различных норм, оценочных показателей деятельности, отражающих требования совокупности дидактических законов, которые служили бы ориентиром для субъектов педагогической практики, – исключительно сложная и вместе с тем актуальная задача.

6. Необходимо преодолеть существующий разрыв в исследованиях, когда, с одной стороны, педагогическое руководство изучается вне связи с использованием дидактических законов, а с другой – эти законы рассматриваются отдельно, вне связи с педагогической практикой.

7. Поскольку педагогическое руководство связано с выработкой системы воздействий на обучающихся, заслуживает особого внимания исследование эффективности этого влияния. Здесь видятся еще две важнейшие педагогические задачи. Первая из них – выделение его места и роли в активизации творческой и самостоятельной деятельности учащихся, в сдвиге их мотивов в сторону потребности к творческой продуктивной деятельности. Вторая – создание эффективных



механизмов преодоления существующих противоречий, имеющих место в процессе практической педагогической деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мижеригов В.А. Психолого-педагогический словарь / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: 1975. – 186 с.
3. Куценко В.И. Задача и ее характеристики. // Вопросы философии. 1974, №4. – С. 115.
4. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Мир, 1974. – 380 с.
5. Акофф Р. Искусство решения проблем. – М.: Мир, 1982. – 483 с.
6. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. – М.: Наука, 1974. – 268 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с. Т.1.
8. Жариков Е.С. О действиях, составляющих постановку научной проблемы // Философские науки.- 1973,

№1. – С.85-93.

9. Непомнящая Н.И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системное исследование: Ежегодник. – М., 1972. – С.37.

E. Sepiashvili

## ADMINISTRATIVE PROBLEM AS A GENETIC LINK PRACTICAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

*Abstract.* The administrative problem as «a genetic» link as an initial condition in judgment of essence of practical pedagogical activity, its internal structure is found is considered, the place of this concept among other, close scientific and search problems is defined. The compensatory algorithm of a pedagogical management supported with means and methods, in aggregate directed on mismatch reduction between actual and expected results of practical pedagogical activity is formulated.

*Key words:* individual and collective pedagogical activity, student teaching, administrative, scientific, search problems, problem sources, problem structure, algorithm and decision recommendations.

УДК 378

Ситников С.А.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ\*

*Аннотация.* В настоящей статье предложен вариант модели формирования ключевых компетенций будущих юристов. Обоснование модели включает анализ компетенции, структуры ключевых компетенций; характеристику организационных этапов; описание дидактических принципов; характеристику основных видов профессионально ориентированной деятельности студента. Статья соответствует требованиям, предъявляемым к публикациям в изданиях ВАК.

*Ключевые слова:* модель формирования ключевых компетенций, дидактические принципы, характеристика ориентированной деятельности студентов.

Современное юридическое образование более чем когда-либо выступает залогом развития российской государственности, и перед будущими юристами открываются принципиально новые возможности для содействия стабилизации правовой системы общества. От будущих юристов требуется все более совершенное владение юридическим аппаратом правоотношений; высокие требования предъявляются к тактической сторо-

не применения и исполнения права. Становится очевидной потребность государства в усилении практической направленности образования будущих юристов, и - как следствие - возникает необходимость изменить подходы к организации их профессионально ориентированной деятельности. Это является основанием для актуализации проблемы формирования у будущих юристов ключевых компетенций, рассматриваемых в науке именно как универсальный, надпредметный результат образования, связанный с опытом практической деятельности.

Моделирование процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов должно соответствовать его основным принципам, ведущими среди которых выступают определенность (выделение определенных сторон изучения) и объективность (независимость от личных убеждений исследователя) [1].

В нашем случае принцип определенности реализуется посредством выделения двух взаимосвязанных предметов исследования: 1) ключевых компетенций будущих юристов как одного из важнейших сегодня элементов профессиональной подготовки и 2) тактики их формирования.

\* © Ситников С.А.

В контексте анализа первого предмета мы предложим вариант структуры ключевых компетенций будущих юристов; попытаемся раскрыть их содержание. Относительно второго предмета мы попытаемся охарактеризовать организационные этапы процесса, его дидактические принципы, а также выявим комплекс отдельных видов профессионально ориентированной деятельности, способствующей формированию ключевых компетенций.

Обобщенный анализ существующих подходов к определению ключевых компетенций (В.И. Байденко, В.А. Богославский, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, А.Ю. Петров, Ю.Г. Татур и др.) позволяет видеть в них меру образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях. Несмотря на то, что в различных источниках отмечены своего рода аналоги ключевых компетенций: базовые компетенции, «ядерные» компетенции, транспредметные компетенции и др. – большинство ученых использует все же понятие ключевых компетенций. Так, М.Д. Ильязова отталкивается от сущности компетенции вообще как «потенциальной активности, готовности и стремления будущего специалиста к определенному виду деятельности». Ключевыми в указанной связи называются «общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность актуализировать их в сфере определенной группы профессий» [2]. Уточняя предложенные определения, можно обратиться к утверждению О.М. Бобиенко, по мнению которой, ключевые компетенции – это способности специалиста решать задачи, которые возникают перед ним в процессе профессиональной деятельности, но не имеют прямой обусловленности ситуативными факторами деятельности [3]. Ключевые компетенции, как следует из сказанного, соответствуют специфичным (т.е. связанным с той или иной профессиональной сферой) условиям реализации и характеризуются универсальностью; они охватывают сверхпрофессиональные и пересекающиеся результаты образования [4]. Несмотря на обусловленность профессиональной сферой, ключевые компетенции инварианты по отношению к ее внутренним специализациям. Так, в профессии юриста ключевые компетенции будут инварианты по отношению к деятельности юрисконсульта, адвоката, судьи, прокурора и т.д.

Определенную сложность в моделировании процесса формирования ключевых профессиональных компетенций будущих юристов составляет то, что сам этот термин не закреплён в Стандарте ВПО, включая проект стандарта нового поколения [5]. Разработчики стандарта описывают структуру основной образовательной программы

посредством трех групп модулей, в каждый из которых «вписан» перечень компетенций, но при этом ни одна из них не сопровождается понятием «ключевые». С одной стороны, это накладывает своеобразный запрет на использование данного понятия в интересующем нас контексте, с другой стороны, мы получаем определенную свободу интерпретации оптимального образовательного результата профессиональной подготовки будущих юристов.

Учитывая существующие подходы к пониманию ключевых компетенций и проецируя их на структуру стандарта, мы считаем, что ключевые профессиональные компетенции будущих юристов должны быть адекватны «общепрофессиональным компетенциям» базового компонента в модуле основного профессионального блока образовательной программы, а также «общепрофессиональным практическим компетенциям» модуля переносимого блока. Терминологическая тождественность общепрофессиональных и ключевых компетенций здесь лишь подчеркивает образовательный статус последних и еще раз указывает на их метапредметный характер. Важным моментом становится то, что в понятие «ключевые» мы объединяем теоретикоотнесенные и практикоотнесенные общепрофессиональные компетенции, опосредуя таким образом единство знаниевой и деятельностной составляющих компетенции как элемента профессиональной подготовки. В наиболее общем виде положение ключевых компетенций в структуре основной образовательной программы может быть представлено следующим образом: см. в рис. 1.

Собственно перечень ключевых компетенций будущих юристов, равно как и их содержание, имеют своим основанием четыре наиболее специфичные свойства профессиональной сферы юриспруденции:

- тесная связь с социальной практикой (содействие правовой стабилизации и безопасности общества);
- обусловленность феноменом права (его законодательно-нормативным и либертарным, философским смыслами);
- большой объем и разнородность опосредуемой информации (сугубо нормативного, социального, индивидуально-психологического планов);
- существенная коммуникативная составляющая большинства видов юридической деятельности [6].

Опираясь на эти свойства, мы вправе утверждать в качестве ключевых такие компетенции будущих юристов, как этическая, методологическая, информационная и коммуникативная.

Главенствующее положение мы отводим



Рис. 1. Положение ключевых компетенций в структуре основной образовательной программы

**этической компетенции**, поскольку чувство повышенной ответственности за последствия своих социальных действий – неотъемлемый атрибут профессиональной готовности будущих юристов. Общество требует, чтобы утилитарные приоритеты юридической деятельности гармонизировали с приоритетом нравственности, долга, совести, а вся профессионально ориентированная практика подчинялась бы существующим в обществе моральным нормам.

**Методологическая компетенция** связывается с системным рассмотрением юридических явлений под определенным углом зрения, а именно с точки зрения семиотической полярности категории «право»: право как догма и право как выражение свободы человека. Социальная действительность реализует оба концепта права и обязывает будущего юриста не просто владеть правовым знанием, но и создавать ситуации, способствующие осмыслению прав, бытия, ситуации, невозможные без глубоких системных знаний и способностей будущих юристов к методологическому грамотному анализу и синтезу.

**Информационная компетенция**, в нашем понимании, отражает современное состояние социума, в котором предстоит трудиться будущему юристу. Статус указанной компетенции был определен еще Концепцией правовой информатизации России (1993 г.). По мысли авторов, юристы должны стремиться к обеспечению оптимальных условий для «полного удовлетворения информационно-правовых потребностей государственных и общественных структур, предприятий, организаций, учреждений и граждан на основе эффективной организации и использования информационных ресурсов с применением прогрессивных технологий» [7].

**Коммуникативная компетенция** в предлагаемом контексте имеет достаточно специфический

смысл. Коммуникация рассматривается нами как форма социальной практики юристов, которая способствует разрешению социальных конфликтов, стабилизации правоотношений, становлению гражданского общества. Труд юристов большинства специальностей связан с постоянным общением: в устной или письменной словесной форме находят свое выражение нормы права. Немаловажным фактором, предопределяющим успешное общение с клиентом, выступает достаточная риторическая подготовка (в том числе, владение невербальными приемами коммуникации), уверенное использование будущими юристами манипулятивных коммуникативных приемов, а также осведомленность студентов в психических аспектах коммуникации.

В итоге, мы получаем следующий ряд соответствий: (см. рис. 2)

Рис. 2 отражает институциональный уровень содержания ключевых компетенций будущих юристов. Он, однако, немыслим без внутреннего, неинституционального уровня, имеющего для процесса формирования ключевых компетенций решающее значение. Этот внутренний уровень адекватен субъектному началу компетенции как педагогического феномена. Если суть квалификационного подхода к высшему образованию можно выразить формулой «тебя обучают», то компетентностный подход определяется учеными через «я обучаюсь» [8]. Не случайно Ю.Г. Татур, понимая компетенцию как составляющую компетентности, говорит, что компетентность – это «сумма умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления» [9].

Субъектно-деятельностное начало компетенции позволяет считать основой процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов их профессионально ориентированную деятельность.

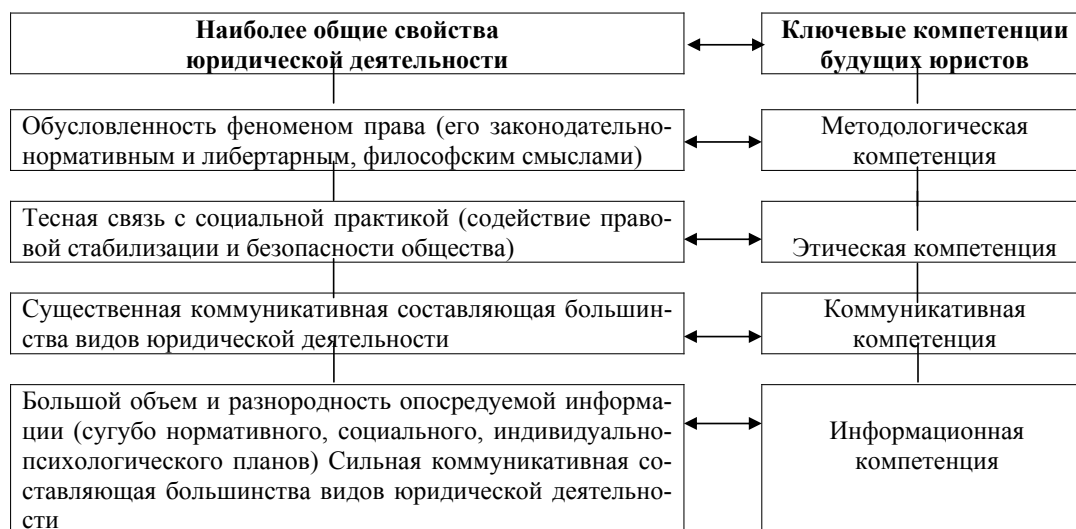


Рис. 2. Соответствие ключевых компетенций будущих юристов наиболее общим свойствам юридической деятельности

Организуемая в рамках вузовской подготовки реальная профессионально ориентированная деятельность должна выступать средством мобилизации интеллектуально-психических ресурсов студента, его знаний и умений. Важно, однако, понимать, что будущий юрист как субъект деятельности лишь потенциально выступает носителем («обладателем») той или иной компетенции, и необходима разработка таких организационных механизмов, которые, активизируя предметное содержание деятельности, обеспечивают его взаимодействие с мотивационно-ценностными характеристиками личности студента и стимулируют их последующую динамику.

Мотивационная и операциональная сфера деятельности [10] рассматриваются нами как исходные для структурирования ключевых компетенций будущих юристов и описания деятельности составляющей их формирования. Также мы учитываем структуру компетенции О.М. Бобиенко, где предложены информационный, проекторочный и оценочный компоненты. За исключением информационного компонента (он избыточен, поскольку дублирует параметры академической подготовки студентов), указанный вариант представляется нам достаточно обоснованным. Он созвучен подходу М.Д. Ильязовой, называющей пять компонентов компетенции: аксиологический, когнитивный, конатативный (умения, опыт), эмоционально-волевой и мотивационный [11]. Этот подход, так же, как и предыдущий, имеет недостаток избыточности, хотя и подчеркивает системную сущность компетенции. Думается, что в целях дальнейшей оптимизации процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов, в

особенности разработки критериев его эффективности, целесообразно ограничиться наиболее значимыми компонентами. По нашему мнению, это *мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты*. При этом мотивационный компонент подчинит себе аксиологический (поскольку мотивы так или иначе отражают ценностные установки личности); операциональный компонент объединяет когнитивный, конатативный и волевой (если понимать операцию как реально выполняемое студентом действие в учебной или квазипрофессиональной ситуации).

Воздействие на выделенные компоненты осуществляется посредством различных видов профессионально ориентированной деятельности будущих юристов как на академическом уровне обучения, так и на уровне практики, см. табл. 1.

Содержимое табл. 1 разрабатывалось с учетом некоторой новизны, отличающей компетентностный формат подготовки юристов от аналогов, присущих традиционному подходу. Так, в области мотивационного компонента мы отметили, что ключевым мотивом профессионального саморазвития современных студентов является мотив успеха на рынке труда. Стимулы рынка доминируют в отношении будущих юристов к собственной карьере. Немаловажным обстоятельством выступает информационная насыщенность среды образования, располагающая к более тщательному отбору мотивов и целей обучения в вузе. Это актуализирует такие приемы воздействия на мотивационную сферу студента, как модерационные занятия; тренинги; курирование проектов. Возрастает значимость диалоговых форм обучения.

Операциональный компонент в своей но-

**Виды профессионально ориентированной деятельности будущих юристов  
в процессе формирования у них ключевых компетенций**

Перечень ключевых компетенций	Компоненты ключевых компетенций и соответствующие им виды профессионально ориентированной деятельности		
	Мотивационный компонент	Операциональный Компонент	Рефлексивный Компонент
Методологическая компетенция	- активность в диалоговых формах обучения, а также в ходе модерационных занятий; - участие в диспутах и дискуссиях	- выполнение контрольных, курсовых работ; - исследовательские проекты	- написание и публикация статей; - работа над рефератами межпредметного содержания
Этическая компетенция	- участие в обсуждении проблем, поднимаемых в ходе кураторских часов; - организация бесед и выступления на семинарских занятиях; - чтение и анализ соответствующей литературы	- индивидуальные или групповые эссе по вопросам юридической этики; - выпуск стенгазет, написание статей, иллюстрирующих значимость этических норм в деятельности юриста	- задействованность в анкетировании, тестовых формах самооценки; - групповая работа на семинарах; - общение в референтных группах; содержания
Коммуникативная компетенция	- встречи известными юристами-профессионалами; - общение с субъектами правоохранительной деятельности и клиентами	- творческое отношение к прохождению курсов риторики; культуры речи и т.п. - участие в специализированных тренингах	- целенаправленная самооценка эффективности коммуникативных действий, реализуемых в ходе обучения
Информационная компетенция	- заинтересованность в высоком уровне освоения информационных технологий; потребность в их совершенствовании	- использование правовых поисковых систем и классификаторов; - составление собственных классификаторов для удобства освоения того или иного блока законов	- создание пособий по информационному самообразованию для начинающих студентов

визне опирается на развитие юридической техники как особой, метапрофессиональной области юридической деятельности, на совершенствование инструментария юридических действий. Наиболее же открыт в плане инновационных педагогических влияний на деятельность будущих юристов рефлексивный компонент. Как отметил В.И. Байденко, компетенция есть «контекстная целесообразность, контекстное творчество, контекстно-деятельностная самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саморегулирование и самокоррекция» [12]. Учитывая, что любой из перечисленных ученым актов рефлексирования у будущих юристов связан с правовым содержанием, рефлексивный компонент компетенции следует рассматривать как особый объект педагогической инноватики в юридическом образовании.

Организационный механизм внедрения процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов в систему их подготовки в вузе достаточно ординарен. Стартовым ресурсом вы-

ступает административный. На уровне кафедр ключевые компетенции соотносятся с содержанием той или иной дисциплины, включенной в учебный план вуза. Следующий шаг – мобилизация профессорско-преподавательского состава на создание рабочих программ по дисциплинам, где фиксируется временной объем, содержательная составляющая и диагностические параметры формирования заданной ключевой компетенции. (Заметим, кстати, что диагностируемость ключевых компетенций не является пока обязательным условием их интеграции в содержание вузовского образования. Так, Ю.Г. Татур считает, что компетентности следует формулировать «без оглядки на их диагностичность в прямом виде. Пусть они указывают направление образовательного процесса, а проверка этой направленности (при аттестации вуза) не требует измерения всех элементов компетентности») [13].

Далее принимается комплекс технологических элементов обеспечения процесса. Каждый

## Примерное содержание ключевых компетенций будущих юристов

Методологическая компетенция	Этическая компетенция	Коммуникативная компетенция	Информационная компетенция
-стремится к обеспечению научного фундамента своих профессиональных действий; -имеет критический стиль правового мышления	-сознает значение будущих профессиональных функций с позиции морально-этических норм общественного устройства; -ориентирован на социально-преобразующие тактики правоприменения	-владеет специализированными коммуникативными тактиками; - освещен в PR-технологиях; ориентируется в паралингвистических приемах коммуникации и нейролингвистическом программировании	-умеет получать, систематизировать и хранить информацию; -владеет правовыми поисковыми системами и классификаторами

преподаватель решает, в каком именно технологическом ключе «подается» содержание учебного предмета, чтобы оно соответствовало компетентностному уровню подготовки студентов. Естественно, что на ключевые компетенции будущих юристов будет направлено преподавание далеко не одного предмета, поэтому потребуются согласованные, концептуально оформленные действия большей части преподавателей различных дисциплин. В целях оптимизации этих действий разумно иметь своего рода опорную модель, логическую структуру закрепления ключевых компетенций за отдельными дисциплинами учебного плана.

Управление процессом формирования ключевых компетенций осуществляется в зависимости от общей стратегии управления в вузе. Здесь одинаково возможной будет и реализация традиционного управленческого цикла, и проектная культура управления. В той или иной степени названный процесс будет соприкасаться с вопросами обеспечения качества образования и проблемами аккредитации вуза. Грамотное управление процессом позволит избежать формализованных результатов, номенклатурно, а не практически отражающих сформированность ключевых компетенций у будущих юристов.

Итак, базовыми положениями, определяющими характер **модели формирования ключевых компетенций будущих юристов** (см. рис. 3), являются:

- субъектно-деятельностное начало компетенций как педагогического феномена;
- универсальный, надпредметный характер ключевых компетенций при одновременной обусловленности их содержания спецификой будущей профессиональной деятельности;
- ведущая роль профессионально ориентированной деятельности в процессе формирования ключевых компетенций;
- комплексный подход к внедрению процесса формирования компетенций в систему подго-

товки юристов в вузе; управляемость процесса.

Перечисленные положения выполняют функции теоретико-практических оснований структурных элементов модели, в частности - подходы к технологическому обеспечению; дидактические принципы; ведущие методы обучения и типичные виды деятельности студентов. Кроме того, они согласованы с содержанием ключевых компетенций (само это содержание как результат соответствующего процесса мы вынесли за пределы структуры модели. См. табл. 2). В описании каждой из компетенций мы руководствовались вербальными образцами, предлагаемыми Ю.Г. Татур [14], а также учитывали квалификационные требования к будущим юристам. Мы допускаем, что возможен иной вариант описания компетенций, однако их сущность, их статус в системе профессиональных достижений будущих юристов останутся неизменными.

Мы намеренно не включили в структуру модели педагогические аспекты взаимоотношений студентов и преподавателей в исследуемом процессе. Это обусловлено тем, что формирование компетенций имеет одной из своих обязательных составляющих принцип диалогичности, который, по определению, рассматривает участников профессиональной подготовки как равноправных субъектов.

Разработанная нами модель представлена на рис. 3.

Предлагаемая модель имеет интегративный характер. Ее структура отражает наиболее принципиальные элементы процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов: цель, теоретико-практические предпосылки; организационно-содержательные этапы процесса; дидактические принципы; подходы к технологическому обеспечению; ведущие методы обучения; типичные виды деятельности студентов; результат.

Отдельного комментария требуют зафиксированные в модели разновидности учебно-профессиональной деятельности студентов. Помимо



Рис. 3 Модель формирования ключевых компетенций будущих юристов

базовых теоретико-практических положений процесса формирования ключевых компетенций, мы руководствовались в их выборе описанной Ю.А. Дмитриевым сущностью и методической систе-

мой обучения юристов. Этот исследователь называет среди наиболее востребованных методов метод анализа ситуаций; метод игрового проектирования и метод имитационных упражнений

[15]. Все три метода были апробированы нами в эксперименте и показали свою эффективность. В общем содержании эксперимента они применялись параллельно с использованием клинической технологии, давшей дополнительный практический эффект и в то же время подчеркнувшей дидактическую ценность названных методов для включения будущих юристов в учебно-профессиональную деятельность.

Последний момент, на котором следует остановиться, - это опора в модели на принцип диалогичности. По мысли В.В. Серикова, диалог есть элементарная технологическая единица профессионального образования, направленная на формирование личностных качеств будущего специалиста. Из предлагаемых ученым уровней диалогического общения: формального диалога (форма общения участников); содержательного диалога (представление материала в диалогичной форме) и личностно-смыслового диалога (способ установления ценностно-ориентационного единства с обучаемым) [16], принцип диалогичности реализуется на последнем. Диалог в совокупности с другими составляющими компетентного подхода стимулирует механизмы профессиональной идентификации будущего юриста, в результате чего процесс формирования ключевых компетенций происходит эффективнее.

Предложенная нами модель может быть использована в образовательной практике юридических факультетов вузов, колледжей, а также при повышении квалификации преподавателей права в общеобразовательных школах. Исследование, в ходе которого была разработана данная модель, открыло перспективы для дальнейшего изучения проблемы отбора и описания ключевых компетенций и механизмов реализации компетентного подхода в сфере профессионального образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильязова М.Д. Компетентный подход к результатам высшего образования: анализ, сущность, реализация. [Текст] / М.Д. Ильязова. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. – С. 72.
2. Там же – С. 43.
3. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки. [Текст] / О.М. Бобиенко. – Казань: Казанский гос. ун-т, 2006. – С. 18.
4. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода. [Лекция в слайдах] / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки, 2004. – С. 11.
5. Богославский В.А. План-схемы типового формата ГОС ВПО третьего поколения и проект макета ГОС ВПО по направлениям. [Текст] / В.А. Богославский. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов; МГУ им. Ломоносова, 2005. – С. 39.
6. Жалинский А.Э. Основы профессиональной деятель-

ности юриста. [Текст] / А.Э. Жалинский. – Смоленск: Изд-во Смоленского гуманит. ун-та, 1995.

7. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. [Текст] / МО общего и профессионального образования РФ, ГосНИИ системной интеграции. – М.: ГосНИИ системной интеграции, 1998.
8. Байденко В.И. – С. 5.
9. Татур Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы к заседанию методологического семинара. [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 7.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 33.
11. Ильязова М.Д. – С. 37.
12. Байденко В.И. – С. 11.
13. Татур Ю.Г. – С. 16.
14. Там же. – С. 14.
15. Дмитриев Ю.А. Юридическая педагогика. [Текст] / Ю.А. Дмитриев. – М.: «Деловой двор», 2008. – С. 107.
16. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999 – С. 124.

S. Sitnikov

#### A MODEL OF FORMING OF KEY JURISDICTIONS OF FUTURE JURISTS

*Abstract.* In this article the variant of model of forming of key jurisdictions of future jurists is described. Explanation of model includes analysis of jurisdiction, structure of key jurisdictions, characterization of organizational stages; description of didactic principles; characterization of students' core assets. The article is satisfying the demands of publications in Higher Professional Licensing Board's magazines.

*Key words:* a model of forming of key jurisdictions, didactic principles, characterization of students' core assets.



## РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ\*

**Аннотация.** В статье поставлен вопрос о единстве реализации компетентностного и деятельностного подходов к профессиональной подготовке будущих юристов. Акцентируется субъектное начало в процессе формирования ключевых профессиональных компетенций; раскрыта обусловленность их формирования деятельностной составляющей обучения; предложен комплекс мер по оптимизации производственной практики будущих юристов. Статья отвечает требованиям, предъявляемым к публикациям в изданиях ВАК.

**Ключевые слова:** компетентностный и деятельностный подходы, ключевая профессиональная компетенция, производственная практика будущих юристов.

Актуальность настоящей статьи обусловлена тенденцией усиления компетентностного подхода в высшем юридическом образовании, в частности, проблемой формирования ключевых компетенций будущих юристов. Как известно, важным компонентом компетенции является практический опыт. Наличие такого опыта закладывается сегодня в компетентностную модель юриста, создаваемую на основе анализа профессиональных различных юридических специальностей и требований госстандарта. Однако даже самое поверхностное «приложение» имеющейся модели к реалиям юридического образования показывает необходимость существенной коррекции предъявляемых ею требований. Причина очевидна: недостаточный объем профессионально ориентированной деятельности, которая будущим юристам может быть доступна в процессе обучения в вузе. Ослаблено внимание к деятельностному содержанию практики, качеству ее психолого-педагогического сопровождения, связи практической деятельности студентов с их академической подготовкой – то есть всему тому, что непосредственно способствует становлению профессионально важных личностных качеств будущего юриста и формированию у него компетенций.

Ведущее противоречие, определившее содержание данной статьи, – это противоречие между субъектно-деятельностным началом в развитии ключевых профессиональных компетенций и усредненно-процедурным характером организации профессионально ориентированной деятель-

ности будущих юристов.

В разрешении указанного противоречия отправным станет тот факт, что трактовка субъективности имеет в педагогической науке самое широкое понимание. Это и субъект-объектные отношения в процессе обучения, и субъектно отнесенный смысл личностно ориентированного подхода в образовании; это субъектный принцип проектной технологии, технологии «портфолио», технологии педагогической поддержки и др. В компетентностном подходе к результатам высшего образования субъектное начало должно занимать ведущее положение. По справедливому замечанию В.И. Байденко, компетенция – *мера образовательного успеха личности*, проявляющаяся в ее *собственных* действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях. Если суть квалификационного подхода к высшему образованию можно выразить формулой «тебя живут», то компетентностный подход определяется ученым через «я живу» [1]. Ю.Г. Татур, понимая компетенцию как составляющую компетентности, говорит, что компетентность – это «сумма умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления» [2]. Ученым предлагаются вполне характерные для этого речевые модели описания компетенций. К примеру, социальной: «умеет обосновывать и выражать свою позицию», «осознает значение своих социальных функций», «способен к критическому переосмыслению своего социального опыта» и т.п.

Будучи перенесенными в сферу профессионального образования, некоторые компетенции могут получить статус «ключевые профессиональные»; при этом субъектное начало компетенций остается неизменным. Именно по степени освоения индивидом необходимых профессионально ориентированных прикладных знаний или способов действий оценивается компетентностный результат его профессиональной подготовки. Во многом данная ситуация детерминирована социально-экономическими тенденциями развития страны, прежде всего тем, что рынок предъявляет к *субъекту труда* неартикулированные ранее требования: гибкость, изменчивость, высокую инновационную динамику и др. [3]. Социальные потребности, собственно, и увязывают проблему формирования ключевых компетенций с содержанием профессиональной практики будущих юри-

\* © Ситников С.А., Котряхов Н.В.

тов, ее наполнением реальной деятельностью.

На сегодняшний день система подготовки будущих юристов предусматривает три вида практики: ознакомительную, производственную и преддипломную. Будучи достаточно устойчивым, данный комплекс входит в образовательные программы всех юридических вузов и факультетов. Исключения составляют те вузы, которые, согласно приказу Министерства образования РФ (№ 433 от 30.09.99) «О правовых консультациях (правовых клиниках) для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров» [4], организуют у себя особые структурные подразделения, получившие в большинстве своем статус «юридических клиник». Их социальной миссией становится бесплатная правовая помощь малообеспеченным слоям населения. Работа по интеграции клинической технологии в систему профессионального образования будущих юристов приводит к тому, что юридические клиники дают пример такой формы их учебной практики, где внешний (институциональный) и субъектный (неинституциональный) аспекты подготовки юристов реализуются в единстве.

Позитивные последствия, однако, не исчерпали всех возможностей работы юридических клиник. Их функционирование более чем когда-либо обострило проблему организации профессионально направленной деятельности будущих юристов. Ядром этой проблемы стало *недостаточное внимание* заинтересованных лиц к *мотивационному компоненту* деятельности. Принцип добровольности участия в работе клиники автоматически понимался как залог должной мотивации на профессионально ориентированный труд. Основные силы были брошены на становление нормативно-материальной базы клиник и регламентацию их внутреннего распорядка, и процедурный аспект деятельности, по сути, отстранил аспект мотивационный. Обновленная форма учебной практики будущих юристов не стала созвучной идее формирования компетенций как достижения личностного образовательного результата.

Опыт юридических клиник, безусловно, укрупнил проблему деятельности составляющей учебной практики будущих юристов, решение которой позволило бы повысить эффективность процесса формирования ключевых компетенций будущих юристов. В методологическом смысле данная проблема стала частным выражением системно-синергетического подхода к профессиональному становлению личности, и такие понятия, как самоорганизация, точка бифуркации, ситуативная доминанта и др. составляют теоретическую основу для рассмотрения фактора субъектности в профессионально ориентированной деятельности будущих юристов. Отдельные ис-

следователи не случайно, описывая обязательные умения будущего юриста, замыкают их навыками самоорганизации. Самоорганизация определяется как один из ключевых навыков, который крайне необходим для успешной карьеры в любой сфере деятельности юриста; самоорганизация близка «самоменеджменту», цель которого состоит в максимальном использовании собственных возможностей, сознательном управлении профессиональным ростом и умении преодолевать внешние обстоятельства профессионального развития [5]. Однако, учитывая формат настоящей статьи, мы не будем останавливаться на научно-теоретическом содержании вопроса и перейдем к его решению в описанном выше контексте.

Анализ различных источников показал, что в решении данного вопроса целесообразно опираться на классификацию А.А.Вербицкого, дифференцировавшего три базовые формы деятельности студентов:

- учебная деятельность академического типа;
- квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, тренинги и т.п.);
- учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, «реальное» преддипломное проектирование) [6].

Главная идея здесь заключается в том, что для достижения целей развития личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход (трансформацию) одного типа деятельности в другой с соответствующей сменой мотивов, целей и действий.

Не без оснований мы можем экстраполировать данное утверждение на процесс формирования ключевых компетенций у будущих юристов. Основание – в том, что ни одна компетенция не формируется без опыта, а сама сущность компетенции теснейшим образом связана с сущностью профессиональной деятельности. Компетенция «в равной степени и предшествует и является результатом профессиональной деятельности» [7]. Множество отдельных видов профессионально ориентированной деятельности будущих юристов, опосредуемых на индивидуальном уровне, отдельных трудовых операций, профессионально значимого общения взаимодействуют между собой, становясь источником опыта. Важно, формируя профессиональные компетенции, *понимать механизмы сочетания требований профессии с возрастными особенностями студентов*, их представлениями о требованиях к деятельности, ее характеристикам и условиям. Моделируя *деятельностную составляющую профессиональной подготовки* будущих юристов, мы тем самым моделируем *компетентностный формат* содержания их образования в вузе.

**Различия в учебной и профессионально ориентированной деятельности будущих юристов**

Структурные элементы деятельности	Учебная деятельность	Профессионально ориентированная деятельность
Потребность	В учении, интеллектуальном развитии	В профессиональном труде; специальных навыках
Мотив	Познание нового; получение теоретической информации	Реализация знаний и умений; обретение практического опыта
Цель	Получение образования, квалификации	Саморазвитие; социальное признание; гражданское служение
Действия	Познавательные	Практические
Предмет	Информация как знаковая система	Правовые явления социальной действительности; правоотношения
Результат	Знания, умения; новые ценности и мотивы	Самооценка себя как будущего профессионала; профессиональный рост; освоение трудовых операций

Идея трансформации учебного типа деятельности в профессиональный будет здесь одной из ведущих, а различия в содержании этих типов послужат отправной точкой для дальнейших рассуждений, см. табл. 1.

Как следует из содержимого таблицы, учебная деятельность отличается от профессионально ориентированной. Основой последней является труд как «реально выполняемые виды работ» [8]. Труд обеспечивает студенту искомый профессиональный опыт. Именно в труде закладывается деятельностная составляющая компетенций, а трудовая ситуация – в силу того, что компетенция есть «контекстное творчество, контекстно-деятельностная самоорганизация» [9] – выступает ведущим звеном процесса их формирования.

Трудовую ситуацию мы понимаем как совокупность элементов социально-профессиональной действительности, в которых будущий юрист реализует себя как субъект труда. На этапе квазипрофессиональном подобного рода ситуации способствуют развитию психо-физической активности студента, помогают ему осознать мотивы деятельности, конкретизировать задачи дальнейшего профессионального развития, освоить необходимые средства труда, углубиться в его предмет. Дидактическими «оболочками» для этих ситуаций могут стать лабораторно-практические занятия, ролевые и имитационные игры, кейс-стади, тренинги, спецсеминары и др. Собственно трудом выступают такие действия, как отбор и анализ правовой информации; интерпретация правовых норм или предписаний; перевод юридического смысла в вербализуемое суждение; осуществление тех или иных коммуникативных актов. Доминировать во всем этом будет внутренний (индивидуальный, неинституциональный) уровень деятельности.

В учебном же профессиональном труде, в отличие от квазипрофессионального, существенно

меняется баланс внутреннего и внешнего уровней деятельности. Активизируется ее институциональное содержание, поскольку выполнение трудовых операций будущими юристами теснее связывается с социальной реальностью. Объем «юридичности» увеличивается. Принципиальным становится использование правовых аргументов в тех или иных действиях. Возрастает степень самостоятельности в целеполагании и прогнозировании результатов деятельности. Труд начинает носить прикладной характер и все более зависеть от механизмов самоорганизации личности будущих юристов.

В то же время возрастает ответственность организаторов практики за условия труда будущих юристов: они могут стимулировать или тормозить усвоение в ходе деятельности необходимых студентам навыков. Более всего от условий будет зависеть оперативно-процедурная сторона деятельности студентов. Не являясь системоопределяющей, для будущих юристов эта сторона деятельности все-таки играет значительную роль. Важно то, насколько в оперативно-процедурном плане подготовлен студент: имеет ли он первичные навыки интерпретации правовых актов; знаком ли он с особенностями составления юридических документов; каков уровень владения студентом коммуникативными тактиками правоотношений.

Существенное влияние на профессиональное развитие будущих юристов имеют принятые в том или ином вузе правила (организационные элементы) кураторства учебной практики. Это распоряжения о формах и оплате кураторства; соглашения с учреждениями, принимающими студентов на практику; договоры о прохождении практики с самими студентами; требования к отчетности прохождения практики; перечень проектов, рекомендуемых к выполнению в ходе практики и др.

Сфера организации практической деятельности студентов на сегодняшний день является

открытой для пересмотра и модернизации. За-метим, что и клиническая технология, способная нейтрализовать проблемы в этой сфере, пока еще не обрела должного статуса в системе вузовского образования и также нуждается в модернизации. (Ссылаясь, кстати, на самопаспортизацию юридических клиник, проведенную в 2002 году, [10] нетрудно понять, что они во многом функционируют силами энтузиастов, не имея должной поддержки от вузовского руководства и не будучи обеспеченными необходимой нормативно-материальной базой).

Вместе с тем клиническая технология под-сказывает, в каком именно направлении необхо-димо совершенствовать деятельность составляющую профессиональной практики будущих юристов.

Это направление мы обозначили как усиление внимания к субъектному фактору, его опреде-ляющему влиянию на мотивы, смыслы деятельнос-ти, на качество профессионального труда и, как следствие – на уровень сформированности ключевых профессиональных компетенций. *Будущий юрист* как субъект труда *должен быть выделен в общем потоке практикующихся*; непосредственному включению его в производственную прак-тику должны предшествовать специализирован-ные курсы и тренинги, а также анкетно-тестовые технологии диагностирования исходного уровня сформированности у студента установленных компетенций. Учитывая, что профессиональные компетенции не сводимы ни к когнитивному ком-поненту квалификационных требований, ни к инструментальному [11], а носят интегративный характер, вторым требованием к содержанию де-ятельности будущих юристов становится единство академической и прикладной подготовки. Выпол-няемые студентами исследования, проекты, вклю-чая дистантные, не должны носить формального характера, а заинтересованным лицам необходи-мо изыскивать ресурсы для повышения стимулов самореализации будущего юриста в координатах Я-профессионал.

Наконец, последним принципиальным ат-рибутом деятельности будущих юристов, ориенти-рованной на формирование у них ключевых ком-петенций, выступает требование диалога. Диалог рассматривается в качестве «элементарной тех-нологической единицы образования, направлен-ной на формирование личностных качеств». [12]. В диалоге происходит продуктивная рефлексия имеющихся у студента успехов и трудностей; по-является возможность быть услышанным и поня-тым в своих исканиях на пути к профессии.

Итак, формировать ключевые компетенции будущего юриста – значит качественно изменить организацию его деятельности на всем протяже-

нии обучения в вузе, особенно в период ознако-мительной и производственной практик. Точкой отсчета здесь станет продуманное, взвешенное понимание компетенций как меры образователь-ного успеха личности, как субъектно-деятельност-ного результата ее профессионального развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетент-ностного подхода. [Лекция в слайдах] / В.И. Байден-ко. – М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 5, 11.
2. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы к за-седанию методологического семинара. [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: Исслед.центр проблем качества подго-товки специалистов, 2004. – С. 7.
3. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции профессио-нала: проблемы развития и оценки. [Текст] / О.М. Бо-биенко. – Казань: Казанский гос.ун-т, 2006. – С. 6.
4. Организация и управление в юридической клинике: :опыт практической деятельности в современной России: Учебное пособие. [Текст] - М.: Дело, 2003.
5. Румынина В.В. Введение в юридическую специаль-ность: учебник. [Текст] / В.В. Румынина. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – С. 192.
6. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особен-ности контекстного обучения. [Текст] / А.А. Вербиц-кий. – М.: Знание, 1987 – С. 124.
7. Ильязова М.Д. Компетентностный подход к резуль-татам высшего образования: анализ, сущность, реа-лизация. [Текст] / М.Д. Ильязова. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. – С. 27.
8. Жалинский А.Э. Основы профессиональной де-ятельности юриста. [Текст] / А.Э. Жалинский. – Смо-ленск: Изд-во Смоленского гуманит.ун-та, 1995. – С. 15.
9. Байденко В.И. – С. 11.
10. Организация и управление в юридической клинике: :опыт практической деятельности в современной России: Учебное пособие. [Текст] - М.: Дело, 2003.
11. Байденко, В.И. – С. 8.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999 – С. 124.

S. Sitnikov, N. Kotryahov

#### A PART OF PRACTICAL ACTIVITY IN FORMING OF KEY PROFESSIONAL JURISDICTIONS OF FUTURE JURISTS

*Abstract.* The question posed in this article is the unity of realization of qualified and efficient ap- proach of professional education of future jurists. Subjective base in forming of key professional juris- dictions is accentuated; partial of forming of activity component of education is exposed; the package of optimization future jurists' field trip is offered. The article is satisfying the demands of publications in Higher Professional Licensing Board's magazines.

*Key words:* qualified and efficient approach, key professional jurisdiction, future jurists' field trip.

## САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ\*

*Аннотация.* Детские общественные организации рассматриваются как социальный институт, способный предоставить ребенку, подростку возможность самореализации и приобретения опыта участия в различных видах социально значимой деятельности, участие в которых приводит к творческому саморазвитию не только детей, но и взрослых, участвующих в решении всех вопросов, касающихся деятельности детского объединения.

*Ключевые слова:* самоопределение подростка; самореализация детей и подростков; детские общественные организации; поликультурность молодежной среды; детская общественная организация как институт социализации.

Многонациональный состав населения России, социально-экономические и политические трансформации последнего десятилетия, изменившие социально-демографическую картину нашего общества, порождают необходимость создания благоприятного этнопсихологического климата, детерминированного национально-психологическим взаимопониманием, взаимотерпимостью в отношениях между этносами.

В сложившихся условиях поиск путей «этнопсихологического» комфорта личности, установления ею стабильных межнациональных отношений, объективно необходимых для экономического и демократического развития общества мы рассматриваем как важную государственную и социально-политическую задачу.

В связи с этим приобретает особое значение проблема, складывающегося сегодня инновационного подхода к системе образования, ориентированного на соблюдение прав ребёнка как члена определённого национально-этнического сообщества и гражданина демократической страны.

Становление поликультурного образования в значительной мере влияет на существующие подходы к воспитанию и обучению учащихся, поскольку в практику образовательного процесса стали включаться исследования ученых и педагогов-практиков в области этнопедагогики и этнопсихологии. Поликультурное образование - это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования

готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Основы поликультурного образования составляет: мировая культура, интеграционные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа, уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом.

В связи с этим поликультурное образовательное учреждение выступает не просто социальным институтом, в котором происходит формирование знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния педагогов на учеников, а это социальное пространство их совместной жизнедеятельности, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал.

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Межкультурное образование достаточно часто подвергается критике со стороны представителей общественности за акцентирование культурных различий, невольно ведущее, с их точки зрения, к усилению дискриминации. Поэтому тем более важно как можно раньше интегрировать ребенка в окружающую его культуру при сохранении тесной связи с родной культурой. Такой подход приведет к взаимному обогащению культур и становлению нового вида культурных ценностей в сознании молодых людей.

Ребята, отличающиеся от окружающих их сверстников внешностью, языком, религией первыми испытывают на себе настороженное отношение как к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт - вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям.

Отличительной чертой подросткового возраста является рост социальной активности, интенсивное становление личностных смыслов подростка, формирование его мировоззрения, самосознания и стремление к самореализации. У молодого человека формируется желание что-то значить для окружающего его социума. Всё это

\* © Сухова Е.И.

способствует повышению активности и включению его в общественную жизнь. Вхождение подростка в группу предполагает его поиск места в структуре коллектива. В этот период важно научить ребят жить вместе в мире и взаимопонимании друг с другом, способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в обществе, а с другой, – привить ему уважение к представителям других культур.

Детские общественные организации, с обозначенной точки зрения, обладают огромным воспитательным потенциалом, так как, с одной стороны являются значимой средой в самореализации учащихся, с другой – важным фактором социализации, а с третьей – действительным инструментом защиты прав и интересов молодых людей.

Детская общественная организация определяется как самостоятельное, самоуправляемое объединение детей и разделяющих их идеи взрослых, равноправно участвующих в социально значимой деятельности, имеющее регулирующие деятельность нормы и правила, зафиксированные в Уставе или другом учредительном документе, выраженную структуру и фиксированное членство [6].

Концептуальность деятельности детской общественной организации реализуется через:

- цели - освоение и развитие социальных отношений;
- функции - создание условий для освоения детьми социальных отношений: помощь ребенку в самопознании и самореализации; формирование у детей и подростков активной гражданской позиции.
- принципы – общественный характер объединения детей и деятельности их в организации, свобода выбора детьми объединения и добровольности участия в нем; активность и самостоятельность в ДОО; единство индивидуальных и коллективных смыслов деятельности; культурное посредничество взрослых в освоении детьми опыта социальных отношений через их партнерство и сотрудничество;
- содержание деятельности детской общественной организации определяется нравственными смыслами, которые оно в себе несет, направленностью на общественно значимые смыслы деятельности, вариативностью программ, учетом интересов детей;
- в основе методов и форм деятельности ДОО лежат идеи сотрудничества, заботы об улучшении окружающей жизни;
- критериями результативности социального воспитания в пространстве ДОО является социальная инициатива, гуманистическая направленность личности подростков, сформированность

позиции члена организации.

С позиции социальной психологии сущность детской организации может быть определена как свойственная данной общности – социальному организму – ценностно-мотивационная основа, авансирующая удовлетворение социальных притязаний ребенка определенного возраста в его реальных взаимоотношениях с материальным миром, с окружающей действительностью, представляющая социальные интересы детей в различных общественных сферах, содействующая полноценному взаиморазвитию личностных качеств и средовых возможностей.

С точки зрения социологии сущность детской общественной организации можно определить как специфическое социокультурное образование, интегрированно представляющее жизненные ценности детства, реальные возможности обеспечения разносторонних потребностей и интересов воспитанника в данном социуме.

Сущность детской организации с точки зрения педагогики может быть представлена как интегрированная совокупность специально созданных средовых условий, обеспечивающих устойчивые социально-педагогические культурообразующие взаимоотношения детей и взрослых как равноправных партнеров с различным социальным статусом, направленных на оптимизацию их социального взаиморазвития и совершенствование окружающего жизненного пространства.

Вышеизложенные дисциплинарные позиции в толковании сущности детских общественных организаций сформулированы в авторском варианте Е. Дмитриенко [8].

Говоря о детском общественном объединении, авторы учебного пособия «педагогика детского движения» Э.Л. Мальцева и Н.М. Костина рассматривают сущность детского общественного объединения, представляя её в трёх аспектах [7].

Социальный аспект проявляется в потребности общества организационно оформить социальную активность детей, включить их через детское общественное объединение в освоение опыта социальных отношений, т.е. направить социализацию ребёнка в общественно одобряемом направлении. Через детскую общественную организацию подросток не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

Психологический аспект связан с реализацией стремления детей и подростков к общению. Детская общественная организация расширяет представления молодого человека о себе, способствует реализации идеальных представлений о своей роли, жизненном пути.

Педагогический аспект проявляется в том, что детская общественная организация занимает

посредническую позицию между детьми и обществом, создаёт условия для гармонизации опыта коллективных и индивидуальных отношений.

Стремление подростков к объединению является естественной потребностью в этом возрасте, поскольку, объединяясь в группы, они стремятся самоутвердиться и самореализоваться.

Доминанта этого возрастного периода – общение и действие. Именно в общении подростком осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Общение подростка со сверстниками, сравнение себя с другими, интерес к собственной личности, своим способностям и возможностям создают благоприятные условия для развития самосознания в этом возрасте. С коллективом сверстников подростка связывают основные интересы, общественная работа, привычный стиль жизни, традиции. Ребята дорожат мнением коллектива и отдельных сверстников, прилагают усилия, чтобы занять в коллективе достойное место [9].

Среди основных групп ярких интересов подростков, которые определил Л.С. Выготский как доминантные, выделяются: интерес к собственной личности; установка на обширные планы на будущее; тяга к сопротивлению; стремление к неизвестному. Среди новообразований этого возраста отмечается развитие рефлексии и на её основе – развитие самосознания [3].

К началу переходного возраста в общем психическом развитии подростка появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. По мнению Л.И. Божович, в подростковом возрасте формируется новообразование, которое она называет «самоопределением». С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием молодым человеком себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции подростка [1].

В этой связи именно детские общественные организации представляют детям возможность для проявления инициативы, самостоятельности, для посильного и реального участия в жизни общества, для реализации стремления к взрослости и утверждения своей личности в значимой для общества деятельности [4].

Включение детей в деятельность детского общественного объединения должно подчиняться определенным правилам, это: приоритет интересов личности ребёнка; реализация интересов каждого ребёнка; недопустимость включения ребёнка в деятельность вопреки его желанию; приоритет увлечения своим примером над поучением; уважительное отношение к личности

ребёнка; недопустимость унижения его чести, достоинства; равенство детей и взрослых в решении всех вопросов, касающихся деятельности детского объединения; единство требований всех к каждому, каждого ко всем, включая требования взрослых к детям и детей к взрослым [2].

Нам представляется возможным рассматривать детские общественные организации в качестве определенного воспитательного пространства, способствующего развитию в детях чувств толерантности, уверенности в своих силах, способности к самовыражению, выработке умений вступать в межкультурный диалог и идентификации личности в поликультурной среде.

Детская общественная организация является тем социальным институтом, который способен предоставить подростку возможность самореализации и приобретения опыта участия в различных видах социально значимой деятельности. По мнению исследователей детского движения, принципиально важным для реализации воспитательного потенциала детского объединения является создание им реальных возможностей для осознания формирующейся личностью: целей, перспектив организации, своего пребывания и деятельности в ней; актуализации и развития личных интересов, потребностей, возможностей; обеспечение личностно значимой многоролевой деятельности, интенсивного межличностного и межвозрастного общения, благоприятного положения каждого в системе отношений детской общественной организации.

Детская общественная организация способна предоставлять подросткам возможность широкого и разностороннего включения в систему общественных отношений, организует жизнедеятельность, удовлетворяющую потребность подростка в развитии. По мнению Д.Н. Лебедева, открытость и добровольность членства, эмоциональная привлекательность деятельности, большие социальные права (по сравнению с ролью ученика или ребёнка в семье), возможность выбора конкретного вида деятельности, совместные формы её организации обуславливают особые социально-педагогические возможности детской общественной организации в самоопределении подростков [5].

Отсюда, возможности подростков в самореализации в детской общественной организации расширяются за счёт:

- динамизма и включения подростков в разнообразные виды деятельности, где подросток приобретает опыт сотрудничества, формирования умения поддерживать другого человека и другую культуру;
- разнообразия реализуемых подростком в объединении социальных ролей (позиций);

• расширения круга общения, наличия межвозрастного общения.

Представляется важным отметить, что детская общественная организация, основанная, как правило, на общности интересов детей и взрослых, добровольном включении в совместную деятельность для решения конкретных задач, создаёт условия для: удовлетворения потребности подростка в равноправном положении с взрослым; актуализации возможностей, не востребованных в других сообществах, членом которых он являлся или является; устранения дефицита содержательного общения; развития социального творчества, умения взаимодействовать с людьми.

В детской общественной организации каждому ребёнку представляется возможность осознать себя частичкой общества со своими правами, обязанностями и их реальным, активным проявлением; наличие в детской общественной организации субъект-субъектных отношений; наличие многообразной по содержанию социально ориентированной деятельности, способствующей познанию, развитию, самореализации личности, приобретению опыта толерантного поведения; разнообразие реализуемых подростком в организации социальных ролей (позиций), являются предпосылками для самореализации подростков. Следовательно, детскую общественную организацию можно рассматривать в качестве воспитательного пространства наиболее позитивного, благополучного, эффективного самоопределения подростков – его участников.

Таким образом, детская общественная организация создаёт необходимые условия для удовлетворения потребностей, интересов подростков, для конструктивного, творческого взаимодействия. При этом за ребёнком остаётся право свободного перехода из одной детской общественной организации в другую. Сила детской общественной организации в том, что в ней воспитывается личность, способная принимать решения, формируется опыт самореализации через межличностное и межэтническое взаимодействие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
2. Волохов А.В. Социализация ребёнка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 93 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
4. Кирпичник А. Кому и зачем нужно детское движение?//Теория, история, методика детского движения (ТИМ); Информационный бюллетень. Спец. Вып. – М., 1995. – С. 22-24.
5. Лебедев Д.Н. Детское общественное движение: испытание временем//Воспитание школьников – 2003. № 1. – 57 с.
6. Мальцева Э.А. Детская общественная организация // Детское движение. Словарь-справочник. – М., 2005. – 54 с.
7. Мальцева Э.Л., Костина Н.М. Педагогика детского движения. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – С. 36-37.
8. ТИМ. Теория, история, методика детского движения: Инфор. Бюллетень. – Вып. 4. – М.: Пресс-Соло, 1998. – 59 с.
9. Яблокова Е.А. Психология коллектива и личность. – М.: МГУ, 1997. – 88 с.

E. Sukhova

#### TEENAGER'S SELFDETERMINATION IN CONDITIONS OF CHILDREN SOCIAL ORGANIZATION

*Abstract.* There are in article theoretical basis how to organize social organizations of children.

Social organizations of children are considered as a social institute, capable to give a child, teenager possibility of self-realization and get an experience from taking part in various kinds of social activity. Taking part in such activity leads to creative selfdevelopment not only children but adults, who solve problems of activity of children unification.

*Key words:* self-determination of teenager, self-determination of children and teenagers, social organization of children, polycultural among youth, children social organization as an institute of socialization.



## КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-АБОРИГЕНОВ В КАНАДЕ\*

**Аннотация.** В статье дается обзор дошкольного развития детей-аборигенов в Канаде, их языковое развитие в возрасте до 6 лет. Анализируется важность вовлечения детей-аборигенов в дошкольные подготовительные программы. Подготовка и участие в данном процессе родителей, старейшин, педагогов, специалистов. Также дается характеристика проблем аборигенного населения и их детей, не имеющих равного доступа к участию в программах по дошкольной подготовке.

**Ключевые слова:** дошкольные подготовительные программы, языковая грамотность, дети коренного населения, равный доступ к образованию, общины аборигенов.

В Канаде признается важность раннего вовлечения детей в образовательный процесс. [3] Возраст ребенка с рождения до 5 лет считается самым благоприятным для получения стартовых знаний. Навыки, полученные в этот период, могут существенно сгладить переходный период для учебы в школе. [4,6]

Дети коренного населения не имеют, как правило, равного доступа к получению дошкольной подготовки наряду с их европейскими сверстниками.[1]

Существует ряд проблем в дошкольной подготовке детей-аборигенов:

- отсутствие системы национального мониторинга, отслеживающего состояние здоровья детей коренного населения;

- к детям, живущим в резервациях, нет доступа детских специалистов по патологии речи, практикующих детских врачей;

- малое количество детей-аборигенов. В Канаде детей в возрасте 5 лет и младше насчитывается около 70% по сравнению с детьми неаборигенного происхождения; [2]

- большинство аборигенов проживают за чертой бедности, среди них 52.1% семей с малолетними детьми;

- более 1000 детей живут в семьях, где их воспитывает один отец. Среди аборигенов, проживающих в городах, более 50% живут в неполных семьях, по сравнению с 17% семей неаборигенного происхождения. (Statistic Canada, 2003)

Тем не менее, в Канаде уже разработаны программы для развития детей раннего возраста, а также детей, отнесенных к определенной катего-

рии риска. Программа для детей, живущих вне резерваций, началась в 1995 году и инициировалась органами здравоохранения Канады, она получила название (AHS-UNC Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities) – работа с аборигенами в городских и сельских общинах. Для детей, живущих в резервациях, подобная программа началась в 1998 году (AHS-OR - Aboriginal Head Start on Reserve)- программа по работе с аборигенами в резервациях.[3]

Сегодня в Канаде открыто большое количество центров по подготовке детей дошкольного возраста. Например, центр Ханен (Hanen Centre) – это благотворительная организация, имеющая 25-летний опыт работы, которая предлагает программы, направленные на социализацию ребенка в его будущем школьном окружении и на повышение навыков грамотности. Три основные программы работают в этом центре: «Изучение и любовь к языку» (Learning language and loving it), «Для того, чтобы говорить, нужны двое» (It takes two to talk), «Ты непохож на других» (You make the difference). Все они вплетены в процесс подготовки ребенка и основаны на научных данных о методах общения детей со сверстниками и роли родителей и наставников в этом процессе. Известно, что эти программы были предложены в общинах аборигенов, но не получены данные об эффективности этих программ [5]

**«Изучение и любовь к языку»** (Learning Language and Loving it Program) – программа, созданная для учителей, работающих в языковых центрах, по двум направлениям: использование различных путей взаимодействия с учениками и использование языка во время такого взаимодействия.

**«Чтобы говорить, нужны двое»** (It Takes Two to Talk) – семейно-ориентированная программа для родителей, чьи маленькие дети отстают в языковом развитии. У программы 3 цели:

- обучать родителей основным принципам общения и языку;
- достаточно рано вмешаться в жизнь ребенка и развивать его языковые навыки;
- обеспечить социальную поддержку родителям.

Группы родителей (до 8 семей в группе) участвуют в 11-недельном курсе. Программа состоит из трех компонентов:

- предварительная оценка и запись на ви-

\* © Майорова И.И.

део взаимодействия родителей и ребенка;

- 16 часов тренинга для родителей в группах;

- три видео-урока, проанализированных специалистами центра.

**«Ты непохож на других» (You Make the Difference)** – программа направлена на родителей и детей, находящихся в зоне риска: родителей без образования, с финансовыми затруднениями, проживающих в удаленных, сельских районах; семей, не получающих социальных дотаций от государства. Более девяти недель родители учатся, как при неблагоприятном окружении и условиях развивать и поддерживать языковые навыки своих детей. Все занятия записываются на видео и затем обсуждаются со специалистами центра. Программа адаптирована для работы с детьми коренного населения, но нет опубликованных данных о ее результативности.

**Проект (TLC3 Project)** – инновационный проект, образовательные центры которого находятся в Сасачкеване. Данный проект рассчитан на подготовку детей, проживающих в семьях с низким доходом, и повышение их языковых навыков. Программа создана для 3-5 летних детей, целью является улучшение качества речи у детей.

Практически все программы включают в себя занятия с детьми на основе интерактивных игр, упражнениях с игрушками, свойственными аборигенной культуре, аборигенных былинах, сказках, традиционных движениях и танцах.[2]

Эти программы вводятся в действие, и в 2007 году на территории Канады уже работало 130 таких программ, в них было вовлечено 4500 детей коренного населения, живущих вне резерваций, и 170 программ - в сельской местности для 7000 детей, проживающих в отдаленных районах. В целом, около 10% детей коренного населения, так или иначе, охвачены данными программами.[1]

Необходимо отметить, что идея осуществления таких программ была заимствована в США, но они существенно отличаются от программ, применяемых в Канаде. Целью программ является обеспечение комфорта и снятие барьеры при переходе из домашнего в школьное окружение. Кроме того, дошкольная подготовка рассматривается, как возможность получить детьми аборигенов равный старт в образовании вместе с их европейскими сверстниками. Дошкольная подготовка дает необходимую основу для развития разнообразных навыков и играет большую роль в когнитивном, физическом, эмоциональном, социальном и языковом развитии детей.

При реализации программ создаются определенные условия: ежедневные занятия охватывают 6 основных компонентов- культуру и язык, психологическую готовность к школе, состояние

здоровья, питание, социальная поддержка и участие в данном процессе семьи. Считается, что для достижения лучших результатов педагоги должны работать в сотрудничестве с представителями общин аборигенов, специалистами по языку, родителями, которые могли бы помочь ребенку подготовиться к школе, поднять его самооценку.

Педагоги сталкиваются с определенными проблемами - недостаток обратной связи, невозможность получить данные, насколько эффективны те или иные программы, невозможность отслеживать прогрессируют ли дети в своем развитии. Нет адекватных тестовых заданий, приготовленных специально для детей коренного населения, учитывающих их менталитет, культуру, язык. С 1998 года не проводилось тестирование; данные 2004 года, когда была проведена проверка, основывались на стандартных тестах (Social Skills Rating Test, Peabody Picture Vocabulary Test, Early Childhood Environment Rating Scale)- проверка социальных навыков, навыков общения. Результаты оказались положительными, специалисты утверждают, что если ребенок посещал эту программу в течение года, он маловероятно останется на второй год в начальной школе.[2]

Все инициативы, исходящие от образовательных органов канадского правительства, безусловно, направлены на улучшение качества образования детей автохтонного населения. Понимается первостепенное значение этого шага, придается важность этой ступени, которая является решающей и основополагающей в самом начале обучения, что поможет детям аборигенов быстрее адаптироваться в школьной среде, получить мотивацию на дальнейшее обучение, снимет различные барьеры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Assembly of First Nations (1988). Tradition and Education: Towards a vision of our future. A declaration of First Nation Jurisdiction over education.
2. Ball, J. (2007) Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs.
3. Battiste, M. (2000) Maintaining Aboriginal identity, language, and culture in modern society . In M. Battiste (Ed.) Reclaiming Indigenous Voice and Vision (pp.192-208), Vancouver: UBC Press.
4. Owens, R. (2001) Language development (5th ed) Boston: Allyn and Bacon.
5. Weitsman, E., Greenberg, J., (2002) Learning language and loving it: a guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings, Toronto: The Hanen Center.
6. Wells, G., (1974) Language development in the preschool years. Cambridge University Press.

I. Mayorova

PRESCHOOL EDUCATION FOR THE ABORIGINAL CHILDREN IN CANADA

*Abstract.* This article summarizes what is known about language and literacy development of Aboriginal children under six years old living in Canada; why it is important to ensure Aboriginal children's potential for speech-language and literacy; Aboriginal children's needs for early strategic interventions

to address challenges for their language and literacy development and impacts of early childhood programs, parent-skill training, and early speech-language interventions delivered to Aboriginal children and caregivers to promote optimal language and literacy outcomes.

*Key words:* preschool preparatory programs, linguistic literacy, children of native population, equal access to education, communities of aborigines.

## РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 376

Алмазова А.А.

### ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности разработки и применения электронного обучающего курса «Формирование диалогической речи дошкольников с речевыми нарушениями». Использование современных инновационных технологий расширяет возможности преподавания специальных методик обучения языку и развития речи и в целом повышает эффективность профессиональной компетенции логопеда.

**Ключевые слова:** электронный курс, обучение языку, нарушение речи, диалог.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования в области дефектологии связаны с поиском инновационных путей и средств преподавания вузовских дисциплин. Основные надежды при этом возлагаются на использование мультимедийных технологий, которые позволяют оптимизировать отбор содержания и способы предъявления учебного материала, разнообразить формы взаимодействия преподавателя и студента в рамках аудиторной и самостоятельной работы, выстроить четкую схему оценки результатов деятельности студентов.

Преподавание лингводидактических дисциплин в системе профессиональной подготовки логопедов занимает значительное место. Профессиональная компетенция этих специалистов включает в себя систему научных знаний и комплекс практических умений в области специальных методик преподавания русского языка и развития речи детей с различными речевыми нарушениями. Сюда могут быть отнесены:

- готовность к применению знаний о методологических основах обучения русскому языку и развития речи детей с различными речевыми нарушениями,
- готовность к использованию теоретических лингводидактических знаний в области обучения школьников с речевыми нарушениями русскому языку как средству общения, познания, развития и самовыражения,

- способность к практической деятельности, организации и реализации коррекционно-образовательного процесса в сфере обучения русскому языку и развития речи различных категорий детей с речевыми нарушениями.

С целью формирования и расширения лингводидактической составляющей профессиональной компетенции нами (в соавторстве с В.И. Селиверстовым) был разработан электронный обучающий курс «Формирование диалогической речи у дошкольников с ОНР».

Указанный курс включает в себя три раздела:

- теоретические основы работы по формированию диалогической речи;
- диагностика коммуникативной компетенции дошкольников;
- коррекция нарушений и развитие диалогической речи у дошкольников с ОНР.

Каждый раздел представлен рядом тем, изучая которые студент имеет возможность получить целостное представление о проблеме изучения диалогической речи детей, а также приобрести практические умения, необходимые для проведения диагностической и коррекционной логопедической работы.

Изучение каждого раздела завершается итоговым тестированием, позволяющим студенту и преподавателю оценить, насколько усвоен предложенный к изучению материал и сформированы соответствующие профессионально необходимые умения.

Теоретическую основу изучения диалогической речи детей составляют лингвистические, психологические, психолингвистические и социолингвистические исследования. Важной составляющей профессиональной компетенции логопеда является знание сущности и структуры речевой деятельности, ее видов и форм, умение работать с научно-теоретической и методической литературой.

В интересующем нас значении речь рассматривается как способ общения людей с использованием средств языка. В самом общем плане

\* © Алмазова А.А.

можно выделить два направления изучения речи: процессуальный аспект (речевая деятельность) и изучение продукта (высказывания, текста)

Исходя из вышесказанного, в первом (теоретическом) разделе раскрываются проблемы, связанные с изучением диалогической речи как основной формы коммуникации, вводятся понятия общения и диалога, рассматриваются формы общения, их становление в онтогенезе и варианты нарушенного общения. Также анализируются лингвистические аспекты изучения диалога (строение, виды диалогических единств, особенности строения реплик), выделяются умения, обеспечивающие успешное протекание диалога, описываются невербальные средства общения.

В качестве примера рассмотрим представленную в этом разделе тему «Понятие и структура речевой деятельности».

Слайд, посвященный изучению этой темы, в качестве основной информации содержит:

1) определение речевой деятельности («Речевая деятельность - активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения»);

2) схему, отражающую структуру речевой деятельности. В нее включены такие компоненты деятельности, как: предмет (мысли, чувства, эмоции), средство (язык), способ (речь), продукт (умозаключение / высказывание), результат (реакция адресата).

При работе с этим материалом студент имеет возможность уточнить в глоссарии определения встречающихся в тексте понятий (например, «языковые средства»). Следует отметить, что глоссарий разработан по всему курсу и к нему можно обращаться при изучении любой темы.

В диалогом окне имеются также закладки, которые в соответствии с данной темой содержат цитату из труда И.А. Зимней «Психология обучения неродному языку» [2, 133], где дается наиболее полное и развернутое определение речевой деятельности (закладка «Цитата»), а также список литературы, рекомендуемой для чтения по данной теме (закладка «Для любителей истины»).

При сопоставлении диалогической и монологической форм речи студентам предъявляются слайды, содержащие включенную в схематичные изображения информацию общего характера: «Диалогическая и монологическая речь имеют разное назначение и используются в разных ситуациях общения», «Примерами диалогов могут служить: бытовой диалог, диалог в процессе совместной деятельности, учебный диалог, sms-переписка, общение в чате», «Примерами монологов могут служить: пересказ, рассказ о событии,

лекция, развернутый ответ (на экзамене), доклад, письмо, реферат». Эти сведения раскрываются на материале прикрепленных к соответствующим иллюстрациям аудиороликов с образцами диалога и монолога на одну и ту же тему. В качестве примера диалога использован текст из рассказа Н. Носова «Мишкина каша» [3, 14]:

«Что за комедия! Опять вылезает каша.

Я говорю:

- Ты, наверно, много крупы положил. Она разбухает, и ей тесно в кастрюле становится.

- Да, - говорит Мишка, - кажется, я немного много крупы переложил. Это все ты виноват: «Клади, говорит, побольше. Есть хочется!»

- А откуда я знаю, сколько надо класть? Ты ведь говорил, что умеешь варить.

- Ну и сварю, не мешай только.

- Пожалуйста, не буду тебе мешать».

Примером монолога служит отрывок из книги В. Похлебкина «Поваренное искусство и поварские приклады» [4, 246]:

«Всем известно слово «кашевар». Но не все представляют, чем отличается эта кулинарная профессия от поварской. Повар, конечно, шире. Повар должен уметь сварить и суп, и кашу. А кашевар, если он только кашевар, уже не сможет сварить хорошего супа, зато кашу сделает неизмеримо лучше, чем разносторонний повар-кулинар».

При таком предъявлении материала студент имеет возможность «вживую» сравнить диалогическую и монологическую речь и определить их особенности.

Работа с этими аудиороликами продолжается в заключительной части этого раздела, в ходе тестирования, когда студентам предлагается определить прагматическую направленность реплик диалога.

При изучении теоретических основ формирования диалогической речи используются также гиперссылки на интернет-ресурсы, посвященные рассматриваемым проблемам, внутритекстовые ссылки, позволяющие проследить взаимосвязь между темами внутри раздела, всплывающие подсказки и указания на библиографические источники.

Во втором разделе (содержание раздела связано с формированием профессиональных компетенций, обеспечивающих консультативно-диагностическую деятельность логопеда) рассматриваются вопросы, связанные со спецификой обследования коммуникативных умений у дошкольников, анализируются схемы и приемы диагностики нарушений, предлагаются задания для самостоятельной разработки фрагментов обследования.

При изучении этого раздела используются аудио- и видеофайлы, содержащие образцы де-

тской речи и фрагменты обследования, различные виды контрольных и обучающих тестов.

Рассмотрим особенности предъявления материала на примере темы «Оценка коммуникативных способностей ребенка».

Оценка уровня развития коммуникативных способностей ребенка осуществляется по ряду параметров, которые отражают его личностные особенности, проявляющиеся в процессе общения или совместной деятельности с другими детьми и взрослыми.

Среди этих параметров можно выделить следующие:

- потребность в общении (оценивается внимание и интерес к собеседнику, проявление инициативы, чувствительность к реакции собеседника);

- общие характеристики коммуникативного поведения ребенка (уверенность / неуверенность в общении, заинтересованность / незаинтересованность в проблеме общения, игре, совместной деятельности);

- особенности отношения к собеседнику (эмоциональная близость / отстраненность, доброжелательность / недоброжелательность, открытость / замкнутость, сдержанность / навязчивость, внимание к собеседнику / нетерпеливость, доверие / недоверие);

- преобладающие эмоциональные реакции (удовлетворение / неудовлетворение от общения, спокойствие / нетерпимость, уступчивость / настойчивость).

Указанные компоненты будут оцениваться в ходе логопедического обследования наряду с особенностями самой диалогической речи. Для реализации практикоориентированной направленности курса студентам предлагается проанализировать детские диалоги из произведений художественной литературы, посмотреть видеозапись и проанализировать естественный диалог детей, сопоставить представленные в виде флеш-роликов диалоги дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием, возникающие в ходе их совместной деятельности.

Эти диалоги используются также в материале для тестирования студентов по итогам изучения раздела. Основные типы используемых тестов - «единственный выбор», «множественный выбор», «ранжирование», «соответствие». Выполнение тестовых заданий обязательно сопровождается обратной связью, что при неудачном ответе позволяет адресовать студента к материалу, который можно повторить внутри курса либо найти в указанных литературных источниках.

Приведем пример типичного тестового задания по данному разделу.

Тип теста: единственный выбор.

Текст вопроса: Посмотрите видеозапись детского диалога (размещается ссылка на соответствующий материал). Какой метод обследования диалогической речи используется в данном случае?

Варианты ответов:

- наблюдение за поведением и речью ребенка в общении с другими детьми,

- наблюдение за поведением и речью ребенка в общении с педагогами,

- проведение бесед

- экспериментальное изучение

Обратная связь для правильного ответа:

«Правильно! В данном случае проводится наблюдение за поведением и речью детей в ситуации их естественного общения».

Обратная связь для неправильного ответа:

«Ошибка! Обратитесь к материалу слайда «Задачи и методы обследования».

Изучение данного раздела в целом направлено на формирование у студентов умений организовывать и проводить обследование диалогической речи детей, а также оценивать его результаты. Итогом обследования является развернутое **логопедическое заключение**, отражающее основные характеристики диалогической речи ребенка. Такое заключение позволяет наметить основные пути и перспективы коррекционной работы.

В третьем разделе изучается материал, отражающий основные направления и приемы работы по обучению ведению диалога детей с общим недоразвитием речи. Этот материал представлен на слайдах, включающих в себя описание заданий, иллюстрации к ним, схемы, отражающие взаимосвязь и последовательность выполнения заданий в процессе логопедической работы. Изучение данного раздела направлено на формирование профессиональных компетенций логопеда, обеспечивающих эффективную коррекционно-педагогическую деятельность.

При изучении этого раздела важно обеспечить понимание студентами специфики работы по формированию умений, обеспечивающих успешное протекание диалога у детей с нарушениями речи.

В частности, благоприятные условия для формирования диалогической речи создаются на занятиях, которые предусматривают общение в процессе какой-либо совместной деятельности. При изучении темы «Диалог и предметно-практическая деятельность» студентам сообщается, что такой деятельностью может быть рисование, лепка, создание аппликаций, изготовление различных поделок.

В процессе этой деятельности диалоги включаются в сопровождающую, завершающую

или планирующую речь [5]

Речь, сопровождающая действие, - наиболее легкая, так как наиболее ситуативная. В ней максимально используется опора на наглядный образец (пример: - Что ты склеиваешь? - Я склеиваю две полоски бумаги).

В завершающей речи уменьшается опора на зрительное восприятие. Ребенок говорит о том, что он только что сделал (пример: - Петя, как ты согнул листок? - Я согнул листок пополам).

Планирующая речь осуществляется без опоры на непосредственное зрительное восприятие самого действия (пример: - Как ты украсишь закладку? - Наклею кружочки и треугольники).

Каждая из этих форм речи может быть облегченной или усложненной. В облегченных вариантах реплики логопеда содержат все или почти все слова, необходимые ребенку для ответа (пример: - Дети, я сгибаю бумагу. Сделайте то же самое. Ваня, что ты делаешь? - Я сгибаю бумагу). Речь ребенка в этом случае - отраженное проговаривание или незначительное расширение состава реплики (добавляются одно-два слова). Более сложный вариант - реагирование на реплики, не содержащие опорных слов (пример: - Что ты нарисуешь? - Я нарисую домик и солнышко).

Особенности этих видов речи представлены в диалоговом окне в виде таблицы. Образцы реплик, соответствующие каждому виду речи, представлены во всплывающих окнах, что активизирует внимание студента к этому материалу, но в то же время позволяет сохранить целостность учебного текста.

Работа над диалогической речью в связи с другими видами деятельности детей (игровой, трудовой, познавательной) раскрывается с помощью иллюстраций и всплывающих комментариев к ним, а также через схемы, отражающие задачи и содержание логопедической работы.

Так, например, с помощью схемы демонстрируется взаимосвязь основных направлений коррекционного воздействия, а именно: коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи, работа над использованием языковых средств в различных ситуациях общения; формирования различных компонентов коммуникативной способности в целом; формирования и развития коммуникативных и речевых умений, обеспечивающих успешность протекания диалога.

В каждом отдельном случае коррекционная программа составляется индивидуально. В зависимости от результатов обследования она может включать в себя как одно из указанных направлений, так и их сочетание.

Таким образом, формирование диалогической речи в системе логопедической работы с

детьми, имеющими общее недоразвитие речи, является сложной, многоуровневой задачей.

Эффективность коррекционного воздействия зависит от многих факторов: тщательности обследования, корректной интерпретации результатов обследования, грамотной выработки стратегии и тактики логопедической работы, умелого применения методов и приемов коррекции и развития диалогической речи.

На наш взгляд, разработка и использование электронных обучающих курсов в преподавании лингводидактических дисциплин студентам-дефектологам является актуальной и необходимой задачей, однако такая работа должна сочетаться с традиционными формами обучения студентов, что позволит обеспечить высокий уровень профессиональной компетенции будущих логопедов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. - М., 1992.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного). - М., 1989. - 219 с.
3. Носов Н.Н. Собр. соч. в 3-х т. Т.1. - М., Детская литература, 1969. - 662 с.
4. Похлебкин В.В. Поваренное искусство и поварские приклады. - М., Центрполиграф, 2008. - 571 с.
5. Чевелева Н.А. Развитие речи детей в процессе ручной деятельности // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 1961. - С. 227-237.

A. Almazova

#### THE POSSIBILITIES OF ELECTRONIC COURSEWARE APPLICATION IN THE LINGUISTIC DIDACTIC DISCIPLINES TEACHING AT THE SPEECH PATHOLOGY FACULTY

*Abstract.* In the article are considered the possibilities of the electronic courseware "The forming of dialogic speech of the preschoolers with speech derangements" development and application. The usage of modern innovative technologies expands the possibilities of special language acquisition methods training and speech development and increases, in whole, the efficiency of the speech therapist professional competence.

*Key words:* electronic courseware, language acquisition, speech derangements, dialog.

## ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА\*

*Аннотация.* Статья содержит актуальные в условиях модернизации российского образования сведения, касающиеся лингвистического феномена языковой игры как дидактического материала и средства развития речи, творческих способностей, языкового чутья и языковой догадки учащихся. Изложение теоретического материала дополняется примерами упражнений с языковой игрой, которые могут быть использованы в процессе изучения школьного курса русского языка.

*Ключевые слова:* языковая игра, творческие способности, развитие речи, обучение русскому языку.

Реалии современной жизни заставляют по-новому взглянуть на процесс образования и на его конечный результат, требуют переориентации целей обучения на развитие личности ребенка, его индивидуальных способностей, вследствие чего учителя-филологи сталкиваются с необходимостью изыскания способов такого воздействия на личность ученика, которое позволило бы раскрыть его творческий потенциал, направив учение на развитие индивидуальности каждого школьника.

Анализ литературы по данной проблеме позволил установить, что такие индивидуальные особенности человека, как способности, вырабатываются и развиваются только в деятельности, для которой они необходимы. Следовательно, творческие способности могут вырабатываться и развиваться в творческой деятельности. Под способностями мы, вслед за Б.М. Тепловым, понимаем индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [8, 16]. При этом понятие «творческих способностей» мы трактуем (по Л.С. Выготскому) как способность личности осуществлять творческую деятельность, понимая под ней «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это... какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2, 3]. Процессуальные характеристики творческой де-

ятельности ребенка и взрослого идентичны, этапы детского творчества подобны этапам творчества исследователей, ученых, художников, основная разница между ними лишь в том, насколько точно дети способны выразить свою мысль, воплотить замысел до конца.

Влияние среды, обучения и воспитания признается психологами решающим фактором в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Эта точка зрения основывается на определении психики человека как результата взаимодействия природно-наследственных, социальных и воспитательных факторов (С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, Ф.Н. Гоноболин). Важное значение для развития творческих способностей имеют не только условия жизни и взаимоотношения человека с окружающим миром, но и содержание, и методы обучения и воспитания. Творческие способности могут успешно формироваться в речевой деятельности, которая специально организуется на уроках русского языка. При этом мы рассматриваем не словесное творчество вообще, а детское словесное творчество, под которым подразумевается создание ребенком собственных монологических высказываний, то есть семантически целостного текста. В данном вопросе мы отталкиваемся от мнения Н.В. Мерзляковой, считающей, что «текст малой формы является оптимальной дидактической единицей при использовании на уроках русского языка для развития речи и творческих способностей учащихся» [5, 5].

Психологами установлено, что способность к воображению, образному мышлению, творчеству развивается, прежде всего, в игре. Как форма обучения игра достаточно хорошо изучена в педагогике и методике. Научная новизна нашего подхода заключается в том, что лингвистический феномен языковой игры впервые рассматривается в качестве дидактического материала и средства развития речи и творческих способностей учащихся. Под языковой игрой мы, вслед за Т.А. Гридиной, понимаем «вид речемыслительной деятельности, использующий лингвистический инстинкт, лингвистическое чутье говорящих и требующий от них решения эвристических задач» [3, 192]. Сущность языковой игры заключается в том, что дети самостоятельно решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме. Развитие ребенка в языковой игре происходит в неразрывной связи с развитием у

\* ©Белова И.А.



него логического мышления и умения выражать свои мысли словами. Чтобы «разгадать» языковую игру, требуется сравнивать признаки предметов, проводить аналогии, устанавливать сходство и различие, анализировать, обобщать, делать выводы, то есть ответ достигается в результате определенных логических операций. Языковая игра воплощает, таким образом, принцип проблемного обучения, моделируя в упрощенных условиях многие элементы творческой деятельности детей. Учащиеся, разгадывающие языковую игру, знакомятся с используемыми в лингвистике способами анализа языкового материала, самостоятельно «открывают» лингвистические понятия, такие, как фонема, морфема, согласование и многие другие, хотя в самом материале языковой игры специальные термины не используются.

Языковая игра, введенная в учебный процесс в качестве методической формы обучения русскому языку, развивает речевую творческую активность учащихся, навыки и умения работать со словами, выявлять их значения, искать нужные понятия, определять орфограммы, составлять анаграммы; способствует расширению лексического запаса школьников, активному использованию новой лексики; повышает уровень культуры мышления и речевой культуры; активизирует речемыслительную деятельность учащихся и развивает их речевую реакцию. Используя языковую игру в своей речи, дети учатся лаконично и ясно выражать мысли, развивают умение образно описывать предметы и явления действительности, давая им точную яркую характеристику. Дидактический материал, содержащий языковую игру, иллюстрирует богатство и возможности русского языка, отличается большим разнообразием лексики, что способствует не только развитию креативности (способности к творчеству), но и повышению уровня грамотности школьников. Приведем примеры упражнений с языковой игрой.

#### **Игра «Кто быстрее?» (используется на уроке «Фразеологизмы»)**

**Задание:** подобрать фразеологизмы, начинающиеся глаголами: дать, встать, идти, выйти, держать. Объяснить значение полученных фразеологических оборотов и составить с каждым из них мини-текст (3–7 предложений), продемонстрировав ситуацию уместного употребления фразеологизма.

Дать (дать голову на отсечение, дать слово, дать задний ход, дать жару, дать по шапке).

Встать (встать поперек дороги, встать не с той ноги, встать в тупик, встать поперек горла).

Идти (идти в ногу, идти своей дорогой, идти вразрез, идти в гору).

Выйти (выйти сухим из воды, выйти из терпения, выйти из себя, выйти в люди, выйти на ор-

биту).

Держать (держаться в руках, держать камень за пазухой, держать в ежовых рукавицах, держать ухо востро, держать порошок сухим).

#### **Игра «От слова к слову» (предлагается для использования на уроке «Слово – основная единица языка»)**

**Задание:** даны пары слов. Заменяя в любой из пар слов по две буквы и образуя новые слова, перейти к другому слову. Порядок букв изменять нельзя.

ЗИМА – ЛЕТО (зима-сила-сито-лето).

ВЕСНА – ОСЕНЬ (весна-пасть-плеть-олень-огонь-осень).

РОСА – ИНЕЙ (роса-риск-пуск-прок-сток-инок-иней).

#### **Занимательные стихотворения, используемые на уроке «Ударение и интонация»**

**Задание:** Дополнить стихотворения словами, правильно поставив в них ударения. Определить «лишнее» слово, отличающееся от других ударением. Объяснить свой выбор.

Кран открой – пойдет вода.

Как она пришла сюда?

–В дом, сад, огород

Провели... (водопровод).

Был бы друг,

Будет и... (досуг).

Хоть я сахарной зовусь,

Но от дождя я не размокла.

Крупна, кругла,

Сладка на вкус.

Узнали вы? Я – ... (свёкла).

Сладок он, друзья, на вкус,

А зовут его... (арбуз).

Использование на уроках специальных упражнений, основанных на языковой игре, с творческими заданиями при работе как с готовым текстом (каламбурами, загадками, занимательными стихотворениями), так и при создании собственных сочинений позволит успешно воздействовать на развитие творческих способностей учащихся, активизирует их творческий потенциал и языковое чутье.

При разработке системы подобных упражнений мы опирались на такие базовые общеметодические принципы обучения русскому языку, как коммуникативный, когнитивный и социокультурный принципы. Так, использование текста с примерами языковой игры как продукта речевой деятельности и воплощенного замысла высказывания в качестве единицы обучения позволяет

реализовать коммуникативный принцип. В рамках когнитивного подхода могут быть эффективно решены вопросы активизации познавательной деятельности учащихся, проблемы интеллектуального и речевого развития, воспитания креативности и развития творческих способностей учащихся. «Язык есть важнейшее средство не только общения, но и средство формирования и формулирования мысли, основа абстрактного мышления» [1, 33]. Работа с малыми жанрами устного народного творчества (пословицы, поговорки, загадки) позволяет реализовать социокультурный принцип. «Внимание к образным средствам языка, прежде всего метафоре и сравнению, к феномену языковой игры, к клише и стереотипам в русском национальном языке, к фразеологизмам – словом, внимание ко всему тому, что составляет веками накопленный культурный код родного языка, должно найти отражение в содержании обучения...» [1, 34].

Особое значение в контексте рассматриваемой проблемы приобретают закономерности усвоения родной речи, открытые и сформулированные Л.П. Федоренко, и вытекающие из них методические принципы обучения родному языку и речи, каждый из которых предполагает, что главной в процессе обучения будет не воспроизводящая (репродуктивная) деятельность учащегося, а творческая. Интерес к речевой деятельности детей обусловил также необходимость обращения к теории принципов речевого развития (ТПРР), выдвинутой и обоснованной Е.В. Архиповой. Среди них наиболее важными в аспекте изучаемой проблемы представляются:

- принцип градуальности, который подразумевает расчлененность системы обучения на несколько комплексов (средств, методов, форм, приемов одного типа), ориентированных на разные этапы обучения, с постепенным нарастанием объема сообщаемых знаний, с усложнением их характера и форм подачи в зависимости от степени обучения, степени обученности и развитости речи учащихся;

- принцип единства изучения языка и обучения речи, предполагающий обучение единицам языка в единстве значения, формы и функции;

- принцип опоры на алгоритмы речи, подразумевающий овладение речевыми стереотипами.

Данные закономерности и принципы были реализованы нами при отборе дидактического материала с примерами языковой игры для уроков русского языка в 5–9 классах, а также при создании системы упражнений, развивающих творческие способности учащихся.

Работа с упражнениями, содержащими языковую игру, способствует решению задач, связан-

ных с повышением как языковой, так и коммуникативной компетенции учащихся. При этом данный дидактический материал позволяет построить образовательный процесс как процесс творческий, продуктивный, личностно ориентированный, направленный на развитие детской креативности. Языковая игра как лингвистический феномен имеет потенциал для того, чтобы стать на уроке русского языка не только средством повышения мотивации к обучению, но и средством развития речи и творческих способностей учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 2004. – С. 33.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Кн. для учителя. М. – 1991. – С. 3.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография. Екатеринбург, 1996. – С. 192.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. // Учительская газета. – 2002, № 31. – С. 25–47.
5. Мерзлякова Н.В. Текст малой формы как средство развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – РГПУ им. С.А. Есенина. – Рязань. – 2004.
6. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. М. – 2006.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М. – 2002.
8. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 1. – М. – 1985.
9. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М. – 1984.
10. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. – М. – 1964.

I. Belova

#### LANGUAGE GAME AS MEANS OF DEVELOPMENT OF SPEECH AND CREATIVE ABILITIES OF PUPILS AT RUSSIAN LESSONS

*Abstract.* Article contains pressing information in the conditions of modernisation of a Russian education, concerning a linguistic phenomenon of language game as didactic material and means of development of speech, creative abilities, linguistic feeling and language guess of pupils. The statement of a theoretical material is supplemented with examples of exercises with language game which can be used in the course of school studying of Russian.

*Key words:* Language game, speech development, development of creative abilities, formation of figurative thinking, Russian lessons.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

**Аннотация.** В статье автором рассмотрены вопросы педагогической поддержки профессионального самоопределения, факторы, влияющие на этот процесс. Освящены принципы педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся. Автором предлагаются этапы педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся, реализация которых способствуют повышению уровня готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования. Эффективность подтверждают результаты эксперимента по выявлению уровня готовности обучающихся к профессиональному самоопределению.

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, профессиональное самоопределение, критерии и показатели готовности к профессиональному самоопределению, преемственность начального и среднего профессионального образования.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования является очень актуальной проблемой на сегодняшний день. Нельзя сказать, что до настоящего времени эта проблема не ставилась, однако сегодняшний уровень актуализирует проблему педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся, обусловленную социально-экономическими, социально-политическими и психологическими факторами развития. В настоящее время необходимо пересмотреть эту проблему в связи с тем, что произошло закрытие, реорганизация, переориентация промышленных предприятий, сокращение рабочих мест, отмечается падение интереса и престижа рабочих профессий.

Как показывает практика, профессиональное самоопределение большинства обучающихся носит случайный характер, а проектирование собственной будущей профессии происходит под влиянием широкого спектра факторов, имеющих различную значимость для каждого обучающегося. Так же наблюдается несогласованность между профессиональными намерениями, направленностью интересов, выбором профессии при поступлении в учебное заведение.

Результаты анкетирования в ГОУ СПО Политехническом колледже № 31 в группах начального профессионального образования показали следующее: 50% - после окончания школы сразу выбрали будущую профессию, 50% - была полная уверенность в выборе профессии; 25% - при выборе профессии повлияли родители; 15% - выбор профессии связан с профессиями родителей; 10% - в выборе профессии роль сыграли друзья, знакомые; 5% - в выборе сферы деятельности роль сыграли средства массовой информации; 10% - на выбор сферы образования повлияла территориальная близость места будущей учебы; 10% - выбор профессии произошел под влиянием случайных факторов.

Это подтверждают также результаты исследования Научно-исследовательского института развития профессионального образования (НИ-ИРПО), которые свидетельствуют о том, что 25% обучающихся начального профессионального образования прерывают учебу, так и не получив профессию, около 80% обладателей дипломов о профессиональном образовании работают не по специальности, указанной в дипломе, а 42% «изменяют» своей профессии уже в первые два года после окончания учебного заведения.

Исходя из вышеприведенных данных, можно сделать вывод о том, что необходима педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся.

Научное обоснование этой концептуальной идеи связано с именами Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика и др. Многие исследователи продолжают разрабатывать эту проблему в следующих аспектах, как:

- новый методологический подход в образовании, альтернативу авторитарному воспитанию (В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков);
- принцип педагогической деятельности (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, С.М. Юсфин);
- методику оказания помощи (Т.В. Анохина, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, Т.В. Фролова, И.Ю. Шустова);
- технологию разновозрастного взаимодействия (Л.В. Алиева, А.В. Волохов, И.Д. Демакова, О.М. Кодатенко, Н.Ю. Кунакова, Т.Г. Курганова, П.А. Эльканова, И.С. Якиманская и др.).

\* © Гончарова О.Л.

Педагогическая поддержка, по мнению О.С. Газмана, - особая сфера педагогической деятельности, превентивная и оперативная помощь в развитии и содействие саморазвитию личности, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением.

Н.Б. Крылова подчеркивает, что педагогическая поддержка – это педагогический метод, особая практика педагога, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется в процессе его диалога и взаимодействия. Она всегда предполагает самоопределение личности в ситуации выбора и последующего самостоятельного решения ею своей проблемы. Педагогическая поддержка – деятельность педагога, возможная только при наличии у него гуманистической позиции.

С.Н. Чистякова считает, что реализующий поддержку самоопределения педагог не может не иметь собственного опыта самоопределения и необходимого уровня личностного (психологического) здоровья, для него (или им самим) должна быть создана благоприятная среда партнеров по работе, чтобы поддержка как оппозиционная категория педагогики не воспринималась как оппозиционная деятельность человека, осуществляющего эту поддержку, ему не обойтись без необходимого уровня социально-образовательных ресурсов (социальные контакты с коллегами по работе, врачами, психологами, юристами на реальных рабочих местах; библиотека, медиатека, Интернет; материальные ресурсы).

Педагогическая поддержка реализует потребность общества в построении такого образования, при котором каждый сможет освоить и овладеть механизмами самоопределения и самореализации. Осознанный выбор – одно из важнейших условий развития личности молодого человека, его самореализации в жизни, успешного построения жизненной и профессиональной карьеры [5, 8].

В ГОУ СПО Политехническом колледже № 31 педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся основывается на следующих принципах:

- согласие обучающегося на помощь;
- развитие личностных качеств обучающихся, способствующих профессиональному самоопределению;
- признание права личности на выбор сферы приложения своих сил и уровня собственных достижений;
- педагогическая поддержка личности, ориентированная на повышение готовности обучающихся к ситуации социально-профессионального

самоопределения;

- педагогическое сопровождение обучающихся на всех этапах;
- конфиденциальность.

В качестве этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся в ГОУ СПО Политехническом колледже № 31 были разработаны следующие этапы:

- пропедевтический - на этом этапе обучающиеся получают информацию о мире профессий, об особенностях той или иной профессии, о важности выбора профессии.

На этом этапе работа проводится в виде профориентационных занятий, лекций, групповых дискуссий, бесед;

- диагностический – на этом этапе определяется готовность обучающихся к профессиональному самоопределению. Здесь рассматриваются следующие критерии и показатели готовности к профессиональному самоопределению [3]:

- когнитивный критерий, включающий следующие показатели: устойчивые познавательные интересы; знание своих склонностей, способностей; знания о выбранной профессии; знания о своих профессионально важных качествах; знание предметной стороны выбранной профессиональной деятельности.

- мотивационно-ценностный критерий, показателями которого являются: мотивы личностного благополучия в результате выбранной профессии; переживание положительных эмоций и сознательное их возобновление при занятии, выбранной деятельностью; желание учиться по выбранной профессии; понимание общественной значимости как профессионала; интерес к профессии; потребность в знаниях по выбранной профессии; желание продолжить обучение по выбранной профессии.

- деятельностно-практический критерий, включающий следующие показатели: наличие достаточно активных усилий в профессиональной деятельности; получение практических навыков; способность к самореализации; большая интенсивность внимания, волевых усилий к преодолению трудностей в профессиональной деятельности; самостоятельность, ответственность; реализация себя в будущем как профессионала; профессиональный рост; карьера.

На данном этапе используются следующие методики: «Карта интересов», «Ориентировочная анкета», «ДДО» Е.А. Климова, «ОПГ», «Мотивы выбора сферы трудовой деятельности», «Образ будущего», «Словарь профессий», «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель и др [1, 2].

Также проводится анкетирование, диалогические беседы.

Перечисленные выше методики дают воз-

возможность определить обучающихся с низким, средним и высоким уровнями готовности к профессиональному самоопределению.

На профконсультационном этапе с обучающимися проводятся индивидуальные, групповые консультации профессионального и общего характера, которые дают возможность решить проблемы обучающихся, связанные с профессиональным самоопределением. В ходе консультаций у обучающихся формируется взаимодействие с педагогом-психологом, формируется готовность постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать в будущем.

На основном этапе проводятся психологические тренинги, профессиональные игры, профориентационные занятия, всевозможные активизирующие опросники, которые дают возможность обучающимся приобрести необходимые знания, умения, навыки для адекватного выбора будущей профессии, развивать профессиональную зрелость, формируя при этом профессиональное самоопределение. Здесь используются следующие средства [4, 6, 7]:

- программа занятий по профессиональной зрелости;
- психологический тренинг межличностного роста;
- тренинг общения;
- игра «Угадай профессию»;
- игра «День из жизни профессионала»;
- игра «Профконсультация: планирование жизненного пути»;
- активизирующий опросник «Будь готов!»;
- активизирующий опросник «Личная профессиональная перспектива».

С обучающимися проводится работа в объединении дополнительного образования «Психология самоопределения».

На завершающем этапе обучающимся предлагается совместное преодоление препятствий, мешающих самостоятельному продвижению в обучении и саморазвитии.

Результаты эксперимента с обучающимися ГОУ СПО Политехнического колледжа № 31 приведены ниже в табл. № 1 и отражены на диаграммах 1, 2, 3.

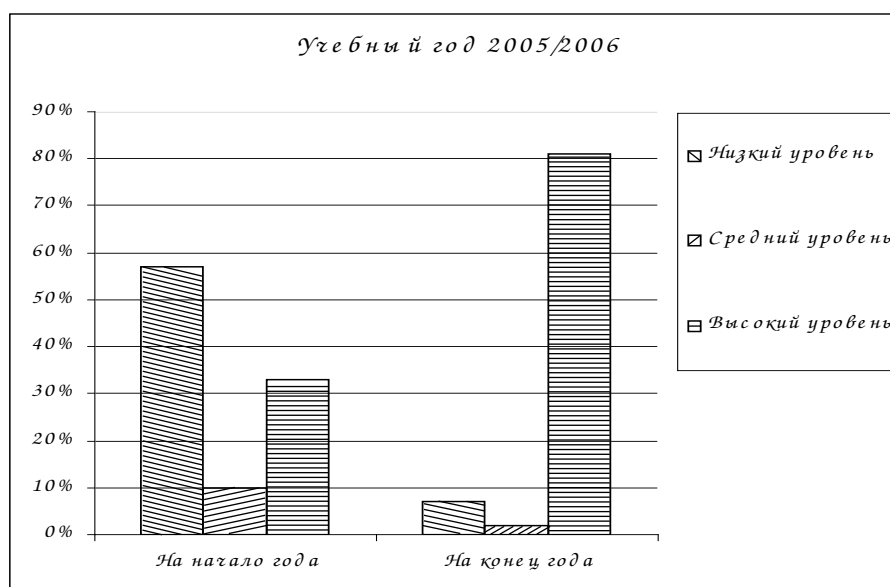
Таблица 1

### Уровень готовности обучающихся к профессиональному самоопределению

Учебный год	2005/2006		2006/2007		2007/2008	
Общее кол-во обучающихся	200		200		200	
Уровень готовности	На начало года	На конец года	На начало года	На конец года	На начало года	На конец года
Низкий уровень	57%	7%	62%	9%	71%	11%
Средний уровень	10%	2%	13%	3%	17%	5%
Высокий уровень	33%	81%	25%	88%	12%	84%

Диаграмма 1

### Уровень готовности обучающихся к профессиональному самоопределению в 2005/2006 учебном году



Из диаграммы 1 видно, что на начало учебного года низкий уровень составлял 57%, на конец года – 7%, средний уровень на начало года составлял 10%, на конец года – 2%, высокий уровень на начало года составлял 33%, на конец года – 81%.

Как видно из диаграммы, произошло существенное перераспределение обучающихся по группам: значительное уменьшение (на 50%) обучающихся с низким уровнем готовности к профессиональному самоопределению и увеличение

обучающихся (на 48%) с высоким уровнем.

Из диаграммы 2 видно, что на начало учебного года низкий уровень составил 62%, на конец года – 9%, средний уровень на начало года составлял 13%, на конец года – 3%, высокий уровень на начало года составлял 25%, на конец года – 88%.

Как видно из диаграммы, произошло существенное перераспределение обучающихся по группам: значительное уменьшение – на 53% – обучающихся с низким уровнем готовности к про-

Диаграмма 2

### Уровень готовности к профессиональному самоопределению в 2006/2007 учебном году

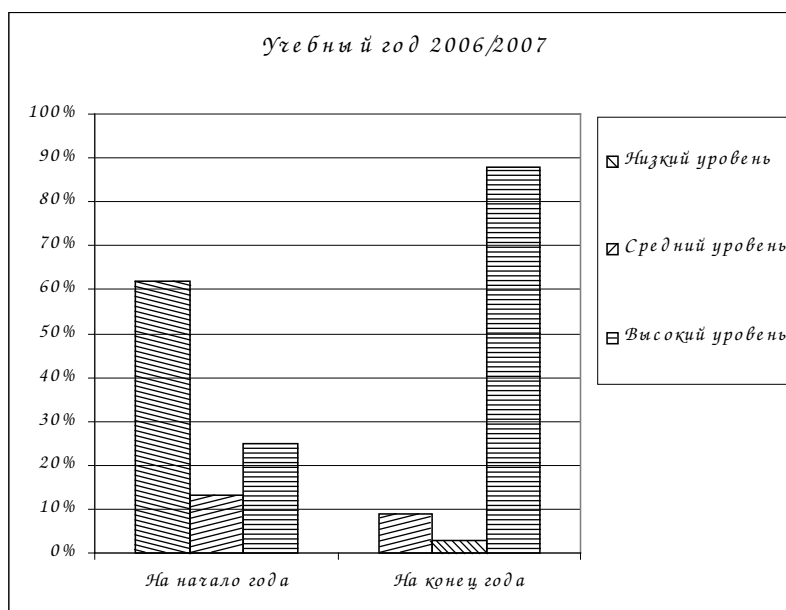
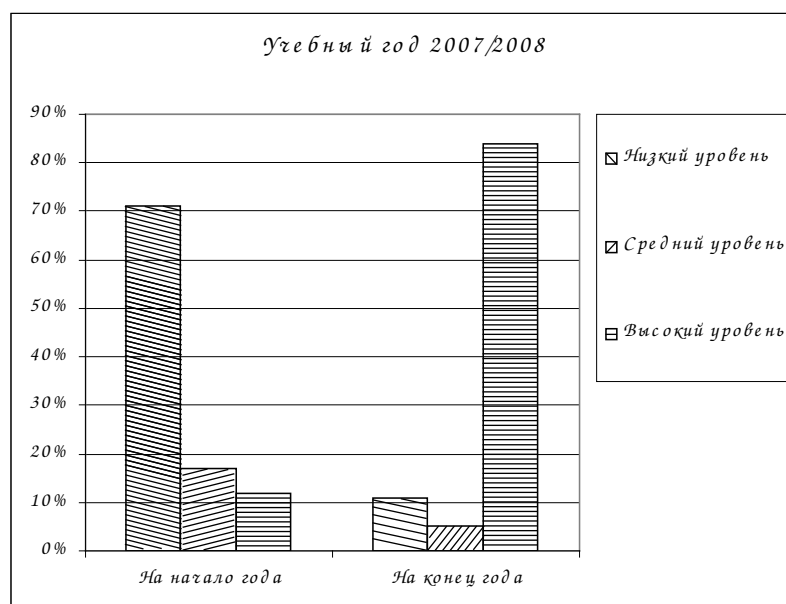


Диаграмма 3

### Уровень готовности к профессиональному самоопределению в 2007/2008 учебном году



фессиональному самоопределению и увеличение обучающихся на 63% с высоким уровнем.

Из диаграммы 3 видно, что на начало учебного года низкий уровень составил 71%, на конец года – 11%, средний уровень на начало года составлял 17%, на конец года – 5%, высокий уровень на начало года составлял 12%, на конец года – 84%.

Как видно из диаграммы, произошло существенное перераспределение обучающихся по группам: значительное уменьшение – на 60% – обучающихся с низким уровнем готовности к профессиональному самоопределению и увеличение обучающихся на 72% с высоким уровнем.

Таким образом, в результате реализации этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения: пропедевтического, диагностического, профконсультационного, основного, завершающего, произошло увеличение числа обучающихся с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению, что подтверждают результаты эксперимента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батаршаев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005.
2. Беркутова Д.И. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников – Ульяновск: УлГПУ, 2006.
3. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. Методическое пособие/ Под ред. Чистяковой С.Н., Журкиной А.Я. – М.: ИОСО РАО, 1997.
4. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников: Диагностика и развитие профессиональной зрелости. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
5. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии

и практики»: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Под общ. ред. С.Н. Чистяковой. – М.: Издательство МЭСИ, 2008.

6. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. – М.: Издательство «Первое сентября», 2004.
7. Фадеева Е.И., Ясюкевич М.В. Выбирая профессию, выбираем образ жизни. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2004.
8. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

O. Goncharova

#### PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF INITIAL IN THE CONDITIONS OF CONTINUITY INITIAL AND AVERAGE VOCATIONAL TRAINING

*Abstract.* In article the author considers questions of pedagogical support of professional self-determination, factors influencing this process. Principles of pedagogical support of professional self-determination of the trained are consecrated. The author offers stages of pedagogical support of professional self-determination trained which realization promote increase of level of readiness for professional self-determination of initial in the conditions of continuity initial and average vocational training. Efficiency is confirmed with results of experiment on revealing of level of readiness trained to professional self-determination.

*Key words:* pedagogical support, professional self-determination, criteria and indicators of readiness for professional self-determination, continuity of initial and average vocational training.

УДК 378.02:372.8

**Гончарова Н.А., Кренинина Г.В.**

### КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОБУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ДИАЛЕКТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА\*

*Аннотация.* В статье затрагивается проблема выявления компонентного состава англоязычной лингвистической компетенции. Рассматриваются теоретические вопросы обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка. Обращение к поло-

жениям теории познания и особенностям становления языковой способности в онтогенезе позволяют выявить последовательность и поэтапность развития лингвистической компетенции.

*Ключевые слова:* языковая компетентность, особенности онтогенеза языка, навыки, региональные стандарты и социо-культурное языковое

\* © Гончарова Н.А., Кренинина Г.В.

использование, последовательное развитие языковой компетентности.

В условиях, когда современная методическая наука проявляет повышенный интерес к вопросам развития коммуникативной компетенции [2], правомерным является обращение к теоретическим основам развития лингвистической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции. Известно, что определение понятия «лингвистическая компетенция» нашло отражение в ряде теоретических исследований [4; 7]. Однако за пределами внимания методистов остаются вопросы, затрагивающие выявление компонентного состава лингвистической компетенции. В сферу научных интересов не включены положения, отражающие специфику развития лингвистической компетенции, а именно поэтапность и последовательность обучения студентов-филологов региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка.

Потребность в подготовке специалистов, владеющих региональными стандартами и социокультурными диалектами, вызвана объективно сложившимися условиями, в которых обозначившаяся высокая престижность региональных и диалектных форм английского языка, граничащая с осознанием их носителями своей принадлежности к определенным социально-территориальным и профессиональным группам, находит отражение в применении субстандартных форм речи, постепенно вытесняющих литературный английский язык из языкового обращения в Британии.

Между тем сложившаяся практика обучения английскому языку в педагогических вузах базируется на владении литературным стандартом английского языка, сохраняющим особенности письменных текстов, которые в силу своей кодифицированности не фиксируют характерные свойства звучащей речи с ее отклонениями от литературной нормы и наличием языковых форм, присущих региональным стандартам и социокультурным диалектам.

Проявляемая на всех без исключения уровнях языка географическая и социальная вариативность неизбежно «размывает» [1] языковую норму, превращая ее в нормативные особенности разговорной речи, вовлекающие языковые формы региональных стандартов и социокультурных диалектов, что создает определенную трудность в осуществлении коммуникации и открывает перспективу обучения не только литературному стандарту, но и региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка, а следовательно – перспективу развития англоязычной лингвистической компетенции.

Так, реализация международных программ

в области научных, образовательных и культурных обменов между Россией и Англией (научные, образовательные и культурные обмены между Россией и северными и южными регионами Британии (Fulbright, Foreign Language Teaching Assistant – FLTA, International Taught Postgraduate Scholarships – ITPS), организация транснациональных межвузовских интернет-конференций, функционирование Программы студенческого обмена в англоговорящие страны (UGRAD), участие российских студентов в международных олимпиадах, симпозиумах, стажировках, посещение международных лагерей и школ (International Language Schools), осуществление визитов в заграничные библиотеки (Oxford Colleges Hospitality scheme), действие стипендиальных программ (TNK/BP Kapitza Cambridge, International Family Scholarships, International Alumni Scholarships, International Postgraduate Scholarships – IPS), предоставление туристических услуг позволило современному человеку расширить границы общения, вовлекая в него людей, являющихся носителями региональных стандартов и социокультурных диалектов английского языка. Очевидно, возникает необходимость в подготовке специалистов, обладающих англоязычной лингвистической компетенцией, проявляемой в способности к осуществлению коммуникации с использованием как литературного стандарта, так и региональных стандартов и социокультурных диалектов английского языка в ситуациях устной повседневной коммуникации. Следует подчеркнуть обозначившуюся позицию авторов по данному вопросу, которые считают, что основу развития англоязычной лингвистической компетенции составляет теоретический уровень обучения.

Так, изучение ряда работ показало, что рациональное использование возможностей образовательного процесса, а значит, и гарантия достижения качественных результатов в области владения обучающимися региональными стандартами и социокультурными диалектами английского языка могут быть обусловлены образовательными технологиями, в основе которых лежат теоретические знания, являющиеся необходимой предпосылкой практического применения языка. Следует, однако, подчеркнуть, что в центре внимания методистов [2; 4] находятся практические знания, в то время как знаниям теории языка и, соответственно, вопросам развития лингвистической компетенции отводится второстепенная роль.

Кристаллизация научных идей познания языковой системы в онтогенезе [6], а также анализ общенаучных исследований процесса получения знаний [8, 256-265] позволяет авторам статьи впервые соотнести процесс развития англоязычной лингвистической компетенции с особенностями становления онтогенеза языковой способности и



обратиться к поэтапности и последовательности обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка.

Считаем, что основу поэтапного обучения составляет иерархический способ организации языковых структур. Опираясь на понятие корреляции языковых структур и структур знания, мы можем утверждать, что рациональным является путь обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка от незначимых единиц языка к значимым, смысловым, личностным [3].

Принципиально важным для понимания целей обучения иностранным языкам на современном этапе развития методической науки является тот факт, что выпускник филологического факультета должен иметь достаточно высокий уровень развития англоязычной коммуникативной компетенции, которая необходима для осуществления межкультурной коммуникации. Тем не менее понимание необходимости практического использования иностранного языка, с одной стороны, и низкого рейтинга обученности студентов, с другой, указывают на остроту и актуальность поисков в разрешении данного противоречия. Как следствие, возникает потребность в разработке рациональных способов и приемов обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка с целью успешного осуществления англоязычной коммуникации.

Анализ исследований, затрагивающих понятие «лингвистическая компетенция» [7, 6; 5, 303], позволяет сделать вывод о доминировании идеи обращения к языку как к статической системе, обладающей набором правил для механического заучивания. При этом рассмотрение языка как динамической системы в процессе развития англоязычной лингвистической компетенции не имеет места в научных исследованиях.

Действительно, язык представляет стройную, но нестабильную систему, с абсолютной точностью фиксирующую все изменения, происходящие в социуме. Определяя язык как динамическую систему, следует отметить, что сведение языка к универсальной схеме в развитии англоязычной лингвистической компетенции является необходимым, но в то же время недостаточным условием, поскольку овладение схемами как формальной стороной языка не отражает коммуникативной направленности обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка. Также невозможно говорить об овладении языком, изучая языковые уровни отдельно, поскольку данные уровни представляют статические части системы языка. Для понимания того, как «работает» язык, надо учитывать взаимодействие всех уровней языковой системы в речи,

что открывает перспективу выявления компонентного состава англоязычной лингвистической компетенции. Следовательно, формальные, языковые знания, полученные студентами в процессе теоретического овладения региональными стандартами и социокультурными диалектами английского языка, должны преломляться в практике речевого общения.

Известно, что любая динамическая система обладает точкой отсчета. Язык, не являясь исключением, также обладает собственной точкой отсчета, материализованной в звуке. Роль звука в овладении языком и в понимании внутриязыковых связей является первостепенной. Следовательно, ознакомление будущего специалиста со спецификой функционирования региональных стандартов и социокультурных диалектов английского языка необходимо начинать со звука как незначимой единицы языка.

Очевидная особенность речевых звуков состоит в том, что последние, имея характерное сигнальное значение, являются средствами словесного выражения понятий. Доказано, что человек воспринимает не само значение сразу, а раздражитель в виде звуковых колебаний, при этом разная последовательность звуков вызывает у него разные реакции [6]. Необходимо отметить, что любое изменение высоты, громкости и времени произнесения звука, связанное с интонационным оформлением речи, будут восприниматься человеческим слухом как значимые. Оценивая важность интонации в акте коммуникации, мы полагаем, что в процессе развития англоязычной лингвистической компетенции должны учитываться интонационные особенности региональных стандартов и социокультурных диалектов английского языка. Вышеизложенное свидетельствует о том, что обучение студентов-филологов региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка необходимо начинать с овладения фонетико-фонологическими особенностями языка.

Связующим звеном между дискретностью постоянных статических элементов и непрерывностью сплошного речевого потока выступает слог, посредством которого может осуществляться произнесение фонем. Слоги, в свою очередь, складываются в слова. Представляется, что для осуществления коммуникации с использованием региональных стандартов и социокультурных диалектов правильно сказанных слов оказывается недостаточно, поскольку слова также необходимы для обеспечения адекватной направленности мыслей и эмоций, что подчеркивает очевидную значимость обучения особенностям лексико-грамматического уровня языка в развитии англоязычной лингвистической компетенции.

Обязательная интеграция фонетико-фонологического и лексико-грамматического уровней в контекст общения, предполагающего определенные коммуникативные цели, условия, сферы и ситуации обращает нас к уровню текста (дискурса), обучение особенностям которого также должно быть включено в процесс развития англоязычной лингвистической компетенции студентов.

Очевидно, что при изучении особенностей региональных стандартов и социокультурных диалектов необходимо рассматривать язык как отлаженное целое, где отдельные элементы языковой системы функционируют не изолированно, а в качестве полноправных участников общей системы. Становится очевидным, что мы только условно можем говорить об овладении особенностями того или иного уровня языка. Скорее необходимо акцентировать внимание на значимости фонетико-фонологического, лексико-грамматического уровней и уровня текста (дискурса) в процессе обучения. Наши рассуждения наметили возможные этапы рационального развития англоязычной лингвистической компетенции, где 1-й этап нацеливает на овладение языковыми знаниями и речевыми умениями в области употребления фонетико-фонологических особенностей региональных стандартов и социокультурных диалектов, 2-й этап – на овладение языковыми знаниями и речевыми умениями в области употребления лексико-грамматической специфики региональных стандартов и социокультурных диалектов, 3-й этап – на овладение языковыми знаниями и речевыми умениями в области употребления особенностей уровня текста, или дискурса, что предполагает наличие теоретических знаний о различных типах дискурса, знаний правил построения дискурса, а также владение практическими умениями по созданию и пониманию дискурса.

Рассматривая взаимосвязанное овладение уровнями языка в развитии англоязычной лингвистической компетенции, мы, по-видимому, можем определить взаимосвязанные **компоненты англоязычной лингвистической компетенции**, которые, соотносясь с уровнями языковой системы, могут быть представлены следующим образом: - **фонетико-фонологическая компетенция, лексико-грамматическая компетенция, дискурсивная компетенция.**

Вышеизложенное дает основание определить поэтапность развития англоязычной лингвистической компетенции, где поэтапное обучение соотносится с особенностями становления языковой способности индивидуума в онтогенезе и, как следствие, направлено на рациональное овладение теоретическими знаниями и практическими умениями в области владения студентами-филологами региональными стандартами и социокуль-

турными диалектами английского языка.

Опираясь на тезис о поэтапном и последовательном развитии англоязычной компетенции, мы имеем возможность обратиться не только к поэтапности, но и к последовательности обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка.

Из специальных источников известно, что теория является основным источником систематизации знаний, представляет систему научных абстракций и законов, а также служит твердой точкой опоры для реализации практического умения [8, 311-326]. Данное утверждение подчеркивает очевидную значимость теоретического уровня обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка. Заметим, что при этом речь не должна идти о приоритете теоретических знаний перед умениями практическими. Мы полагаем, что органичное сочетание теории и практики с тенденцией опережающего обучения теории языка намечает последовательность в обучении региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка от теории к практике, что полностью согласуется с идеями теории познания.

Таким образом, в настоящей статье авторы впервые обратились к выявлению компонентного состава и теоретическим вопросам развития англоязычной лингвистической компетенции в обучении региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка.

Преломление особенностей становления языковой способности в онтогенезе позволило выявить поэтапность развития англоязычной лингвистической компетенции, где поэтапность соотносится с уровневой организацией языковой системы.

Концептуальные положения теории познания послужили основой для разработки идей последовательного развития англоязычной лингвистической компетенции в обучении региональным стандартам и социокультурным диалектам английского языка. Последовательность обучения региональным стандартам и социокультурным диалектам осуществляется в направлении от овладения теоретическими знаниями к реализации данных знаний в практике речевого общения.

Изложенные в настоящей статье положения обладают определенной теоретической значимостью и научной новизной и вносят существенный вклад в разработку понятия «англоязычная лингвистическая компетенция».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубенникова О.А. К вопросу об Estuary English [Текст] / О.А. Бубенникова // Преподавание иностранных языков: теория и практика: сборник научных статей.

- М.: Изд-во МГУ, 2004. – 224 с. – С. 122-138.
2. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
  3. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и в языке [Текст] / Г.В. Колшанский. – Изд. 2-е, доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 128 с.
  4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст]: справочное пособие / Е.А. Маслыко. – Мн.: Высшая школа, 1999. – 445 с.
  5. Оберемко О.Г. Лингвострановедческая и социокультурная компетенция как конечная цель реализации лингвострановедческого аспекта обучения [Текст] / О.Г. Оберемко // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков: межвуз. сб. науч. тр. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 373 с. – С. 301-312.
  6. Психоллингвистика [Текст]: учебник для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
  7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
  8. Спиркин А.Г. Основы философии [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Политическая литература, 1988. – 519 с.

G. Kretinina, N. Goncharova

#### COMPONENTS OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE: TEACHING REGIONAL STANDARDS AND SOCIOCULTURAL LANGUAGE USAGE

*Abstract.* The article focuses on the problem of revealing components of English language competence. Educational problems concerning regional standards and sociocultural language usage are under theoretical consideration. Studying fundamentals of theoretical knowledge as well as ontogenetic peculiarities of language skills formation make it possible to define consistent development of language competence.

*Key words:* language competence, ontogenetic peculiarities of language skills, regional standards and sociocultural language usage, consistent development of language competence.

УДК 371.311

**Григорьева Т.В., Мифтахова Г.М.**

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ\*

*Аннотация.* В данной статье авторы описывают диагностические исследования состояния готовности студентов первокурсников к учебно-познавательной деятельности в ВУЗе, построенного на основе выделенной группы показателей, характеризующих мотивационный, содержательно-операционный и контрольно-оценочный компоненты этой деятельности. Выявлены закономерности и возможности на их основе построения результативно-целевой модели.

*Ключевые слова:* готовность первокурсников к учебно-познавательной деятельности, компоненты учебно-познавательной деятельности

Образовательный процесс в системе общего и профессионального образования несколько десятилетий строился на дедуктивной основе в соответствии с дидактической триадой «знания-умения-навыки», причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом: именно в процессе обучения долж-

ны формироваться необходимые умения и навыки (достаточно вспомнить теорию развивающего обучения). Многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода [6; 8; 14]. Каковы же возможности процесса обучения в высшей школе для формирования и развития полноценной учебно-познавательной деятельности студентов младших курсов и обоснования системы дидактических способов в организации учебно-познавательной деятельности данного контингента. Для этого необходимо выявить особенности процесса обучения на младших курсах, проанализировать опыт практической работы вузов по формированию и развитию учебно-познавательной деятельности студентов младших курсов.

Процесс обучения в вузе обладает некоторыми отличиями от аналогичного процесса в средней школе. Одним из таких отличий является несовпадение дидактической ситуации в средней школе и в вузе. Суть её состоит в том, что в вузе меняется способ подачи учебного материала и способ проверки усвоения. В.Н. Сластенин отмечает, что первый учебный год в вузе – «это особый этап

\* © Григорьева Т.В., Мифтахова Г.М.

социально-психологической адаптации студентов к новым условиям жизни и деятельности» [11, 84]. Автор подчеркивает, что на характер мотивации учения сильнейшее влияние оказывает организация учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников. Хорошо организованная учебно-познавательная работа на первом курсе создает благоприятные субъективные условия не только для формирования умения учиться в вузе, но и для развития самостоятельности при планировании и организации труда, творческого мышления и готовности к постоянному совершенствованию своих знаний и самообразования.

Психологами установлено, что студенты адаптируются в вузе через познавательную и коммуникативную деятельность. Более высокого уровня успеваемости добиваются те студенты, которые умеют реально оценивать свои возможности, самостоятельно отделяют главное от второстепенного и сосредоточивают свои усилия на тщательном выполнении основных требований преподавателей, вырабатывая соответствующий индивидуальный стиль познавательной деятельности.

Среди причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы образования – и то, что в современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу необходимого запаса знаний от учителя к ученикам теряет смысл. Поэтому гораздо важнее научить учащихся умениям приобретать знания, к тому же на рынке труда востребованы не знания сами по себе, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

Опыт показывает, что для большинства вчерашних школьников процесс становления их как студентов проходит с большими трудностями. На страницах журнала «Вестник высшей школы» многие преподаватели отмечают, что значительная часть первокурсников выполняет задания не в срок, с большим опозданием. Качество работы при этом нередко лишь удовлетворительное. Современному студенту учиться на первых курсах сложно, поскольку эксперименты с новыми образовательными программами в средней школе за последние десятилетия привели к потере у выпускников системности в области естественно-научных знаний. В среде молодежи начинает доминировать ориентация не на качественное обучение, а на приобретения «галочки» и отметок для получения «корочки». В студенческую среду пришло сознание, что «герой-бездельник» не может быть лидером в группе, а студенты, ориентированные на получение глубоких знаний, стали предъявлять

более высокие требования к профессорско-преподавательскому составу. Всестороннее знание состояния студента на различных этапах учебного процесса позволяет педагогу не только осуществлять управление учебной деятельностью, но – последовательно формировать у него соответствующие социальные и личностные качества [8].

Сегодняшний уровень студентов младших курсов технического вуза далек от «среднего идеала», менее 10 % обучающихся готовятся к лекциям регулярно, 30 % – от случая к случаю, а более 60 % не готовится совсем. У большинства первокурсников слабо сформированы общеучебные умения (работа с конспектами и книгами, планирование бюджета времени, самоуправление и др.), недостаточны практические навыки. Как свидетельствуют результаты исследований текущей успеваемости (в частности, по естественнонаучным и общетехническим дисциплинам), а также данные анализа причин отсева студентов, полученные в МГТУ им. Н.Баумана, ни в качественном, ни в количественном отношении нынешний уровень знаний студентов нельзя признать удовлетворительным [6]. Сегодня, отмечает Купавцев А.В., только 4% студентов работают систематически, от задания к заданию; 71,7% учатся, главным образом, во время сессий. На вопрос: «Способствует ли регулярное посещение занятий выполнению в срок заданий учебного графика?» утвердительно ответили 32% студентов; считают, что «отчасти», — 53%; «не способствует» — 12%. Еще один вопрос студентам: «Существует ли связь между посещением лекций и хорошим усвоением предмета?». Ответы оказались такими: «да» — 23%; «все определяется способностями студента» - 60%; «нет» - 10%.

На вопрос: «Всегда ли Вы в срок выполняете задания, предусмотренные учебным планом?» получены такие ответы: «да» - 26%; «нет» - 70%. К этому вопросу был и подвопрос: «Если нет, то почему?». Ответы: «личная неорганизованность» - 51%; «семейные обстоятельства» — 14%; затруднились с ответом 26% опрошенных.

Тревожит, что 67% студентов утратили веру в возможность получения на занятиях глубоких знаний. Недостатки в оказании организационной и методической помощи студентам вынуждают многих работать в режиме «от задания к заданию» (71%). На наш взгляд, приведенные данные — свидетельство кризиса существующей практики преподавания, отставания педагогики высшего профессионального технического образования от требований жизни.

В настоящее время многие преподаватели отмечают, что качество знаний по математике выпускников многих инженерных вузов, к сожалению, оставляло желать лучшего. Среди причин традиционно назывались слабая математическая

подготовка абитуриентов, недостаток учебных часов, низкая востребованность математических знаний при изучении дисциплин. По нашему мнению, одной из причин является несоответствие сложившегося, традиционного содержания обучения математики в технических вузах целям обучения [9].

Приведенный нами анкетный опрос преподавателей младших курсов показал, что подчас в практике организации учебно-познавательной деятельности слушателей не ставится вопрос о формировании самостоятельности этой деятельности, о целенаправленном формировании всех её компонентов. Этот процесс протекает, как правило, стихийно. Большинство преподавателей (63 %) организуют учебно-познавательную деятельность по типу школьных уроков, отводя основное время на передачу знаний. Ряд преподавателей (24 %) семинары не проводят, большинство преподавателей (50 %) проводят семинары в виде беседы на предложенную ими тему или в виде консультации (30 %), в основном с целью усвоения лекционного материала. Наши наблюдения и анализ первых занятий преподавателей со студентами первого курса не обнаружили в достаточной мере информации о культуре учебного труда в вузе, советов и рекомендаций по организации самостоятельной деятельности, которые бы способствовали уменьшению адаптивных трудностей. Только незначительная часть преподавателей (29,2 %), читающих лекционные курсы, указала на особенности самостоятельной учебной деятельности по учебным предметам вузовского образования. Учебные затруднения преподаватели видят в недостаточной подготовке начинающих студентов к самостоятельной познавательной деятельности, в неподготовленности к вузовской системе учебной работы, в слабой теоретической подготовке.

Нами были выявлены несколько причин снижения успеваемости, в соответствии с которыми студентам было предложено ответить на несколько вопросов. Рассмотрим ответы студентов на вопрос: «С какими трудностями вы столкнулись в начале обучения в вузе?» Приведем результаты (в % к общему числу опрошиваемых) анализа ответов на выявленные причины снижения успеваемости: резкое различие учебного материала в вузе и школе – 21,5%; отсутствие навыков слушать лекции и умения ее записывать – 27,3%; большой объем самостоятельной работы – 32,6%; отсутствие постоянного контроля за учебной – 65,2%; неумение правильно организовать свободное время – 44,7%; недостаточная школьная подготовка по профилирующим предметам – 25,4%; большой разрыв в учебе – 9,8 %; резкий переход от школьной формы обучения к вузовской – 25,7 %; неумение работать с литературой – 35,3 %; большой объем учебного

материала и обилие информации – 42,5 %; никаких трудностей – 15,2 %. Отметим, что из возможных причин, указываемых в анкете, самой значимой в показаниях студентов является отсутствие систематического контроля за самостоятельной учебной деятельностью (65,2 %; 48,3 %), отсутствие рационального использования свободного времени для самообразования (44,7 %; 45,5 %), большой объем учебного материала и обилие информации (42,5 %; 44,8 %), отсутствие умений самостоятельно добывать знания (35,3 %; 25,4 %), показатели превышают 100 %, т. к. некоторые студенты указали несколько причин учебных затруднений. Студенты, пришедшие учиться после службы в армии, указали, что затруднения в учебной работе возникают потому, что имеется большой разрыв в учебе (40,2 %), недостаточная подготовка по профилирующим предметам (57,6 %), ощущается резкий переход в формах обучения (27,2 %).

Остановимся теперь на анализе выявленных различий в сформированности отдельных компонентов учебно-познавательной деятельности студентов младших курсов. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента выражался в преимущественной направленности на овладение знаниями. Так, на вопрос: «Любите ли Вы решать задачи?» – 37,5 % студентов ответили: «очень люблю» и «люблю». На вопрос: «Какие задачи Вы любите решать?» – 25,2 % студентов выбрали ответ «трудные». На основной вопрос: «Что побуждает Вас решать задачи?», позволяющий установить осознаваемый мотив деятельности студентов, 45,2 % указали на внутренние мотивы («стремление преодолеть трудности», «желание получить результат», «интерес к процессу решения»), 36,3 % указали «необходимость получить оценку», и 18,5 % указали на другие необозначенные мотивы. Далее мы сопоставили ответы студентов на разные вопросы анкеты. Например, из числа студентов, указавших при ответе на третий вопрос (внутренние мотивы), лишь 30,4 % утверждали, что они любят решать задачи, а остальные студенты ответили, что они «не очень любят» или вовсе «не любят» их решать.

Помимо анкет нами использовалась методика «выбор задания». Лишь четвертая часть первокурсников отдавали предпочтение задачам на способ, что указывало на устойчивый учебно-познавательный мотив. Не сложившаяся ориентация на овладение способами добывания знаний не стимулирует в должной мере и овладения способами учения. Низкий уровень мотивационного и содержательно-операционного компонентов оказывается взаимообусловленным. Выполнение задач, определяющих уровень базисных знаний по предмету, выявило пробелы в знаниях каждого первокурсника по программе школьного матери-

ала. Знания по характеру выполнения однотипны, но разнотипны. Студентам, справившимся с этими заданиями, затем предлагались задания, требующие своего решения, творческого подхода, нахождения нового способа решения, отыскания «своего» алгоритма. Качественный анализ выполненных заданий показал, что, даже при наличии у студентов в достаточном объеме опорных (ядро) знаний, они затруднялись найти применение знаниям в новых измененных ситуациях. Из 123 студентов 13,5 % показали умение применять свои знания и усвоенные приемы познавательной деятельности, подавляющее большинство студентов оказалось на уровне воспроизведения учебного материала 42,4 %, остальная часть (44,1 %) обнаружила лишь частичные знания предмета, т. е. большинство поступивших не оправдало свою отметку по предмету, полученную в школе.

Остановимся на уровне сформированности операциональной стороны учебно-познавательной деятельности. Представляют интерес данные о том, как студенты выполнили различные задания на владение умением выделять главное. Как уже отмечалось, студентам предлагались три задания: составить план и заголовок к научно-популярному тексту; составить тезисы к историко-политической статье; составить задачу, аналогичную данной. Сравнение полученных данных показало, что лучшие результаты по овладению такими мыслительными операциями как анализ, синтез, сравнения, лежащие в основе умения выделять главное, студенты показали, работая над третьим заданием, которое связано в большей степени с учебным материалом, изучаемым в школе. Анализ выполненных заданий приводит нас к выводу, что учить выделять главное необходимо при выполнении различных видов учебно-познавательной деятельности.

С целью определения уровня логической подготовки студентам-первокурсникам были предложены вопросы по материалу элементарной математики, требующих для их решения приемов логического мышления. Выяснилось, что 40,8 % анкетированных не имеют понятия о числах противоположных и обратных данным. Ещё хуже обстоит дело с понятием обратной теоремы. На них правильно ответили только 37,6 %. Анкетированных затрудняет установление соотношения между понятиями. На вопрос: «Что значит сравнить между собой математические понятия?» верно ответили только 24,5 %. На просьбу установить соотношения между конкретными алгебраическими и геометрическими понятиями верно ответили только 47,3 %. 58,2 % студентов привели примеры четной и нечетной функций, но половина из них не могли дать определение таких функций – это свидетельствует о формализме в знаниях. С ответом на воп-

рос о необходимых и достаточных условиях того, что квадратный трёхчлен принимает значение больше нуля при всех действительных значениях переменной справилось только 22,3 % опрошенных. 21,6 % студентов обнаружили неразвитость навыков отыскания аналогии. Очень плохо обстоит дело с понятием взаимнооднозначного соответствия между множеством точек числовой прямой и числовой окружности. Верный ответ дали только 14 %. На вопрос, что такое индукция, верно ответили 35,4 % студентов, что такое дедукция – 29,3 %.

Анализ ответов на сравнительно нетрудные вопросы говорит о низком уровне логической подготовки поступающих во вузы. Проблема развития логического мышления студентов в процессе их учебно-познавательной деятельности в вузе очевидна. Академиком Б.В. Гнеденко было отмечено, что на первое место можно поставить необходимость приобщить всех, кто стремится стать инженером, к точному мышлению и полноте логического анализа, в наши дни требования к совершенствованию логического мышления должны быть особенно высоки.

Ф. Ялалов в своей статье приводит сравнительное исследование качества образования выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (России, Беларуси, Украины) и развитых стран Запада (США, Франции, Канады, Израиля), проведенное Мировым банком. Оно зафиксировало, что наши студенты показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1-2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя «знание» [14].

Нами был проанализирован уровень сформированности общих учебных умений студентов и наибольшую тревогу вызывает сформированность умений ставить цель и определять задачи своей познавательной деятельности. В анкету, предложенную первокурсниками, были включены вопросы, связанные с постановкой цели и определением задач: «Приступая к выполнению домашних заданий по предметам, определяли ли Вы цели и задачи Вашей работы?» и «Если «да» («иногда»), напишите, какие цели и задачи Вы поставили бы перед собой при изучении одной из данных тем?» Анализ ответов студентов показал, что около 39,5 % первокурсников не сумели правильно поставить цель перед предстоящей работой по конкретной теме и определить её задачи, хотя, отвечая

на восьмой вопрос, они писали «да» или «иногда». Только 9,6 % студентов, постоянно определявших цели и задачи своей работы, владеют данным умением на высоком уровне. Завышенная самооценка студентов в данном случае связана с тем, что у начинающих студентов плохо сформированы понятия «цель» и «задача». Для большинства ответивших на вопрос о постановке цели, характерен один из следующих недостатков: подмена целей и задач путями и средствами их достижения; отсутствие четкости в разграничении понятий «цель», «задача», «средство».

Для того чтобы установить сформированность умений самоконтроля, предлагавшиеся студентам задачи мы подбирали так, что их решение и проверка могли быть осуществлены несколькими способами. При анализе контролирующих умений обращали внимание на умения: проверить результат; обобщить или применить найденный способ к частным случаям; умение оценить свои действия с точки зрения правильности и целесообразности. Уровень сформированности умений самоконтроля уточнили также ответы студентов на 4, 5, 6, 7 вопросы анкеты. Анализ ответов привел к выводу, что проверку своих работ студенты осуществляют изредка, несовершенными способами (52,3 %), а некоторые совсем не проверяют (23,5 %). Среди умений самоконтроля заметно лучше сформировано умение контролировать результаты своей познавательной деятельности, а хуже – умение контролировать процесс. Контролировать результаты своей учебно-познавательной деятельности на высоком уровне умеют 25,2 % первокурсников.

Существенные различия в уровне сформированности умений самоконтроля (контроль процесса и контроль результата познавательной деятельности) связаны с тем, что в школе основной упор делается на формирование второго из них. Следовательно, организуя учебно-познавательную деятельность студентов, необходимо обратить внимание на формирование умения контролировать процесс своей деятельности.

Исчерпывающая информация о подготовленности студентов к обучению в вузе представляет возможность преподавателям построить результативно-целевую модель управления их учебно-познавательной деятельностью. Завершая анализ данных, были сделаны следующий вывод: большинство студентов-первокурсников обладают невысоким уровнем сформированности учебно-познавательной деятельности. Это, в свою очередь, требует эффективных способов её организации. Анализ состояния готовности к обучению в вузе показал, что: у подавляющего большинства обследуемых познавательный мотив характеризуется направленностью на овладение знаниями, а не способами их добывания и совершенствования;

у студентов-первокурсников в достаточном объеме имеются опорные знания, соответствующие средней ступени усвоения знаний, но сами по себе опорные знания не определяют умственного развития и наличия познавательной самостоятельности; недостаточно сформированы умения распределять в свободное от учебы время и контролировать процесс своей познавательной деятельности; невысокий уровень сформированности содержательно-операционного компонента связан, прежде всего, с низким уровнем сформированности умения выделять главное, приемов логического мышления, умения ставить цель и определять задачи учебно-познавательной деятельности; система дидактических способов организации учебно-познавательной деятельности студентов должна в первую очередь обеспечить развитие тех умений, которые сформированы слабее других. Необходимо вооружать студентов знаниями о способах учебно-познавательной деятельности, которые помогли бы им в её осуществлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адольф В., Степанова И. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. - 2008. - № 3.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные педагогические исследования. - М., 1966.
4. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж: Изд – во Воронежского института, 1981. - 208 с.
5. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. - Минск, 2005.
6. Купавцев А.В. Методическая система профессиональной деятельности преподавателя физики в техническом вузе // Вестник высшей школы. - 2003. - № 4.
7. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов. - Саратов: Изд – во Саратовского Ун – та, 1982. - 270 с.
8. Надеяев В. Общетеchnические дисциплины и <проективная философия образования> // Высшее образование в России. - 2007. - № 3.
9. Носков М.В., Шершнева В.А. Качество математического образования инженера: традиции и инновации // Педагогика. - 2006. - № 6.
10. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. - М.: МГУ, 1985. - 206 с.
11. Сластенин В.А. О критериях формирования социально активной личности будущего учителя // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: Сб. научных тр. / Под ред. А.П.Петрова. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. - С. 147 – 155.
12. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. - 1986. - № 3 – С. 10-14.

13. Чигиринская Н. Стратегия инженерного образования: междисциплинарный подход// Высшее образование в России. - 2007. - № 2.
14. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию// Высшее образование в России. - 2008. - № 1.

Grigorieva T.V., Miftahova G.M.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS  
OF PREPAREDNESS OF FIRST-YEAR STUDENTS TO  
EDUCATIVE-COGNITIVE ACTIVITY IN THE TECHNICAL  
HIGH SCHOOL

*Abstract.* In the paper the authors describe a diagnostic studies of preparedness of first-year students to educative-informative activity in high school, based on the selected group of indicators characterizing motivational, substantial-operational and control-estimative components of this activity. Conformities and possibilities to construct on its base the resultant-targeting model.

*Key words:* preparedness of students to educative-informative activity, components of educative-informative activity.

УДК 378

**Дворяткина С.Н.**

## РОЛЬ МАТЕМАТИКИ СЛУЧАЙНОГО В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: ПОИСК ИСТИНЫ\*

*Аннотация.* В работе предложен новый подход к актуальной проблеме – духовно-нравственному воспитанию молодежи. В ходе исследования устанавливается, что практически все основоположники теории вероятностей имели прямое или косвенное отношение к Святой Церкви. Случайно или закономерно такое совпадение?

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, студенты, случайность, математика, теория вероятностей.

Талантливый ученый-математик, прекрасный педагог, крупнейший организатор науки и образования Л.Д. Кудрявцев отмечал: «Низкий уровень нравственности общества обычно отчетливо проявляется в критические моменты истории: во время революций, гражданских и межгосударственных войн, при нестабильности порядка в государстве» [1, 254]. Мы стали очевидцами самого глобального системного кризиса во всех сферах человеческой деятельности. Духовное оскудение людей, падение нравственности населения привело к обострению всех проблем и связанных с ними политических и идеологических вопросов. А следовательно, и выход из кризиса (хочется верить, что это не «поглощающее» состояние, а временное) следует искать в выявлении глубинных факторов и причин, определяющих позитивные и негативные тенденции в духовно-нравственном развитии общества, возрождении системы культурно-исторических ценностей. «Возродить Россию может только новая идея: ее могут воссоздать только обновленные души...» [2]. В этой связи очевидной представляется необходимость активизации

в вузах мощной гуманитарной составляющей, применения духовно-нравственных критериев оценки профессионализма к современным выпускникам. Сложившаяся трагическая ситуация в нынешнюю эпоху требует пересмотра структуры научного знания, выработки новых подходов к образованию и технологии обучения.

Не преуменьшая роли гуманитарных наук в совершенствовании духовного и нравственного воспитания, хотелось бы определить возможность математических дисциплин в формировании духовно-нравственной сферы и мировоззрения личности. Историческая ретроспектива показывает, что одной из возможных причин падения нравственности и, как следствия, уровня духовности, стало бурное развитие науки в XVIII-XIX веках. «Открытия многих фундаментальных законов физики, химии, биологии позволили с их помощью объяснить многие процессы, происходящие в окружающем мире, и, более того, прогнозировать последствия их развития. В результате многим, в том числе и ученым, стало казаться, что все происходящее вокруг нас можно понять и объяснить и без Божественного начала» [1, 276]. И первой брешью в этой предельно ясной детерминированности Лапласа явилась квантовая механика, перевернувшая наши представления о природе и мире в целом. Оказалось, что события в микромире принципиально невозможно предсказать точно, какой бы априорной информацией исследователи не обладали. Математические методы, используемые для описания квантовых явлений, не смогли дать физического механизма объяснения их возникновения.

Однако отсюда вовсе не следует, что про-

\* © Дворяткина С.Н.



гнозирование в области микромира совершенно невозможно. Речь идет только о том, что воздействие случайных факторов, например, приборов наблюдения, различные измерения экспериментаторов и др. на мельчайшие частицы материи влияют на их поведение значительно сильнее, чем на поведение макротел. Однако даже в области макромира *абсолютно точное предсказание осуществления невозможно*. Неудивительно поэтому, что квантовые парадоксы позволили говорить о полной непредсказуемости будущего, о «свободе воли» электрона и подобных ему частиц, о господстве случайности в мире и отсутствии в нем детерминизма. «В результате в истории науки стало возможным определить теоретическую физику, как и в Библии определена религия, словами ап. Павла как «вещей обличение невидимых». И если метод обличения в религии принято называть верой, и через которую получается благодать, то метод обличения в теоретической физике математический - интегрирование уравнений Эйнштейна для обличения кривизны 4-мерного пространства-времени, интегрирование уравнения Шредингера для обличения квантовой пси-функции» [3, 75-76]. «Таким образом, развитие науки привело не к отрицанию существования Бога, а наоборот, к вере в него» [1, 277].

Эпохальным открытием современности стало исследование, сотворенное русским ученым И. Паниным (1855-1942), о математической закономерности в тексте Священного Писания. Суть исследования заключается в том, что в исходном тексте Библии, состоящей из Ветхого Завета, записанном на древнееврейском языке, и Нового Завета – на греческом языке, в каждом слове и в каждой букве закодирована цифра 7. Множество примеров подтверждает и тот факт, что эта же цифра закодирована во всем нашем мироздании. «Вспомним, например, что лунный месяц равен 28 дням ( $7 \times 4$ ), белый солнечный свет состоит из 7 цветов, музыкальная октава – из 7 полных тонов ...» [4, 32]. Вряд ли это случайное совпадение. «Поскольку Бог абсолютно истинен, постольку нарисованная им картина мироздания абсолютно достоверна, и ей надлежит верить бесприкословно. Следовательно, Библию возможно использовать для воссоздания истинной картины мира, если обратиться к естественно-научным ее текстам» [4, 31]. Евангельские истины, что «Бог есть истина, и он один есть истина» подтверждаются теперь и математически.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что математика и религия – это две составляющие общего процесса познания истины и прославления Творца. И в этом познании особая роль принадлежит случайной составляющей математики. Природа же не знает случайностей, и приписывать

ей подобные свойства бессмысленно. В ней все необходимо и детерминировано. «Все, что человек делает, все, что совершается, даже если это и кажется ему изменчивым или случайным, свершается, однако, если принимать во внимание Божью волю, необходимо и неизменно. Ведь воля Божья сильна, ей ничего не может противостоять, потому что в ней заключается природное могущество Божье» [5]. В большинстве своем люди верили, что событие любого рода предопределено волей Божией. «Мыслимое случайное для человека древнего было проявлением непознанных им качеств Бога, а мысленное закономерное – явленный нам божественный мир», и далее – «случайное есть проявление непознанных свойств нашей мысли» [6, 149]. В противовес этому математическая теория говорила о том, что случайное явление можно изучить, предвидеть, предсказать, но для этого необходимо изучить закономерные явления, наблюдаемые в нем. Законы природы – это статистические истины. Они верны, когда мы имеем дело с макроскопическими величинами. В случае малых величин предсказуемость ослабевает, становится невозможной, так как малые величины не ведут себя в соответствии с известными законами природы. «Вероятностный характер законов природы обусловлен не нашим незнанием подлинной природы вещей, а присущ природе «самой по себе» [7, 35]. Такие закономерности в случайных явлениях нагляднее было наблюдать при игре в кости. Христианство всегда не одобряло азартные игры, в том числе и кости. Единице приписывали грех против единого Бога, двойке – против Бога и Богородицы, тройке – против Троицы и т.д. Издавались запрещающие игру указы, угрожавшие отлучением от церкви. Запретный плод вдвойне сладок, и даже угроза такой страшной кары помогала мало. При этом возникает один любопытный исторический феномен. Изучением закономерностей в случайных явлениях занимались в основном математики, которых сегодня мы называем основоположниками математики случайного – теории вероятностей. Примечательно, большинство среди них имели прямое или косвенное отношение к Святой Церкви.

Первым, кто поставил вопрос изучения случайностей, был французский епископ Виболд из Кэмбре. В 965 году он изобрел игру «Ludus Clericalis», состоящую из 56 комбинаций трех игральных

костей  $\left( \binom{8}{3} = \frac{8!}{3!(8-3)!} = 6 \right)$ . Выпадение определенной комбинации обозначало какую-либо человеческую добродетель. Например, (1,1,1) – любовь, (1,1,2) – вера, (1,1,3) – справедливость, (1,1,4) – надежда, (1,1,5) – благоразумие, (1,1,6) – сдержанность, ..., (1,3,3) – чистота помыслов, ..., (3,3,5) – моление и так до (6,6,6) – смирения. При

игре монах, которому выпадала та или иная добродетель, получал право обучать ей остальных монахов [8]. Самая лучшая добродетель, по мнению епископа, была любовь. «Бог есть любовь, любовь есть основная духовно-творческая сила русской души» [2]. Уже в те годы языком математики Виболд указал, на каком пути необходимо реализовать идею «духовно зрячей науки», «науки созерцающего сердца». Этот путь – Божие Благовестие, а не горделивый ум и бездуховное сознание. Ибо оно только через сердце, чувство и веру ведет к правильному пониманию мира, человека и его назначения в этом мире [4, 53].

Раскручивая дальше нить истории становления и развития теории вероятностей, выявляем, что богословский контекст явно присутствует в появлении или разворачивании той или иной ветви теории вероятностей. Достижения в науке приводят к непоколебимой уверенности в бытии Божиим. Труды основоположников теории вероятностей – Луки Пачоли (1445-1517 гг.), Джероламо Кардано (1501-1575 гг.), Блеза Паскаля (1623-1662), Я. Бернулли (1654-1705) и других – признают существование высшего Личного Духа, творящего мировую гармонию.

Итальянский математик Лука Пачоли (1445-1517 гг.) с юности был влюблен в мир чисел. «Число представлялось ему, как и его учителю, неким универсальным ключом, одновременно открывающим доступ к истине и красоте» [10]. Известно, что в какое время живет человек, по законам того времени он и поступает. Ренессанс — эпоха титанов. Люди к концу XV в. сбросили оковы средневековой морали и впервые почувствовали себя свободными, почти каждый, в своих мечтах, считал себя титаном и старался думать и поступать как титан. Лука Пачоли не мог противостоять той безнравственности и бездуховности, правящей в обществе, где ложь, обман стали нормой поведения, и видел только один выход. Он надел на босые ноги сандалии, натянул коричневую грубошерстяную рясу и перепоясался белой веревкой с тремя узлами в знак трех обетов: послушания, целомудрия и бедности. Он ушел из мирской жизни, чтобы отдать себя науке, став монахом-францисканцем. Он принял обет, чтобы не заживо уйти из жизни, а чтобы войти в жизнь, дабы слова Господа нести в мир и запечатлеть их в сердцах людей.

Дальнейшие события показали разумный выбор Л. Пачоли. В 1477 году он получил профессию в университете Перуджи, где вскоре прочитал свои первые лекции по алгебре и геометрии. А в 1494 г. вышел в свет большой многолетний труд Пачоли «Сумма арифметики, геометрии, учения о пропорциях и отношениях», который ученый снабдил множеством примеров, имевших сугубо практическую направленность. Особого внима-

ния заслуживает задача о распределении выигрыша при игре в кости, ставшая источником развития комбинаторики и теории вероятностей.

Подытоживая математические знания средневековья на закате XV столетия, Пачоли устанавливает их связь с религиозными воззрениями того времени. Влияние времени чувствуется в тексте книги: то его крайне беспокоит, что произведение двух правильных дробей, будучи меньше каждого из множителей, противоречит библейскому наставлению: плодитесь и размножайтесь [11, 418], то он уподобляет арифметические действия дарам Святого Духа [12, 109, 113], то начинает убеждать читателей в моральном значении математики, так как, по его мнению, «печальные живут беспорядочно, между тем как добрые и совершенные всегда соблюдают установленный порядок» [11, 418]. И самым важным в работе было то, что Пачоли стремился к выработке теоретического знания.

Для Джероламо Кардано (1501-1575 гг.) проблема соотношения математики случайности и христианского учения была пограничной. Дж. Кардано был истинным сыном эпохи Возрождения, возрождения европейской математики после средневековой спячки. Как многие ученые того времени, он не ограничивался одной областью науки. Выделяя три основополагающие науки среди прочих, ученый считал «божественными» — математику, медицину и астрологию, что соответствует христианским представлениям о триединстве души. В свободное время Кардано составлял гороскопы (Христа, Английского короля Эдуарда VI, Везалия, Лютера и др.), верил в чудеса, в предчувствия, в свои сверхъестественные возможности, обладал даром ясновидения. Большую роль в его жизни играли сновидения. Кардано был страстным любителем азартных игр. В книге «О моей жизни» (1576) автор писал: «В течение многих лет я отдавал всего себя двум играм: более сорока лет – шахматам и около двадцати пяти – игре в кости...». Одним из его трудов в области математики случайного стала книга «Об азартных играх» (1563), содержащая начала новой математической теории – теории вероятностей, формулировку закона больших чисел и некоторые вопросы комбинаторики.

Творец дарует каждому человеку свободу воли – право выбирать приоритеты, нести ответственность за свой выбор. Сложность проблемы выбора заключается в том, что от Бога информация подается смиренно и кротко, а от лукавого – настойчиво, агрессивно. И человек не может устоять перед таким натиском лукавого, который действует лестью и ложью, «ибо он лжец и отец лжи» [Ин. 8: 44]. Другая проблема в том, что правильный выбор только один, а вариантов не-

верного – бесконечное множество, точнее, весь промежуток между полюсами Бога и сатаны (или промежуток  $[0;1]$ , так как Бог – это истина, единица, а сатана – ложь, нуль). Истории известна скандальная история между Кардано и Н. Тарталья, которая иллюстрирует все происки лукавого и отвлекает от истинной веры. К 1539 г. Кардано заканчивает свою первую книгу по математике «Практика общей арифметики», которая должна была стать достойной заменой книги Пачоли. Узнав о секрете Тарталья, т.е. о его способе решения уравнения третьей степени, Кардано желает украсить новой формулой свою книгу. Он просит от лица «честного человека, врача города Милана по имени Джероламо Кардано» передать правило решения уравнения для опубликования в книге или держать его в секрете, если Тарталья не даст согласия. И тогда самым сильным доводом для уговора явилась клятва Кардано: «Я клянусь Вам Святым Евангелием Господа Бога и не только даю Вам слово честного человека никогда не опубликовать этого Вашего открытия, если Вы мне его доверите, но обещаю, и да будет моя совесть истинного христианина Вам порукой, зашифровать его так, что после моей смерти никто не сможет прочесть написанное». Тарталья поверил клятве Кардано, который в течение нескольких лет хранил секрет формулы.

За четыре месяца до смерти Кардано заканчивает автобиографию. Ведущая идея ученого – предопределенность его жизни. Пользуясь искусством ученого и астролога, он решает подробно проанализировать самого себя как объект воздействия высших сил. В книге автор приводит свой перечень добродетелей, обсуждаются взаимоотношения с религией и философией. Перечисляются «особые правила», усвоенные в течение жизни: благодарить Бога и просить его о помощи, беречь время, почтительно относиться к старикам, «по возможности предпочитать верное неверному», «зло должно лечиться добром, а не злом», «не упорствовать в проведении того, что идет дурно» и т.д., которые можно рассматривать как евангельские истины.

Самая большая глава в книге отведена опасностям и случайностям. Кардано подробно описывает их, подчеркивая, что за этим могут стоять глубинные явления. «Эти явления не должны были бы возбуждать удивления, если бы у нас налицо не было частных примеров». Анализируя жизнь Дж. Кардано, можно резюмировать, что вся его жизнь представляла смесь порока и добродетели, как и его научная деятельность, в которой соседствуют оригинальность и новизна идей с богословским учением. Поляризация его творений лежит в основе существования двух реальностей – материальной и идеальной [11; 14; 15].

Основополагающей базой для диалога между математикой случайного и религией являются труды одного из основоположников теории вероятностей – Блеза Паскаля (1623-1662). Его математические интересы были сформированы под влиянием францисканского монаха Марена Мерсена (1588-1648), сыгравшего, как известно, огромную роль не только в судьбе 13-летнего мальчика, но и в истории науки в целом.

Кроме того, истории известны «два обращения Паскаля», которые установили неразрывную связь для ученого между математикой и религией. Случайность, которая повлекла серьезное заболевание отца Паскаля, меняет представления сына о своей научной деятельности, которую он воспринимает как греховную, а все беды – как кару за этот грех. От врачей, лечивших отца, Паскаль узнает о распространенном во Франции учении Корнелия Янсения (1585-1638) против иезуитов. Это случайное событие Паскаль назвал «первым обращением» и решил отказаться от дел «греховных и противных Богу». Однако на тот момент данному решению не суждено было осуществиться по причине знакомства Паскаля с кавалером де Мере, который поставил перед суровым янсенистом две задачи из области азартных игр.

Первая задача, как известно, была связана с бросанием двух игральных костей, вторая – с разделением ставки игроков, если игра оказалась не завершенной. Паскаль решает эти задачи, правда, никто из современников не может оценить полученные результаты. Де Мере остается также недоволен предложенным решением Паскаля, и тогда ученый находит себе достойного собеседника, с кем и обсуждает задачи. Большинство исследователей полагают, что именно в переписке между Паскалем и Ферма с 29 июля по 27 октября 1654 года родилась теория вероятностей.

В 1654 году Паскаль готовит к печати трактат с ошеломляющим названием «Математика случая». И в этом же году Б. Паскаль переживает свое второе роковое «обращение». При переезде моста передняя пара лошадей срывается, и коляска останавливается на краю пропасти. Паскаль чудом остается жив. «Бог Авраама, Бог Исаака, Бог Иакова, но не бог философов и ученых...». Эти слова ученый записывает на пергамент, а после его смерти бумагу с измененными словами из Евангелия от Матвея обнаруживают зашитой в его камзоле. Паскаль поселяется в монастыре Порт-Рояль и добровольно ведет монашеский образ жизни. В уединении он много размышляет о роли религии в жизни человека, продумывает человеческую историю, обозначая роль случая в ней. Можно заключить, что благодаря духовному созерцательному творчеству, по Божьей благодати, через откровение свыше, подлинная вера в Бога открыла

для Паскаля новый мир – мир математики случайного. «Эта тонкая теория представляется одним из истинных корней человеческого знания» [15, 77].

Я. Бернулли (1654-1705) – швейцарский математик, благодаря трудам которого теория вероятностей из «науки, начало которой были рассуждения об азартных играх, должна стать одним из важнейших предметов теории вероятностей» (П.С. Лаплас). Даже при беглом знакомстве истории жизни и деятельности Я. Бернулли обнаруживаем, что божественное провидение также присутствует в судьбе ученого.

Я. Бернулли родился в купеческой протестантской семье. Главным воспитателем истинной веры в Бога был его отец, по желанию которого он готовился к званию протестантского священника. Окончил Базельский университет, где изучал философию, богословие и языки. Испытывая непреодолимое влечение к математике, изучал ее тайком от отца. В 1671 г. получил степень магистра философии. Следует отметить, что Я. Бернулли с большим успехом читал проповеди на немецком и французском языках.

В 1686 г. оказывается вакантной должность профессора математики в Базельском университете, и Сенат университета единодушно выдвинул на вакантную должность Якоба Бернулли. С этого года кафедру будут занимать члены семьи Бернулли на протяжении ста лет, а профессорами родного университета будут в течение четверти тысячелетия.

Если для предыдущих ученых, как отмечалось выше, проблема соотношения математики случайности и христианского учения была либо пограничной, либо «проблемой окраины», то для преподобного Томаса Байеса (1702-1761) она была в эпицентре. Это был человек, вне всяких сомнений, обладавший выдающимся математическим дарованием, однако никогда не искавший славы и не публиковавший своих научных работ. Томас Байес родился в 1702 году в Лондоне, в семье одного из первых шести пресвитерианских священников Англии. По существовавшим среди кальвинистов правилам как сын духовного лица Байес получил сугубо домашнее образование, рано проявил очень большие способности к математике, однако пошел по стопам отца и в 1720-е годы стал священником пресвитерианского прихода недалеко от Лондона. На духовной службе Байес оставался здесь вплоть до 1752 года, в этом же местечке продолжал жить после отставки и там же закончил свою жизнь.

В 1742 году Т. Байес был избран в члены Лондонского Королевского общества, несмотря на тот факт, что священником не было опубликовано ни одной работы по математике. Кроме того при жизни Байеса под его именем не вышло ни од-

ной научной работы, за исключением единственной работы, опубликованной в 1731 году, которая носила сугубо теологический характер, «Благодать господня, или попытка доказать, что конечной целью божественного провидения и направления является счастье его созданий». Что же касается фундаментального исследования Байеса в области теории вероятностей, то оно было изложено в «Эссе о решении проблем в теории случайных событий». Эту работу отца Байеса посмертно обнаружил его друг Ричард Прайс. В 1764 году это «Эссе» было опубликовано в «Трудах Лондонского Королевского общества», откуда и берет начало мировая слава Томаса Байеса.

Теорема Байеса сегодня имеет сильнейшее влияние на разработки компаний, создающих программное обеспечение, позволяет более точно пересчитывать вероятность, учитывая как ранее известную информацию, так и данные новых наблюдений. В данной конкретной истории мы наблюдаем на редкость мудрый подход Байеса к эффективности точных наук и возможности их гармоничного сочетания с глубоким религиозным чувством.

Историческая ретроспектива может указать и другие яркие примеры, устанавливающие связь религии и математики случайного. Разумно будет привести слова профессора П.А. Некрасова (одного из первых в начале XX века не только предложившего идею о введении в школьный курс математики элементов теории вероятностей и статистики, но и написавшего учебные пособия по теории вероятностей для учителей и учащихся) о философско-религиозной роли теории вероятностей в миропознании: «Математическая теория вероятностей берет в свое обсуждение преимущественно события массового процесса истории, биометрику, антропологию, политическую арифметику, тарификацию стоимости труда, денег, разных капиталов, общественного кредита с экономией – вообще графическое мышление и открытие законов природы и общественности; а в общественности не только знание и опыт, но и вера есть необходимый элемент» [16]. И далее: «Теория вероятностей есть врожденная категорическая функция сознания, мысленно предвосхищающая сменные явления природы и многообразно согласуемая с функциями души и тела» [16]. Таким образом, век назад П.А. Некрасов указывал на значимость нравственных, практических, познавательных аспектов в школьном образовании, к которым мы стремимся сегодня. «В исторической эволюции участвуют три духовные силы: вера, наука и власть; эти три силы мирового порядка составляют в нормальных условиях триединство. Где высший источник этих сил? Их источник, их солнце, по мнению того культурного человечест-

ва, к которому склоняется психология верующих, от Бога, познаваемого трансцендентными концепциями веры» [16].

Подводя итоги, можно сказать, что ученые через познание природы познавали Бога Творца, открывали математические законы, данные Богом: «Эти математические законы выступали зримым выражением Божественной воли... Даже если новое знание и противоречило в некоторых аспектах церковной доктрине, это мало что значило перед лицом столь непосредственного переживания Божественного действия в природе» [9, 90]. Таким образом, математика, являющаяся законнорожденным детищем Священного Писания, заняла место в качестве толкователя и иллюстратора библейских истин. Применение методов теории вероятностей к изучению процессов, происходящих в окружающем нас мире, дало неожиданные результаты. В науке накопилось достаточно фактов, которые прямо противоречат случайному возникновению чего-либо. К примеру, чтобы случайно возникла одна простейшая микроскопическая живая клетка, нужны миллиарды в миллиардной степени лет. Возможностей для случайного возникновения жизни на нашей планете не было и одного шанса из миллиардов, то есть вероятность практически равна нулю [17]. По подсчетам Р. Пенроуза, эта вероятность не более  $10^{-10^{23}}$  [17]. В итоге мы видим, проявление действия «сверхмудрого и сверхмогущественного Разума» как на уровне микроскопической клетки, так и на уровне Вселенной. Предложить альтернативу религиозному мировоззрению сотворения живой клетки и эволюции Вселенной пока сегодня ученым не под силу. Теоретический и экспериментальный анализ квантовых измерений, применение вероятностно-статистических методов вышло на новый качественный уровень, что проблема не воспринимается как маргинальная. Вероятно, следует возлагать надежды на новый методологический прорыв, который должен привести к новой мультидисциплинарной научной парадигме, позволяющей по-новому взглянуть на происходящие процессы во Вселенной, обсудить закономерность появления в ней Человека и его роли. Возможной платформой сближения должна стать триада религиозных, естественнонаучных и математических представлений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее преподавании. – М.: Физматлит, 2008. – 434с.
2. Ильин И.А. Наши задачи. – Волгоград: Царицынское общество возрождения и укрепления православия, 1994.
3. Кречет В.Г. О возможности взаимодействия естественных наук и богословия/ Христианство и наука. Сборник докладов конференции. – М.: РУДН, 2008. –

400 с.

4. Вейник В.И. Почему я верю в Бога. – Минск: Белорусская православная Церковь, 2007, изд-е 5-е, доп. – 360 с.
5. Мартин Лютер. О рабстве воли: Ответ на «Диатрибу» Эразма Роттердамского.-В кн.: Эразм Роттердамский. Философские произведения. – М.: Наука, 1987. – С. 290-545.
6. Родионов Б.У. Метафизика христианской Руси/ Христианство и наука. Сборник докладов конференции. – М.: РУДН, 2008. – 400 с.
7. Прот. Кирилл Копейкин. «Души атомов» и «атомы души» /Христианство и наука. Сборник докладов конференции.- М.: РУДН, 2008. – 400 с.
8. Donald K. A draft of section 7.2.1.7: History of combinatorial generation, Addisow-Wesley. - 2004.
9. Библия опережает науку на тысячи лет /Сост. В.А. Губанов. – М.: Издание православного братства во имя иконы Божией матери «Неопалимая купина», 1996. – 206 с.
10. Соколов Я.В. Лука Пачоли: человек и мыслитель: комментарии. В кн.: Пачоли Л. Трактат о счетах и записях /Под ред Я.В. Соколова. – М.: Финансы и статистика, 1994. – 368 с.
11. История математики с древнейших времен до начала XIX столетия. / Под. ред А.П. Юшкевича. – М., 1970-1972, т. 1-3.
12. Ольшки Л. История научной литературы на новых языках. Т. 1: Литература техники и прикладных наук от средних веков до эпохи Возрождения / Пер. с нем. Ф.А. Коган-Бернштейн, П.С. Юшкевича. – М.: МЦИФИ, 2000. – 304 с.
13. Иоанн Дамаскин. Диалектика или философские главы / Пер. с др.-греч. Н.И. Сагарды /Под ред. Г.В. Флоровского.- М: Учебно-информационный экуменический центр пр. Павла, 1999. – 110 с.
14. Рыбников К.А. История математики: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
15. Белл Э.Т. Творцы математики: Предшественники современ. математики: Пособие для учителей. /Пер. с англ. В.Н. Тросникова, С.Н. Киро, Н.С. Киро /Под ред. И.С. доп. С.Н. Киро. – М.: Просвещение, 1979. – 256 с.
16. Некрасов П.А. Теория вероятностей. Изд. 2-е. – СПб., 1912. – 523 с.
17. Р. Пенроуз. Новый ум короля. / Пер с англ. – М.: Едиториал УПСС, 2003.
18. Математики-педагоги России. Забытые имена. Книга 3. Павел Алексеевич Некрасов. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», ООО «Картуш-ПФ», 2008. – 113 с.

S. Dvorjatkina

#### THE ROLE OF MATHEMATIC OF CHANCE IN INTELLECT- INTELLECT-MORAL UPBRINGING OF YOUTH: SEARCH OF TRUTH

*Abstract.* A new approach to the actual problem of intellect-moral upbringing of youth is proposed in this work. In the process of the research it is established that practically all the founders of the theory of probability had direct or indirect attitude to Sacred Chirch. Is it a chance or normally coincidence?

*Key words:* spiritually-moral education, students, accident, mathematics, probability theory.

## НАВСТРЕЧУ ОБЪЕДИНЕНИЮ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ\*

**Аннотация:** В статье подробно рассматриваются и обосновываются значение, основы технологии организации профильного – физкультурно-педагогического – класса в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** общее образование, профильное обучение, физкультурно-педагогический класс, педагог физической культуры.

Социологические исследования показывают, что более 70% старшеклассников отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться» [4, 2 - 7]. По данным опросов, проведенных Центром социологических исследований Минобразования России, «профессиональное самоопределение тех, кто в дальнейшем намерен учиться в ПТУ или техникуме (колледже), начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м, а профессиональное самоопределение тех, кто намерен продолжить учебу в вузе, в основном складывается в 9-м классе» (из Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования).

Основная идея обновления третьей степени общего образования предусматривает профильное обучение в условиях реализации личностно-ориентированного учебного процесса [1, 11 - 15]. Профилизация обучения находит согласование со структурой образовательных и жизненных установок старшеклассников, которые определились в выборе сферы будущей профессиональной деятельности [5].

В соответствии с идеей модернизации образования в основной школе вводится предпрофильная подготовка. Ее основная задача в 8 (9) классе заключается в комплексной работе со школьниками по обоснованию жизненно важного выбора их дальнейшего пути обучения [2, 57 - 59].

Чтобы оказать квалифицированную помощь обучающимся профильного-физкультурно-педагогического класса, в условиях общеобразовательной школы учителю физической культуры совместно с представителями администрации, педагогического коллектива необходимо планомерно и последовательно решить ряд задач.

**ЗАДАЧА 1.** Провести глубокий психолого-педагогический анализ результатов участия во вступительных испытаниях каждого конкурсанта.

Проанализируйте результаты проведенного педагогического наблюдения, предусматривающего фиксирование основных поведенческих проявлений (реакций) каждого конкурсанта. Дополните информацию результатами профессионального собеседования, включая сведения: а) об основных мотивах сознательного выбора данного образовательного учебного заведения, избранной профессиональной специальности; б) о представлениях, связанных непосредственно с организацией учебного процесса и самоорганизацией обучающегося; в) о профессионально ориентированных склонностях и направленности в практической деятельности «на себя», «на дело» или «на общение»; и др.

**ЗАДАЧА 2.** Обозначить предполагаемые положительные связи по дальнейшему взаимодействию изучаемых конкурсантов.

Отмечайте «шаги» конкурсантов на пути формирования углубленных, устойчивых связей, фиксируя количество и частоту контактов конкурсанта (как отражение индивидуальной потребности в человеческом взаимодействии при решении важной личной проблемы), повторяемость контактов (как отражение намечающихся дружеских отношений), а также частоту обращений к каждому конкурсанту (как отражение естественного процесса формирования позиции неформального лидера будущей учебной группы).

**ЗАДАЧА 3.** Определить критерии формирования первичных групп обучающихся.

В качестве составляющих обозначаемого набора критериев могут выступать следующие элементы: 1) абсолютное наличие лиц, успешно справившихся со всеми видами вступительных испытаний; 2) преимущественное наличие лиц, имеющих между собой высокую «плотность» обращений; 3) наличие разнородных (по половому признаку) представителей; 4) наличие более «однородных» (по преимущественной направленности физкультурно-спортивной деятельности) обучающихся; 5) наличие более «однородных» лиц, характеризующихся преимущественной выраженностью к сотрудничеству с педагогами, которые активно пропагандируют определенный стиль общения с воспитанниками; 6) наличие более «однородных» (по преимущественной «настрою» на достижение высоких социально одобряемых результатов в профессиональной деятельности) обучающихся; 7) наличие минимального

\* © Ковалев В.И., Никитушкин В.Г., Ерофеев М.Б.

количества «однородных» (по преимущественной направленности, не связанной с содержанием избранной профессиональной деятельности) представителей.

*ЗАДАЧА 4. Наметить «шаги» по управлению процессами выявления, конкретизации и сближения жизненных и профессиональных интересов в каждой учебной группе.*

В качестве целесообразных педагогических «шагов», прежде всего, рассматриваются следующие: 1) проведение индивидуальных и групповых бесед со школьниками по актуальным вопросам профессиональной социализации современной молодежи; совершенствованию содержания учебного процесса в общеобразовательных и профессиональных учреждениях; обеспечению государственной защищенности молодых специалистов по избранной профессиональной специальности и полученной квалификации; 2) проведение различных письменных опросов, включая тестирование по общепринятым в психолого-педагогической практике методикам; 3) продолжение сбора информации посредством наблюдений за поведением представителей учебных групп в профессионально ориентированных ситуациях, в которых, в частности, предусматривается взаимодействие малых групп внутри наблюдаемой формальной группы и взаимодействие формальных групп между собой; 4) организация обсуждений среди обучающихся этапных результатов педагогических наблюдений и опросов; 5) совместная (педагогов и обучающихся) разработка плана мероприятий, который включает набор неформальных встреч в располагающей к свободному общению обстановке.

*ЗАДАЧА 5. Определить «формы проявки» результатов совместной плодотворной деятельности группы обучающихся.*

В данном качестве могут вступать как известные организационные формы (уроки физической культуры, спортивные секции, физкультурные кружки, физкультурные праздники, дни здоровья; смотры-конкурсы «классных спортивных уголков» и праздничных выпусков стенных газет, организованные выступления на тематических вечерах, торжественных сборах, вечерах отдыха; выступления сборных команд класса по различным видам спорта в соответствующих соревнованиях и др.), так и новые организационные формы (участие в расширенных заседаниях педагогического и попечительского советов школы; смотре-конкурсе учебных проектов; конкурсе предложений по реорганизации действующей системы школьного образования или возрождению природного ландшафта на территории своего микрорайона и др.). Приоритетное место среди перечисленных форм занимает урок физической культуры.

В процессе проведения урока физической культуры с целью повышения эффективности учебной деятельности школьников педагог, в частности, использует один из инструментов производственной технологии – регулирование индивидуальной и групповой форм организации обучающихся, которое успешно реализуется на основе знания выраженных индивидуальных особенностей занимающихся, личного опыта педагога в объединении усилий школьников при решении частных педагогических задач (например, повторение изученных двигательных действий на специально подготовленных местах: работа в отделениях). При этом в ходе учебного процесса педагог неоднократно варьирует сочетания обучающихся в группах разной наполняемости (от 2 до 10 человек), разной степени подготовленности членов группы к выполнению предлагаемых физических упражнений. Так, педагог создает свою «копилку» стандартизированных наблюдений; в последующем это обеспечивает выбор удачного варианта комплектования рабочих групп применительно к особенностям контингента занимающихся, содержанию планируемой деятельности и набора необходимых технологических операций, учет взаимосвязи которых оптимизирует прогностическую оценку педагога на достижение максимально возможного индивидуально-группового результата в текущих условиях и установленное время.

*ЗАДАЧА 6. Определить средства ближайшего развития каждой учебной группы.*

Согласно единой стратегии развития формальных профильных групп в общеобразовательной школе, предлагается педагогически обосновывать и детализировать набор средств, который позволяет стимулировать развитие каждой учебной группы, опираясь на ее «сильные стороны». Например, если в группе регистрируется высокая «плотность обращений» среди ее представителей, то обоснованно педагогу сосредоточить свои усилия и мобилизовать усилия обучающихся на «предметное насыщение» данных взаимодействий. В частности, это достигается за счет обогащения знаний о личных интересах, притязаниях, хобби каждого из членов группы, а также расширением объема практического положительного опыта «вложения» коллективных усилий в достижение социально одобряемого результата.

Если группа «однородная» (например, многие представители занимаются в ДЮСШ по легкой атлетике), то периодически организовывайте тематические дискуссии по проблемным вопросам развития этого вида спорта и особенностям подготовки спортсменов разной специализации и различного уровня спортивной квалификации с привлечением тренеров обучающихся. Кро-

ме того, старайтесь централизовать управление спортивным совершенствованием своих школьников – либо сократив количество специалистов физической культуры, работающих с ними, либо сократив количество арендуемых спортивных сооружений, либо увеличив количество совместных учебно-тренировочных занятий, либо используя различные сочетания указанных и других вариантов.

**ЗАДАЧА 7. Обозначить порядок расформирования «неэффективных» учебных групп.**

Учитывая, что в ходе формирования первичных групп могут быть допущены просчеты в прогностической оценке успешности их развития, то возможен вариант, когда ошибки педагогов сглаживаются или даже преобразовываются в «сильные компоненты». Это осуществляется под влиянием грамотного систематического воздействия педагогических мероприятий в ходе организованного учебного процесса. Наряду с этим возможен вариант усиления последствий «первичных» ошибок педагогов. Тогда логически закономерным исходом является процесс расформирования данной учебной группы. При этом педагогический анализ должен показать целесообразность сохранения ряда сложившихся перспективных малых групп (подгрупп в учебной группе) обучающихся и отдельных перспективных обучающихся. В данном случае понятие «перспективность» объединяет обоснованные представления и интуитивные ощущения педагогов о том, что ученик (группа обучающихся) способен быть педагогически управляемым и обладает профессионально ориентированной самооценностью, т. е. знает, что хочет и почему хочет, находится в творческом поиске и доказывает свое умение решать социально значимые плановые задачи. Соответственно, «неперспективные» участники образовательного процесса переходят в разряд неэффективных и подлежат организационному упразднению (расформированию, отчислению).

**ЗАДАЧА 8. Обозначить порядок реформирования учебных групп.**

Основываясь на результатах педагогического анализа успехов учебных групп с точки зрения эффективного педагогического управления представляется обоснованным сохранять перспективные структурные «единицы» (отдельных обучающихся, малые группы). С учетом допущенных ошибок обеспечьте их «погружение» в среду, способствующую дальнейшему развитию. Для благополучного осуществления в относительно новых условиях (оставаясь в рамках данного учебного заведения), административным и педагогическим работникам требуется согласованное последовательное повторение решения рассмотренных основных задач (см. Задачи с 3 по 7).

**ЗАДАЧА 9. Определить порядок перевода «неперспективных» обучающихся в другие формы обучения.**

Согласно типовому «Положению о лицее в г. Москве» [3, 47-51] обучающиеся, не успевающие по профильным дисциплинам, решением педагогического совета могут быть отчислены из лицея. За учеником сохраняется право на переход в общеобразовательную школу (п. 3.7).

Согласно типовому положению «О статусе лицейских классов в общеобразовательной школе» [3, 62-64] обучающимся, не успевающим по профильным дисциплинам, предоставляется возможность перевода в соответствующий класс общеобразовательной школы (п. 2.5).

Согласно типовому положению «О статусе гимназических классов в общеобразовательной школе» [3, 57-61] за обучающимся сохраняется право перевода в общеобразовательный класс этой или другой школы (п. 2.4).

Согласно Типовому положению «О статусе классов, сформированных на ВУЗ в общеобразовательной школе» [3, 65-66] прямо не указывается на предоставление обучающемуся права для перехода в «обычный» класс (однако, как говорится, «что не запрещено, то разрешено»).

Так или иначе, социальные установки педагогов и обучающихся должны совпадать в том, что «дело» нужно выбирать «по себе» (в соответствии со своим профессиональным призванием), приложение личных усилий обязательно «дает всходы» в виде сознательного и успешного проявления общих и специальных способностей, достижения выраженных положительных результатов.

**ЗАДАЧА 10. Определить порядок донбора в действующие учебные группы.**

Согласно типовому «Положению о лицее в г. Москве» [3, 47-51] количество обучающихся в классе не должно превышать 25 человек (п. 2.5); дополнительный прием обучающихся производится при наличии свободных мест до начала учебного года по результатам конкурса (п. 3.5).

Согласно типовому положению «О статусе лицейских классов в общеобразовательной школе» [3, 62-64] количество обучающихся в классе не должно превышать 25 человек (п. 3.2); комплектование лицейских классов проводится на конкурсной основе независимо от места жительства обучающихся (п. 2.1). О дополнительном приеме обучающихся в данном положении не уточняется.

Согласно типовому положению «О статусе гимназических классов в общеобразовательной школе» [3, 57-61] количество обучающихся в классе не должно превышать 25 человек (п. 3.6); при наличии свободных мест возможно зачисление обучающихся в 6 - 10 гимназические классы приемной комиссией на конкурсной основе (п. 2.3).



По дополнительному приему обучающихся не уточняются сроки (временные рамки) работы комиссии - до начала учебного года, в течение учебного года или как-то иначе.

Согласно типовому положению «О статусе классов, сформированных на ВУЗ в общеобразовательной школе» [3, 65-66] зачисление в класс производится на основании письменного заявления обучающегося и согласия родителей (п. 2.1.); прием и конкурсный отбор проводится по результатам собеседования или письменных работ по профильным дисциплинам (п. 2.2). О дополнительном приеме обучающихся в данном положении не уточняется. С точки зрения эффективного педагогического управления осуществление дополнительного приема в физкультурно-педагогический класс согласуется с положениями соответствующих нормативных документов, опирается на ситуацию производственной целесообразности этой деятельности в конкретный период времени и знание основных особенностей условий функционирования и контингента формальной учебной группы. В дальнейшем последовательно решаются ранее обозначенные задачи.

Отметим, что внедрение в практику нами предлагаемых и апробированных в многолетней опытно-экспериментальной работе элементов педагогической технологии дает возможность реализовываться следующим преимуществам системы профильного - физкультурно-педагогического - обучения в условиях общеобразовательной школы: 1) «подключение» к сотрудничеству большого количества педагогов-профессионалов - заинтересованных наблюдателей становления специалиста физической культуры на довузовском этапе подготовки; 2) осуществление выраженных межпредметных связей по «сближению» содержания общеобразовательных и профильных учебных предметов; обеспечению преемственности форм организации учебной деятельности школьников на уроках, в частности по обоснованному соотношению индивидуальной и групповых форм работы; 3) увеличение «рабочего времени» взаимодействия представителей малой группы обучающихся и детского коллектива (учебного класса, спортивной секции) в целом в условиях педагогически управляемых ситуаций; 4) большой набор мероприятий физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой направленности для выполнения работы по их организации и проведению в качестве помощников специалистов физической культуры; 5) преемственность педагогических требований для контингента школьников, продолжающих обучение в своем образовательном учреждении; 6) поддержание «щадящего режима» для «своих» обучающихся в условиях повышения общих государственных педагогических требова-

ний к учебной деятельности школьников, которые предусматривают для них высокую ответственность за общеобразовательный и профильный компоненты обучения, воспитания и развития; 7) возможность «мягкого» перевода школьников, неперспективных к овладению содержанием избранного профиля обучения, в типовые классы.

«Важнейшая задача, которую ставит перед нами модернизация образования, - формирование будущей профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных и талантливых детей и молодежи» (из Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года). В этой связи успешное решение рассмотренных в статье задач позволит оптимизировать взгляд на профессионально-педагогическое будущее школьников в сфере физической культуры и спорта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабушкин Г.Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов по физической культуре и спорту. / Г.Д. Бабушкин. // Теория и практика физической культуры, 1991. № 7.
2. Бутин И.М., Соловьёв С.Я. Допрофессиональное образование в условиях педагогического лицея. / И.М. Бутин, С.Я. Соловьёв. // Теория и практика физической культуры, 1995. № 3.
3. Виды образовательных учреждений г. Москвы: Положения. Приказы / Под ред. Л.Е. Курнешовой. - М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. - 90 с.
4. Карпушко Н.А., Лубышева Л.И., Приходько В.В. Возвращаясь к наследию: физкультурное образование, физкультурная деятельность, школьная физическая культура в аспекте методологического анализа. / Н.А. Карпушко, Л.И. Лубышева, В.В. Приходько. // Теория и практика физической культуры, 1993. № 9.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов. - Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 1996. - 512 с.

V. Kovalev, V. Nikityshkin, M. Erofeev  
TOWARDS THE ASSOCIATION OF THE POTENTIAL PE TEACHERS

*Abstract.* The value and the base of technology in organizing specialized – PE classes in comprehensive schools are covered in details in this article.

*Key words:* general education, specialized education, PE classes, a PE teacher.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРИФРАЗЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ\*

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные вопросы перифразирования как средства развития речевых способностей учащихся. На основе анализа специальной литературы выделяются теоретически и методически значимые положения в области перифразы. Предлагается примерная программа изучения перифразы в рамках школьного обучения.

*Ключевые слова:* обучение русскому языку, перифраза, развитие речи учащихся.

Современное общество характеризуется значительным расширением коммуникации во всех аспектах человеческой деятельности и повышенным вниманием к коммуникативным умениям как базовому компоненту общей культуры личности, что отразилось в основных направлениях образовательной политики. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», принятой Правительством Российской Федерации, подчеркивается, что современному обществу нужны образованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их последствия, отличающиеся мобильностью, динамизмом, высоким уровнем развития коммуникативной культуры [9, 3]. А также уточняется, что модернизация общеобразовательной школы предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [9, 3].

Особую актуальность в этом плане приобретают проблемы обучения школьников связной речи. Неоднократно в научных работах утверждалась связь речевого развития учащихся и изучения средств изобразительности языка, среди которых наиболее разработанными являются эпитеты, сравнения и метафоры. При этом в требованиях к уровню подготовки выпускников средней школы по русскому языку среди основных тропов названа и перифраза [6, 8]. Между тем в базовых учебниках по русскому языку за курс средней школы информация о перифразе представлена в ограниченном количестве. Современные школьные программы по русскому языку не вводят понятие перифразы вплоть до 10-11 класса, где этот троп рассматривается наряду с другими, тоже ранее не изучаемыми средствами художественной вы-

разительности.

Термин пришел из французской филологии (periphrase) в 1740г., появившись в Словаре Французской Академии. Сейчас он существует в двух вариантах: перифраз и перифраза. Это объясняется особенностями заимствования: мужской род отражает специфику фонетического звучания данного термина на французском языке, женский род соответствует родовой принадлежности французского варианта. В последнее время активнее используется термин в женском роде, соответственно, нами он будет употребляться в нем же.

В современном языкознании существует большое количество работ, посвященных перифразе как лингвистическому и литературоведческому явлению. К сожалению, единого определения перифразы не существует, несмотря на значительное число попыток по его созданию (диссертационные исследования последних десятилетий в области лингвистики: Т.И. Бытева, Л.В. Грехнева, О.Ф. Катаева, В.С. Соловьева, А.Б. Новиков, М.А. Сивилья и т.д.).

Методически значимый, инновационный характер носят исследования Ю.Д. Апресяна [1] в области перифразирования. Ю.Д. Апресян определяет уровень речевой коммуникации индивида с точки зрения его способности к перифразированию, высказывает мысль о создании научных правил перифразирования. Теория Ю.Д. Апресяна разработана в рамках психолингвистики, и может служить методологической основой для создания методики преподавания перифразы как средства развития речи учащихся. В современной лингвистике теорию Ю.Д. Апресяна поддерживает И.Г. Бескоровая, в диссертационном исследовании которой перефразирование рассматривается с точки зрения содержания высказывания и его коммуникативной функции и в котором автор, вслед за Ю.Д. Апресяном, призывает обратить внимание на «синонимическую систему языка в широком смысле слова» [1, 231].

В ходе разработки методических вопросов изучения перифразы мы обратились к лингвистическим исследованиям перифразы, которые велись, начиная с античных времен до наших дней, в нескольких направлениях.

1) Собственно стилистическое направление (от античных риторик, риторики И.С. Рижского XVII века, М.В. Ломоносова XVIII века до работ современных лингвистов) изучает перифразу как сти-

\* © Лагунова Л.В.

листическое средство, стилистический прием (А.Н. Кожин, Л.Н. Синельникова, Г.З. Розанова, Г.Н. Моложай, Т.И. Наймушина, Е.Т. Лисовская, И.З. Ильина);

2) ономаσιологическое направление рассматривает перифразу как факт вторичной номинации, представляющий собой двухступенчатый процесс первичной и вторичной объективации денотата (И.С. Топорцев, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, Н.И. Базарская, В.Г. Гак, О.Ф. Катаева, В.И. Милехина, М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев, А.Б. Новиков, С.И. Комарова, В.Г. Кульпина, Л.В. Грехнева, И.Р. Гальперин);

3) лексико-семантическое направление анализирует перифрастические сочетания в составе фразеологического фонда русского языка, определяет их сходство и отличие (З.Д. Попова, Л.В. Шубина, Н.М. Шанский, В.П. Уткина, М.А. Куандыкова, Т.И. Бытева, М.М. Копыленко, Т.Л. Павленко, Т.А. Османова, В.В. Похмельных);

4) психолингвистическое направление связывает перифразу с образной формой мышления или определяет ее как развернутую форму повторения мысли (А.А. Потебня, Ш. Балли, Л.В. Лисоченко, Ю.Д. Апресян и др.).

В результате анализа специальных работ, посвященных проблеме перифразирования, мы выделяем следующие лингвистически и методически значимые положения:

- понятие о перифразе возникает в античности, а затем в риторике XVIII-XIX вв. рассматривается как понятие о средстве «украшения» речи, т.е. как описательная номинативная фигура речи;

- перифраза как расширенная форма повторения мысли является элементом процесса мышления и восприятия речи [3];

- перифраза характеризуется относительной устойчивостью в языке и субъективностью;

- критерий выделения перифразы – замечательность ее словом [4], а также реалией внешнего мира [5];

- основные функции перифразы – придание речи выразительности и предотвращение неоправданных повторов – обуславливают возможность и целесообразность изучения данного явления в рамках школьной программы;

- речевые способности индивида напрямую зависят от его способности к перифразированию; перифраза рассматривается как область синонимии «в широком смысле слова» [1, 231];

- обусловленность и неслучайность употребления перифразы в речи определяет необходимость выделения моделей построения перифраз (И.Г. Бескорвайная), отсюда использование приема моделирования при изучении перифразы в школе (принцип моделирования в языке и речи проф. Е.В. Архиповой [2]);

- употребление перифразы всегда осмысленно, поэтому развитие навыка перифразирования влияет на мышление в целом и, соответственно, делает целесообразным изучение перифразы в рамках школьного курса русского языка [4];

- различение перифраз и синонимов (в узком смысле слова) позволяет определить место перифразы среди не только лексических, но и стилистических средств языка: синонимы – слова, близкие по значению, перифраза – словосочетание, заменяющее понятие и выделяющее его характерные признаки [4];

- разделение перифраз на логические и образные важно для методики преподавания русского языка: логические развивают, улучшают речь индивида с точки зрения соответствия нормам языка, т.е. предотвращают неоправданные повторы (Взошло *солнце*. Казалось, весь мир потянулся навстречу *дневному светилу*.); образные влияют на индивидуальный стиль субъекта речи (Весь лес, казалось, замер, внимая *пернатому сладкоголосому певцу*);

- главная причина перифразирования – неспособность общепринятого понятия отразить весь существенный для человека внутренний мир [6];

- следует различать перифразы, фразеологизмы и фразеологизованные перифразы [7];

- главная функция перифразы – актуально-номинативная (передача актуальной информации [4]), но традиционно выделяется ряд второстепенных функций: этикетная (она же эвфемистическая), эвфемистическая (в смысле соответствия традициям и верованиям), конспиративная (подтекст), общая (избежание тавтологии), эмоционально-экспрессивная, стилистическая (создание иронического, саркастического или сниженного стиля).

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем лингвистически и методически значимые положения в теории перифразы для создания варианта методической системы по изучению перифразы на уроках русского языка и формированию у школьников умения перифразировать. Основываясь на данных положениях, мы определяем перифразу как языковой факт, требующий дальнейшего рассмотрения и исследования в области методики преподавания русского языка.

В процессе экспериментального обучения нами были введено понятие «описательный оборот» в рамках темы «Средства связи предложений в тексте» (6 класс); стимулировалось активное использование перифразы при изучении типов речи (повествование, описание, рассуждение) (7 класс); анализировались перифразы в различных стилях речи (научном, официально-деловом, художественном, публицистическом, разговорном) (8 класс); вводилось понятие «перифраза», основ-

ные ее функции (практическая, оценочная), выделялись общеязыковые и индивидуально-авторские перифразы (9 класс); осуществлялся поиск перифраз среди других средств выразительности при подготовке к ЕГЭ (10 класс); совершенствовался навык использования перифраз в текстах (11 класс). На уроках использовался ряд упражнений (вне зависимости от возраста обучающихся), стимулирующих творческие способности учащихся, развивающих ассоциативное мышление; вводились упражнения, способствующие увеличению словарного запаса (выделить перифразы в тексте, создать собственный текст с их использованием); упражнения в выделении двух основных функций перифразы (придание речи выразительности и предотвращение неоправданных повторов); упражнения по узнаванию перифразы (отличить перифразу от других средств выразительности); упражнения в моделировании (создать перифразу по представленной модели); упражнения по работе со словарями (найти в различных словарях значение того или иного перифразируемого слова); по орфографии (найти перифразируемое слово, обращая внимание на его правописание), по морфологии (создать перифразу по определенной модели, с определенной частью речи), по синтаксису и пунктуации (постановка знаков препинания в текстах, где употреблены перифразы), по стилистике (употребление перифраз в различных стилях речи).

#### Упражнение №1.

1. Соотнесите словосочетания из правой колонки со словами из левой колонки:

1) милиция	а) черное золото
2) луна	б) вождь мирового пролетариата
3) нефть	в) белые воротнички
4) Британия	г) ночное светило
5) Ленин	д) стражи правопорядка
6) чиновники	е) туманный Альбион

#### Упражнение №2.

Внимательно посмотрите на предложенные словосочетания. Все они являются образными наименованиями предметов или явлений, которые представлены в скобках. Выпишите в правый столбик словосочетания, которые отражают внешний вид предмета, а в левый – словосочетания, которые отражают назначение предмета.

Отражают назначение	Отражают внешний вид

Орудие письма (ручка), светящаяся дуга в стекле (лампочка), колючий зелёный цветок (кактус), очиститель воздуха (дерево), широкополая

одежда для головы (шляпа), многословная лесть (комплимент), распорядитель дорог (светофор), драгоценная шейная нить (ожерелье), черные семечки в золотой каемочке (подсолнух), холодный белый кругляш (снежок), проверка на адекватность (экзамен).

#### Упражнение №3.

Найдите повторяющиеся слова в соседних предложениях. Подберите к ним синонимы. Придумайте к получившимся синонимам определения. Спишите, заменяя во втором предложении повторяющееся слово придуманным синонимом с определением.

Образец:

В нашем городе работает клуб кинологов. Кинологи передают своих питомцев пограничникам.

В нашем городе работает клуб кинологов. Юные любители собак передают своих питомцев пограничникам.

После дождя появилась радуга. Радуга перекинулась через реку.

Однажды летом дедушка принёс в корзине цыплят. Цыплята громко и тревожно цвикали.

С интересом наблюдал я за работой муравьёв. Муравьи волокли к своему дому разные травинки, стебельки, хвоинки.

Гостями клуба интересных встреч были аквалангисты. Свой рассказ аквалангисты сопровождали демонстрацией снятого ими фильма.

#### Упражнение №4.

Выделите перифразу (П), синекдоху (С), метафору (М):

- 1) Страна голубых озёр – П
- 2) по домам идёт Европа... – С
- 3) ... ложи блещут; партер и кресла, всё кипит... – С
- 4) чёрное золото – П
- 5) ... в багрец и золото одетые леса – М
- 6) необъятный космос русской души – М
- 7) рыцарь печального образа – П.

#### Упражнение №5.

Прочитайте текст. Выделите в нем оценочные описательные обороты, придумайте с ними свои предложения:

1. Понял я тогда, что никакого святого искусства нет... что я раб, игрушка чужой праздности (А.П. Чехов).

2. - Клавдия Никаноровна! – забасил дядя Егор, расталкивая своим голосом другие голоса. – А, Клавдия Никаноровна!.. – Клара повернулась к этому холму за столом (В.М. Шукшин).

3. В это время к костру, как и вчера, подкрался кругленький, коренастый парень, ко-

лобок в строченой бушлатке и преданно глядя на стрелка с кобурой нарочито бойко спросил... (В.П. Астафьев)

4. Пани Марина, высокая и когда-то замечательно красивая женщина, теперь являлась жалкой развалиной (Д.Н. Мамин-Сибиряк).

5. Опять идешь к своей учительнице? Зачем тебе эта руина? (А.Н. Рыбаков)

6. Жалели вообще-то: у него пятеро ребятишек, из них только старший добрался до десятого класса, *остальной чеснок* сидел где-то ещё во втором, в третьем, в пятом... (В.М. Шукшин).

7. – Ну, будет? – Нет, дай я натешусь! Дай мне душеньку отвести, *скважина ты кривоносыя!* Дятел... – Тут она изловчилась и больно достала по голове. Немножко сама испугалась... (В.М. Шукшин)

8. Какой я талант? *Выжатый лимон*, сосулька. (А.П. Чехов)

9. А Феликс думал, что Нина – *его личный блокнот*, который можно в любую минуту достать почерпнуть нужную информацию (В.С. Токарева).

При построении методической системы мы опирались на уровни методической градации упражнений, выделенные проф. Е.В. Архиповой в соответствии с принципами речевого развития, и в частности, принципом градуальности [2]. Так, градуальная система упражнений по изучению перифразы варьировалась: 1) по тем задачам, которые решались при изучении слова и текста на данном этапе; 2) по степени сложности заданий и дидактического материала; 3) по методам и приемам его презентации. Внутри каждого уровня упражнения тоже располагались в определенной последовательности, в зависимости от их типов и видов.

Перифразы в предложенных упражнениях расширяют знания школьников о мире, учат работать со словарями (толковым, мифологическим, словарем символов), являются важным средством выразительности (что необходимо учитывать при лингвистическом анализе текста и создании учащимися собственного высказывания). Соответственно, перифразы могут быть включены в любой этап изучения школьной программы по русскому языку: они углубляют знания по изучаемому материалу (орфографии, морфологии, синтаксису, стилистике) и являются уникальным средством выразительности, развивающим языковое чутье и речь учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка). М., 1995. С. 231.
2. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2004.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы француз-

кого языка: Пер. с фр. М., 1955.

4. Бытева Т.И. Основы лингвистической теории перифразы: учеб. пособие для студентов и аспирантов филол. специальностей/ Т.И. Бытева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2004.
5. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). М., 2000.
6. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку / М-во образования Рос. Федерации; [Н. М. Шанский и др.]. М., 2001. С. 8.
7. Сириль М.А. Перифраз как экспрессивное средство языка газеты: семантико-прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007.
8. Телия В.Н. Семантика связанных значений слов и их сочетаемости // Аспекты семантических исследований. М., 1980. С. 250-320.
9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Вестник образования России. 2004. №14. С. 3-7.

L.. Lagunova

#### USE OF PERIPHRAIS AT RUSSIAN LESSONS AS MEANS OF DEVELOPMENT OF PUPIL'S SPEECH ABILITIES

*Abstract.* In article are considered pressing questions of periphrasis as means of development of speech abilities of pupils. On the basis of the analysis of the special literature are allocated theoretically and methodically significant positions in area of periphrasis. The approximate program of learning periphrasis within the limits of school training is offered in this article.

*Key words:* teaching to Russian, periphrasis, development of pupil's speech.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТАМ ВУЗА ПРИ ПЕРЕХОДЕ К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ\*

**Аннотация.** В статье анализируется опыт реализации идей Болонского процесса в Казахстане; выявляются преимущества и трудности внедрения кредитной системы обучения в вузах; предлагается вариант педагогического содействия студентам при переходе к кредитной системе обучения, построенного на основе формирования у них осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и учитывающего возрастные, личностные особенности студентов, уровень их первоначальной подготовки.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, кредитная система обучения, саморегуляция.

Современные условия развития общества ставят перед системой высшего профессионального образования большинства стран новые приоритеты и задачи, заставляют искать пути существенного повышения его качества, создания единого мирового образовательного пространства. Не составляет в этом плане исключение и Казахстан, во многих вузах которого в течение пяти последних лет реализуются идеи Болонского процесса.

Опыт реализации кредитной системы обучения (именно так она называется в Казахстане) неоднозначен. Проведенный анализ преимуществ и трудностей внедрения кредитной системы обучения в вузах привел нас к следующему заключению:

- присоединение к Болонскому процессу таит в себе богатый потенциал повышения качества высшего образования России и стран ближнего зарубежья, так как инновационная система образования лучше приспособлена к реалиям современного мира (быстро меняющегося и менее предсказуемого), однако неоправданно быстрое и формальное введение кредитной системы может нанести существенный вред национальным системам образования;

- Болонский процесс предполагает сохранение преимуществ и особенностей национальных систем образования и построен на принципе гармонизации европейской и национальных систем образования, а не на замещение последних;

- вхождение в Болонский процесс должно быть «мягким», постепенным и индивидуальным для каждого вуза (а в ряде случаев – и специаль-

ности), предполагающее основательную психолого-педагогическую и специальную подготовку и переподготовку преподавателей вуза;

- в разработках зарубежных и отечественных ученых получили недостаточное научное обоснование теоретические положения и принципы реализации кредитной системы обучения, позволяющие преодолеть фрагментарность (сегментарность) знаний выпускников, неизбежно проистекающую из внутренней завершенности отдельных модулей; излишнюю ориентированность на практику в ущерб широким и глубоким фундаментальным знаниям по избранному профилю обучения; психолого-педагогическую и инструментальную неготовность большинства преподавателей и студентов к кредитным технологиям;

- практически не разработаны теоретические основы системы научного, информационно-методического и психолого-педагогического обеспечения кредитной системы обучения и методы их реализации на практике;

- создание оптимальных условий для наилучшей подготовки студентов в рамках кредитной системы обучения невозможны без системы педагогического содействия их адаптации на ранней стадии обучения в вузе.

Рассмотрев особенности вхождения различных стран, прежде всего Казахстана, в инновационный процесс, мы выявили необходимость оказания *помощи студентам при освоении ими кредитных технологий*. Большинство авторов разделяют эту точку зрения [1 и др.], однако, как ученые, так и практики не дают однозначного ответа: какой именно должна быть эта помощь – не определено её содержание, методика реализации, способы взаимодействия участников инновационного процесса.

Прежде всего, следует сказать, что мы рассматриваем помощь студентам через понятие «педагогическое содействие», под которым понимаем педагогическую деятельность, направленную на обеспечение многовариантной адаптации студентов к кредитной системе обучения на основе активизации их внутреннего потенциала саморазвития и самосовершенствования; при этом *адаптацию* мы рассматриваем не как простое приспособление личности к инновационной образовательной среде, а как активную сознательную деятельность, направленную на приоб-

\* © Левшина С.М.

ретение системы знаний и умений, выработку значимых качеств, навыков адаптивного поведения, необходимых для успешного профессионального становления в условиях кредитной системы обучения.

Сложность и многогранность процесса делает невозможным его непосредственное рассмотрение без соответственных упрощений и ограничений. Поэтому нами была разработана модель студента на основе компетентного подхода, характерного для кредитной системы обучения.

Основными положениями модели стали: ориентация на профессиональное саморазвитие с учетом предпочтений личности, её жизненного опыта и способностей; построение модели личности студента на основе ключевых компетенций, важных для самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов; развитие в образовательном процессе мотивационной и личностной сферы студентов как полноценных составляющих ключевых компетенций; усиление технологической составляющей процесса обучения, важной для адаптации к кредитной системе обучения; ориентация на саморегуляцию студентами своей учебно-профессиональной деятельности.

Выбор компонентов при построении модели мы проводили на основе следующих критериев: развитие мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной сферы адаптации к условиям кредитной системы; направленность на устранение трудностей, препятствующих процессу адаптации; возможность и целесообразность развития данных качеств в рассматриваемых условиях; возможность адекватной оценки эффективности развития данных качеств в ходе исследования.

Таким образом, нами были выбраны следующие ключевые компетенции, обеспечивающие успешность обучения студентов в условиях кредитной системы:

- компетенция *саморазвития* отражает готовность к постоянному повышению образовательного уровня, актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность к решению проблем. Она связана с гибким планированием собственной жизненной и профессиональной стратегии;

- *информационная* компетенция предполагает способность использовать доступные источники информации для эффективного профессионального становления и личностного развития;

- *коммуникативная* компетенция определяет те виды взаимодействий между преподавателем и студентом, между однокурсниками, которые отражаются на качестве образовательного

процесса при кредитной системе обучения;

- *аутокомпетенция* предполагает владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций.

Выявленные теоретические предпосылки позволяют перейти к определению и обоснованию основных положений *педагогического содействия* студентам младших курсов при переходе к кредитной системе обучения. При этом мы опирались на антропоцентрический, гуманистический, компетентностный и синергетический подходы.

Прежде всего, мы определили содержание педагогического содействия на основе конкретизации компетентностной модели личности. Важно подчеркнуть, что опора на синергетический подход подразумевает индивидуальную траекторию адаптации каждого студента, поэтому мы сочли целесообразным выделить лишь инвариантные компоненты в каждой из компетенций, что может стать основой для определения индивидуальной траектории адаптации. Исходя из этого, совокупность указанных выше компетенций (компетенция саморазвития, информационная, коммуникативная компетенции, аутокомпетенция), составляющих основу адаптированной к кредитной системе обучения личности студента, предполагала:

- в *мотивационной* сфере: наличие системы ценностей, связанных с саморазвитием, осознанием себя самостоятельной и саморегулируемой личностью; направленность на получение высшего профессионального образования, увлеченность учебно-профессиональной деятельностью, желание самосовершенствоваться, стремление к сотрудничеству, нацеленность на успех и преодоление трудностей;

- в *когнитивной* сфере: знание психолого-педагогических и технологических основ профессионального становления в условиях кредитной системы обучения, включая информационную, коммуникативную и рефлексивно-регулятивную составляющие; развитое логическое мышление, рефлексивность, гибкость;

- *деятельностная* сфера являлась интегрирующей и отражала способность реализовывать на практике полученные знания в области информационных, коммуникативных и рефлексивно-регулятивных технологий, необходимых для осуществления учебно-профессиональной деятельности в условиях кредитной системы обучения.

Насыщенность содержания педагогического содействия студентам при переходе к кредитной системе обучения и необходимость реализовать её на младших курсах вуза заставляет искать пути интенсификации вхождения в кредитную систему. Выход из сложившейся ситуации «подсказывает» сама кредитная система, для которой

характерно использование потенциала *модульного* обучения.

Авторы, работающие в области модульного обучения [2 и др.], в качестве ведущих выделяют следующие принципы: модульности, структуризации, когнитивной визуализации, динамичности, гибкости, действенности и оперативности знаний, экономии учебного времени и др. Все они в той или иной мере являются значимыми для нашего исследования. Однако опора на указанные выше подходы, анализ модульного обучения применительно к кредитной системе обучения и обобщение личного педагогического опыта позволили нам выделить те принципы, которые являются основополагающими при организации педагогического содействия: *мотивации, паритетности, адаптивности, действенности и оперативности знаний, реализации обратной связи*.

Перечисленные выше принципы модульного обучения позволили выделить *структурные компоненты* модуля: цели обучения, информационное обеспечение, инструментальное обеспечение, мотивационное обеспечение, мониторинг и самомониторинг процесса адаптации студентов к условиям кредитной системы обучения.

Формирование инвариантных компонентов компетенций, необходимых для успешной адаптации студентов к кредитной системе обучения, происходит в рамках модуля посредством различных методов обучения и форм организации учебного процесса. В общем случае здесь могут использоваться: традиционные (лекции, семинары, контрольные, лабораторные работы и т.д.) и активные формы (деловые игры, дискуссии, тренинги и т.д.); формы с использованием информационных технологий и др. Однако особенности кредитной системы вносят свои коррективы в структуру модуля. Прежде всего, это связано с сокращением и перераспределением времени, отводимого на освоение определенного объема материала. Поэтому в выделяемых нами модулях, ориентированных на оптимальное вхождение студентов в кредитную систему, такая пропорция соблюдается.

Важным элементом модульного обучения является система контроля, которая при кредитной системе усиливает свое значение. Однако именно система контроля составляет одну из наиболее значимых трудностей при вхождении студентов в кредитную систему обучения в качестве полноправных субъектов. К сожалению, приходится констатировать, что существующая при кредитном обучении система контроля так и остается «чуждой» до конца обучения в вузе для 32–35 % студентов. По мнению студентов (согласно данным опроса, проводимого нами в 2005–2008 гг.), для 53 % опрошенных существующая система контроля «сводит обучение к «добыванию» баллов»; 47 % не

считает необходимым тратить время на задания, которые интересны, но «плохо оцениваются»; 73 % студентов на начальной стадии обучения испытывают дискомфорт от ситуации «постоянного оценивания», таких студентов на старших курсах 19–23 %; 54 % студентов младших курсов испытывают трудности в общении с преподавателями из-за ситуации оценивания.

В связи с указанными выше проблемами мы были вынуждены уделить проблеме оценивания особое внимание. Анализ литературы в этой области [3 и др.] привел нас к пониманию, что система оценивания должна быть заменена мониторингом как на начальном этапе обучения, так и в дальнейшем. Важно отметить, что в нашем исследовании, опираясь на работы Н.В. Лежневой, мы рассматриваем *мониторинг как процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за профессиональным развитием личности студента вуза с целью создания оптимальных условий для его адаптации к кредитной системе обучения*.

Исходя из этого, главная цель создаваемого мониторинга – всестороннее содействие адаптации студентов младших курсов вуза к кредитной системе обучения через формирование у них умений самоанализа и самокоррекции своей учебно-профессиональной деятельности.

*Содержательной основой* мониторинга является компетентностная модель студента, готового к успешному обучению в условиях кредитной системы (компетенция саморазвития, информационная, коммуникативная компетенции, аутокомпетенция). *Информационная основа* мониторинга, являющаяся базой для построения и коррекции образовательного процесса, ориентированного на адаптацию студентов к кредитной системе обучения, состоит из *двух частей*: внутренний мониторинг (самомониторинг) и внешний (проводимый психологами, кураторами, преподавателями). Особую ценность для студентов представляет внутренний мониторинг, так как в рамках этого мониторинга происходит поэтапный процесс формирования студента как субъекта своей деятельности. Внешний мониторинг позволяет создать условия для оптимизации этого процесса.

В качестве *ведущих требований* к педагогическому мониторингу мы выделяем принципы: объективности, экономичности, валидности, надежности, систематичности, учета особенностей объекта изучения, фасилитации. Исключительно важен в аспекте нашего исследования принцип *фасилитации*, предполагающий создание обстановки доброжелательности, доверия, уважения к личности, поэтапного делегирования студенту оценочно-диагностических и проектировочных функций.



Действительно, успешность процесса адаптации во многих случаях зависит от особенностей взаимодействия преподавателей и студентов. Это в полной мере относится и к педагогическому содействию студентам при переходе к кредитной системе обучения. Процесс содействия проходит следующие стадии: руководство, сопровождение, помощь и поддержку. Таким образом, педагог от роли наставника и руководителя постепенно переходит к роли консультанта и фасилитатора.

Возникает так называемое *фасилитационное общение*, которое мы, опираясь на работы Г.Г. Девятовой [4], определяем как диалогическое общение преподавателя и студента в образовательном процессе, способствующее адаптации студента к кредитной системе обучения через активизацию его субъектной активности. При этом *субъекта учебно-профессиональной деятельности* мы рассматриваем как студента вуза, *способного к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию личности с целью успешного профессионального становления в условиях кредитной системы обучения.*

Сказанное приводит к пониманию, что при адаптации студентов, прежде всего, необходимо решить проблему активизации *субъектной активности* студентов, так как именно она (вернее, её отсутствие) является основной причиной недостаточно эффективной организации педагогического содействия студентам при вхождении их в кредитную систему, затрудняет использование в этом аспекте потенциала фасилитации.

Таким образом, на основании выше изложенного мы приходим к выводу: адаптация студентов младших курсов вуза при переходе к кредитной системе обучения может быть обеспечена, если организовано педагогическое содействие этому процессу на *основе антропоцентрического, гуманистического, синергетического и компетентностного* подходов, реализуемое через:

- *содержание педагогического содействия*, построенное на основе принципов мотивации, паритетности, адаптивности, действенности и оперативности знаний, реализации обратной связи, *учитывающее возрастные, личностные особенности студентов и уровень их первоначальной подготовки;*

- *мониторинг* процесса адаптации студентов вуза к кредитной системе обучения, способствующий формированию у студентов осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности на основе единения двух её составляющих: личностной и инструментальной;

- *фасилитацию* учебно-профессиональной деятельности студентов, построенную на основе диалогического общения и активизации субъект-

ной активности студентов.

Данные положения остаются значимыми в течение всего процесса адаптации, однако на каждом из этапов они имеют свои особенности. Кроме того, их содержание, при сохранении сущности описанного выше феномена, может существенно варьироваться в зависимости от рассматриваемых дисциплин, условий вуза, кадрового обеспечения.

Экспериментальная проверка педагогического содействия осуществлялась в Костанайском государственном университете им. А. Байтурсынова (Казахстан) (2005–2009 гг.). Полученные в ходе экспериментальной работы результаты (по *мотивационному, когнитивному, деятельностному и эмоциональному критериям*) свидетельствуют, что предлагаемое педагогическое содействие позволяет осуществить оптимальную адаптацию студентов вуза к кредитной системе обучения. При этом следует заметить, что эффективность процесса существенно возрастает при реализации всех компонентов педагогического содействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асанов, Н.А., Калдияров Д.А., Минажева Г.С. Организация образовательного процесса на основе кредитной технологии. – Алматы, 2004. – 86 с.; Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения, – М., 2006. – 112 с.; Основы кредитной системы обучения в Казахстане. – Алматы, 2004. – 198 с.; Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. – М., 2006. – 184 с.; Соловьева Н.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 170 с.
2. Чошанов, М.А. Теории и технологии проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дис. д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – С. 210–250; Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1990. – С. 18–29.
3. Зеер Э.Ф., Водеников В.А., Доронин Н.А. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника. – Екатеринбург, 2002. – С. 5–15; Лежнева Н.В. Мониторинг становления специалиста в условиях филиала вуза. – Челябинск, 2008. – С. 7–24.
4. Девятова, Г.Г. Метод обучения в сотрудничестве в системе подготовки будущих учителей иностранного языка // Личностно ориентированное профессиональное образование : Материалы регион. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2001. – С. 39–43.

S. Levshina

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY WHILE INTRODUCING CREDIT SYSTEM: FROM THE EXPERIENCE OF REALIZATION OF BOLOGNA PROCESS IDEAS IN KAZAKHSTAN

*Abstract.* The experience of realization of Bo-

logna Process ideas in Kazakhstan is analyzed in this article; advantages and difficulties of credit system introduction in higher educational institutions are found out; the way of pedagogical assistance to students while introducing credit system which is built on the base of formation of deliberate self regulation

of students' training-professional activity and the way which takes into account their age and personal peculiarities and the level of their secondary school preparation is suggested.

*Key words:* Bologna Process, credit system introduction, self regulation.

УДК 355.233

**Магомедова Х.А.**

## **ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ\***

*Аннотация.* Формирование патриотического сознания обеспечивается знаниями о родном языке, культуре, природе и т.п. Эти знания представлены в учебных дисциплинах, которые согласно компонентному подходу содержатся в национально-региональном компоненте (НРК) учебного плана, который в 2007 году отменен. Автор статьи предлагает свою точку зрения на проблему.

*Ключевые слова:* этнопедагогический, образовательный процесс, патриотическое сознание.

Сравнительный анализ развития и функционирования традиционных культур воспитания у различных этносов позволил Г.Н. Волкову и его последователям создать концепцию этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в современной школе.

Большой вклад в этнопедагогическую науку внесли также К.Ш. Ахияров, Г.И. Батурина, В.И. Баймурзина, А.Л. Бугаева, И.И. Валеев, В.М. Григорьев, В.Н. Иванов, Т.Ф. Кузина, Ш.А. Мирзоев, Т.Н. Петрова, Л.И. Федорова, Х.Х. Хадилов, Я.И. Ханбиков и др.

Нормативно-правовое обеспечение этнопедагогической направленности образовательного процесса отражено в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации. В данном документе в числе главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) называются: консолидация многонационального народа России в единую политическую нацию и обеспечение внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества.

Опираясь на образование как на инструмент реализации этнонациональной политики,

предполагается достижение согласования и сопряжения в сфере образования общегосударственных интересов и потребностей с потребностями и интересами общества, его народов, граждан, формирование отношений сотрудничества между ними, развитие языков и культур народов России. До недавнего времени механизмом реализации этого сотрудничества являлась компонентная модель организации содержания образования, включавшая федеральный, региональный (национально-региональный) компоненты и компонент образовательного учреждения. [5]

Бесспорно, национально-региональные особенности субъекта федерации должны оцениваться с учетом общих тенденций развития российской цивилизации. Стремление выйти из федерального компонента, поставить во главу содержания образования только национально-региональный фактор, по мнению ученых, приведет к неминуемой изолированности субъекта в образовании и культуре, что не соответствует его развитию, и закрывает путь к общемировым ценностям. С другой стороны, нивелирование этнической самобытности в системе образования может привести к утере национальных ориентиров. Тем более, что любая этническая культура располагает определенным минимумом знаний для доказательства государственной, общественной и личностной значимости образования. В этой связи крайне важно, чтобы при подборе содержания образования были расставлены акценты на созвучии подобранного дидактического материала государственным целям образования, национальному менталитету и духу.

Российская система образования, включая региональные образовательные подсистемы, в процессе исторического развития вырабатывала следующие формы нормирования содержания образования: в виде национальных традиций; в

\* © Магомедова Х.А.

виде нормативных актов; в виде эталонных учебных и других дидактических материалов. Все эти ресурсы могут быть использованы как важное средство формирования патриотического сознания школьников.

В рамках учебного процесса этнопедагогическая направленность образования обеспечивается средствами родного языка и литературы, природы, истории и культуры, то есть изучением тех областей знания, которые учитывают особенности и интересы региона.

Критический анализ философской, психолого-педагогической, этнопедагогической литературы по вопросу развития и становления патриотического сознания развивающейся личности позволил сделать некоторые выводы. Основной задачей формирования патриотического сознания школьников средствами этнопедагогической направленности образовательного процесса является приобщение учащихся к богатейшему историко-культурному наследию Республики Дагестан; углубление знаний школьников в области истории и культуры своего края, народа.

В процессе изучения предметов этнокультурной направленности (родные языки и литературы, история, география и др.) и организации воспитательной работы по культивированию обычаев и традиций своего народа формируется патриотическое сознание школьников. Патриотическое сознание представляет собой совокупность знаний о прошлом и настоящем родины, наличие патриотического сознания позволяет воспитывать чувство бережного отношения к историческому прошлому и настоящему Родины – Большой и Малой, формировать личность патриота и гражданина.

С этих позиций, под *формированием патриотического сознания* средствами этнопедагогической направленности содержания образования, мы понимаем целенаправленный, непрерывный и последовательный, педагогически организованный процесс освоения родного языка, истории народа, его традиций, обычаев как совокупности знаний, обеспечивающих патриотическое становление школьника. В итоге проводимой экспериментальной работы предположительно ожидалось результате в виде глубоких знаний о традициях и обычаях своего народа, народных культур, знание родного языка, истории Родины; проявление признаков, свойственных высококонформной личности; знание героев своего народа, писателей, поэтов; уважение к другим народам, их обычаям и культуре.

На наш взгляд, решение проблемы формирования патриотического сознания школьников средствами этнопедагогической направленности образовательного процесса обеспечивается ком-

плексом педагогических условий, включающего в себя:

- 1) реализацию этнопедагогического подхода к организации образовательного процесса;
- 2) взаимодействие образовательных учреждений и семьи, способствующее приобщению школьников к национальной культуре своего народа;
- 3) готовность педагогов к патриотическому воспитанию средствами этнопедагогической направленности образовательного процесса.

Таким образом, этнопедагогическая направленность образовательного процесса, являясь эффективным средством формирования патриотического сознания, решает также проблему приобщения школьника к общечеловеческим ценностям, так как любая культура, даже самого малочисленного этноса является частью мировой культуры. Следовательно, в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, расположенного на территории Российской Федерации, должны органично сочетаться элементы этнокультуры, русской и общечеловеческой культуры, что позволит обеспечить формирование гармонично развитой личности, способной интегрироваться в мировое культурное пространство.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе [Текст] /Русский язык в школе, №3, 2007. – С. 22-25.
2. Валеева Г.Х. Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогики [Текст]: Автореф. дис.... канд. пед.наук. – Магнитогорск, 2006. – 25 с.
3. Дегтярёва М. А. Формирование патриотически ориентированной личности подростка в процессе освоения русской народной культуры [Текст]: Автореферат дис....канд.пед.наук. – М.,2007. –19 с.
4. Закон РФ «Об образовании» // Бюллетень комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ. – М.: Московский лицей, 1996. – № 1. – С. 1-43.
5. Закон РД «Об образовании» // Принят народным Собранием РД 26 октября 2006 года.
6. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации (Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее и профессиональное образование. 2006. № 11. С. 5-17).
7. Магомедов, Г.И., Шурпаева, М.И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан: теория и практика. – Махачкала: Изд-во НИИ педагогики, 2003. – С. 81-85.
8. Целовальникова, А.С. Патриотическое воспитание учащихся старшего школьного возраста в туристско-краеведческой деятельности (на примере городского центра детско-юношеского туризма и краеведения г. Читы) [Текст]: Автореферат дис.... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 25 с.

9. Ченкураева, Е. Н. Педагогические условия обеспечения этнокультурной направленности образования в инновационном образовательном учреждении [Текст]: Автореферат дис.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 24 с.

H. Magomedova

ETNOPEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FORM OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS

*Abstract.* Formation of patriotic consciousness provides knowledge about their native language, culture, nature, etc. This knowledge is represented in academic disciplines, which, according to the component approach are contained in the national-regional component (NRC) curriculum, which in 2007 repealed. The author offers his views on the issue.

*Key words:* etnopedagogical, educational process, patriotic consciousness.

УДК 378.016:811.161.1'06

**Макарова О.В.**

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ\*

*Аннотация.* Многие объекты окружающего нас мира помимо выполнения своих основных функций обретают еще и функцию знаковую, становятся способными нести некие добавочные значения, которые мы называем кодами культуры (*лев* – дикое животное и символ власти, *хлеб* – изделие из муки и символ достатка, *порог* – часть дома и символ граница «своего» и «чужого» пространства). «Классические» толковые словари подобные значения не описывают. Наше внимание было сконцентрировано на архитектурно-домоустроительном коде русской лингвокультуры, который может быть отнесен к базовым кодам русской культуры. Создание лексического корпуса единиц культурных кодов, их описание и словаря особого типа является весьма актуальным для современной лингводидактики. В современной методике преподавания русского языка иностранным учащимся конечной целью обучения является достижение того или иного уровня коммуникативной компетенции инофона. Овладение культурными кодами и адекватное использование в речи тех фразеологизмов, в которых единицы этих кодов находят наиболее яркое отражение, особенно значимо для формирования языковой, страноведческой, социокультурной и предметной компетенции инофона.

*Ключевые слова:* код культуры, мифологическое значение, фразеологизм, инофон, коммуникативная компетенция, языковая картина мира.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного проблема совершенствования языковой компетенции у иностранных учащихся решается в русле комму-

никативно-культуроведческой концепции. Все больше ученых полагают, что для обучения русскому языку как иностранному параллельное изучение языка и культуры становится все более актуальным.

Культура появляется тогда, когда биологические факторы освоения мира начинают обретать социальную (моральную) и духовную (нравственную) мотивацию в формах архетипических моделей мира, анимизма, фетишизма, магии, религии и т.п., и эта мотивация представлена в виде знаков [5, 8]. При этом культура выступает как особая знаковая система; тезис о коммуникативной и символической функциях культуры как основных может, вероятно, считаться общепризнанным [см., напр.: 9, 6; 2, 30]. Знаками, служащими для хранения и трансляции системы значений культуры, могут выступать самые разные объекты и явления окружающего мира, как природные, так и артефакты. При этом первичной, базовой семиотической системой является естественный язык, который может служить для означивания и перекодировки иных знаковых систем. В силу этого языковые знаки могут рассматриваться как главное средство выражения, овнешнения значений культуры.

При этом в культуре организуются и иерархически упорядочиваются культурные коды – вторичные знаковые системы, использующие разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума. Культурный код выступает как система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов. Те ли иные объекты окружающей нас действительности могут обретать знаковую функцию, способность выражать

\* © Макарова О.В.

культурные значения и смыслы; имена этих объектов выступают не только как знаки языка, но и как составляющие определенных культурных кодов. Так, *глаза* – орган зрения и одновременно зеркало души, *заяц* – животное и символ трусости, *хлеб* – изделие из муки и символ достатка, *лев* – хищное животное и символ власти и т.д. «Код культуры понимается как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его. Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Собственно говоря, коды культуры эти представления и «кодируют» [7, 232].

В.Н.Телия выделяет различные коды культуры: антропный, зооморфный, растительный, гастрономический и др. [3, 13]. В любом лингвокультурном сообществе есть единицы, которые являются составляющими этих кодов, они обретают определенные культурные значения, которые понятны представителям данной культуры и могут быть не понятны другой. Это обуславливает значимость словарного описания единиц культурных кодов (КК), что позволит решить некоторые актуальные проблемы межкультурной коммуникации, будет способствовать нейтрализации коммуникативных неудач при общении представителей различных лингво-культурных сообществ.

Составляющие культурных кодов оказываются включенными в две семиотические системы: систему собственно языка и в систему культурного кода, где они приобретают особые значения. Р. Барт полагал, что «в человеческом обществе на базе первичной системы, образуемой естественным языком, постоянно возникают системы вторичных смыслов», он обращал внимание на знаки, которые принадлежали сразу двум семиологическим системам: «...Знак (т.е. результат ассоциации концепта и акустического образа) первой системы становится всего лишь означающим во второй системе» [1, 78].

Имена, принадлежащие тому или иному КК, обладают, помимо общезыкового, еще и особым «мифологическим» значением как знаки вторичной семиотической системы, причем значение это отнюдь не является ситуативно обусловленным, но закреплено за соответствующей единицей языка. «Традиционные» толковые словари, как правило, не описывают эти значения, игнорируя их, что обуславливает актуальность выделения этих значений и введения их описаний в лексикографическую практику.

Мы полагаем, что для полноценной коммуникации в русском лингвокультурном сообществе необходимо овладение русскими культурными кодами. При этом концептуальное поле «дом» является одной из базовых составляющих русского

культурного пространства и, соответственно, русской языковой картины мира. «Мифологическое» значение единиц культурных кодов в тех или иных языках, как правило, существенно различаются, даже при совпадении денотативных значений соответствующих лексем, что требует словарного описания указанных единиц. Наиболее полно «мифологическое» значение единиц культурных кодов представлено в поговорках и фразеологизмах, что требует усвоения этих единиц инофонами, изучающими русский язык.

Скажем, такой компонент архитектурно-домообустроительного кода русской культуры, как *крыша*, может метонимически замещать *дом*, неся в себе те культурные значения, которые связаны с ним как с обустроенным «своим» пространством, противопоставленным «чужому» пространству. При этом до сегодняшнего дня сохранились мифологические представления, в которых дом уподобляется человеку, а человек – дому; ср.: *Обсмеял я всё, что мог, Закрыв **сердце на замок**, Но, сама того не зная, Ты сняла замок, играя* (Д.Демидович, Шаг). *За рекламными щитами - пустые **глазницы окон**, разруха и помойка* (Новая газета, 2003). Обратимся к анализу фразеологизмов, в которых отразились указанные представления.

1) **Крыша над головой** означает «жилье, дом», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц имеют собственное пристанище. *Все судьбы до приезда в Ригу были непростыми, но работа и **крыша над головой** сделали трех наших соотечественников счастливыми - без преувеличения* (Известия, 2007). *А в общем-то, чего скулить? Есть **крыша над головой**. И есть, с кем душу отвести* (Ф.Абрамов, Дом).

2) **Под одной крышей** означает «в одном доме, в одной квартире», имеется в виду, что несколько или более лиц живут вместе или находятся в одном доме. *Самым беспокойным был осветитель, который отсидел уже год в «Джамалле», потому что у него был родственник-террорист и они оказались **под одной крышей**, когда террориста пришли арестовывать* (Федотов М., Кфар Шамма). *Если супруги живут **под одной крышей** со свекровью или тещей, конфликты в такой семье не редкость* (АиФ, 2006).

Уподобление человека дому, восходящее к древнейшей мифологической форме осознания мира – анимизму, олицетворению неживого, на более ярко отражается в образе фразеологизма

3) **Крыша едет [поехала, съезжает/съехала]**, который означает «теряется способность мыслить и поступать разумно», при этом имеется в виду, что у лица или группы лиц нарушается адекватность восприятия и оценки окружающей действительности, что приводит к ненормальным, с точки зрения говорящего, словам или действи-

ям. Не все умы тверды, не все имеют нравственный стержень. Кто-то наработал себе имя, стал узнаваем, от этого, как принято говорить, **крыша едет** очень сильно. Не все выдерживают, что тебя начинают узнавать на улицах, просить автограф <...> (НГ, 2000). — Вот этого надо комментировать. Он — всё, **крыша поехала**. Ему сто граммов, и он будет стрелять в любого (МК, 1996). Я железобетонная, и от всего происходящего моя **«крыша» уже не «поедет»**. Всю жизнь стремишься к равновесию, поэтому делаешь всё, чтобы она не **«съезжала»**. Пока это удаётся (Вечерняя Москва, 2001). От того, как мы живём и дышим, у любого может **«съехать крыша»** (Вечерняя Москва, 2001).

Образ фразеологизма в целом создаётся антропоморфной метафорой, т. е. уподоблением по сходству верха дома (*крыши*) верху человека (голове); нарушение неподвижности и целостности **крыши**, которое приводит к разрушению дома, уподобляется нарушению интеллектуальной деятельности человека [3, 342].

Таким образом, крыша как единица КК, с одной стороны, может означать дом как место укрытия, спокойствия, безопасности, а с другой — являясь верхней частью дома, метафорически уподобляется голове человека.

Выше мы привели пример лексикографии одного из элементов архитектурно-домоустроительного кода. Подобное словарное описание единиц КК весьма важно для лингводидактики. Оно помогает раскрыть культурное значение имени. Выявление указанных значений позволит, с нашей точки зрения, перейти к практическому словарному описанию единиц культурных кодов, поможет инофону при межкультурной коммуникации, даст возможность понять менталитет, мировоззрение, мироощущение, поможет выявить национальные особенности общепринятых представлений о мире. Освоение иностранными учащимися единиц КК позволит сформировать языковые навыки, а затем и развить речевые умения, избегая, таким образом, коммуникативных неудач.

Вопросы, связанные с введением единиц русской фразеологии в процессе обучения русскому языку как иностранному, рассматриваются в работах таких ученых-методистов, как Е.М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Морковкин, В. М. Мокиенко, Е. И. Мотина, А. Н. Немова, Ю.Е. Прохоров, Л.И. Степанова, В. П. Фелицина, Н. В. Чернова и др. По мнению ученых, во фразеологии очень ярко отражается национальный характер, опыт народа, его традиции, нравственные установки и отношение к окружающему миру.

В современной методике преподавания русского языка иностранным учащимся конечной целью обучения является достижение того

или иного уровня коммуникативной компетенции инофона. Мы согласны с Л.П. Клобуковой, которая, анализируя структуру коммуникативной компетенции сквозь призму реальной коммуникации, выделяет следующие компоненты:

- языковая компетенция («способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения»),

- дискурсивная компетенция («способность соединять предложения в связное сообщение, дискурс, используя для этого различные синтаксические и лексические средства»),

- социолингвистическая компетенция («способность понимать и продуцировать речь, соответствующую данному социолингвистическому контексту акта коммуникации»),

- иллокутивная компетенция (способность «в речевой форме реализовывать свои коммуникативные намерения: попросить что-либо, пригласить кого-либо куда-нибудь, проинформировать кого-либо о чем-нибудь в соответствии с ситуацией общения и т.д.»),

- стратегическая компетенция («способность эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию и тактики общения»),

- страноведческая компетенция («способность учитывать в иллокутивных актах общения особенности страны, истории народа, язык которого изучают и с представителем которого идет общение»),

- социокультурная компетенция («способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычая, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы и др.»),

- предметная компетенция («знания о предмете речи») [Клобукова 2002].

Очевидно, что овладение культурными кодами и адекватное использование в речи тех фразеологизмов, в которых единицы этих кодов находят наиболее яркое отражение, особенно значимо для формирования языковой, страноведческой, социокультурной и предметной компетенции инофона.

Такие единицы культурного кода, как фразеологизмы, достаточно трудно усваиваются и являются источником многих ошибок, которые весьма сложно устранить. Мы согласны с Н. В. Черновой, которая считает, что «сравнительно-сопоставительный анализ образного и смыслового содержания русских фразеологизмов и соответствующих фразеологизмов в родном языке учащихся имеет большое значение для практики преподавания

русского языка как иностранного. Сопоставительная работа с фразеологизмами родного языка учащихся помогает выявить специфику русской фразеологической системы, способствует профилактике ошибок в понимании и употреблении ФЕ в русском языке» [11, 10].

«Языковая картина мира тесно связана с проблемой языка и мышления. Языковая картина мира – это вербально выраженный результат духовной активности человека как общественного существа. Она меняется с развитием самого человека и его представлений о мире в ходе всемирного исторического процесса (ср. земля – плоскость, лежащая на трех китах, и современное происхождение вселенной)» [8]. Как нам кажется, все это находит отражение и в языке, в его лексическом составе и, следовательно, в лексико-фразеологической системе. У каждого лингвокультурного сообщества есть свои индивидуальные особенности мировосприятия, психологии, образа жизни, отражающиеся в свою очередь в языке, прежде всего – в культурных кодах.

При этом анализ методической и учебной литературы показал недостаточную разработанность методики обучения инофонов пониманию и адекватному употреблению единиц культурного кода. Одной из главных причин этого является то, что сами эти единицы лишь относительно недавно привлекли к себе внимание ученых. В настоящее время о сколько-нибудь полном лингвистическом описании культурных кодов и лексикографии их единиц. Представляется, что лингводидактическое осмысление данного материала вряд ли возможно без его лингвистического осмысления. Появившееся в последнее время работы В.Н.Телия, В.В.Красных, М.Л.Ковшовой, Д.Б.Гудкова и др. позволяют говорить о начале подобного осмысления.

Описание фразеологизмов, включающих в себя единицы культурных кодов, представленное в трудах лингвистов-теоретиков, помогает найти решение не всех задач, требующих ответа в современной практике преподавания русского языка иностранным учащимся. Трудности, встречающиеся в процессе преподавания, вызывают необходимость уже собственно лингводидактического описания единиц русских культурных кодов.

В заключение повторим, что овладение культурными кодами является важной составляющей аккультурации инофона. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров называют аккультурацией «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры» [4, 11]. Без знания культурных кодов невозможна полноценная коммуникация в лингвокультурном сообществе. Это диктует необходимость словарного и лингводи-

дактического описания соответствующих языковых единиц.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барт Р. Миф сегодня // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1989.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / ред В.Н. Телия. – М., 2006.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980. – 320 с.
5. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. – М., 2007.
6. Клобукова Л. П. Коммуникативная компетенция как объект тестирования// Конструирование педагогических тестов по русскому языку как иностранному. Доклады и сообщения. – М., 2003.
7. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002.
8. Ли Ли. Фразеология в русской языковой картине мира на примере концепта «Дом» с позиции носителя китайской культуры. Дисс. к. ф. н. – М., 2007.
9. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. – СПб., 1994.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. – М., 1996.
11. Чернова Н. В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2004.
12. Элиаде М. Священное и мирское. – М., 1994.

O. Makarova

#### LINGVODIDACTICS POTENTIAL OF CULTURAL CODES AT TRAINING TO RUSSIAN AS FOREIGN

*Abstract.* Many objects in the world besides executing their main functions are able to obtain additional meanings which we call culture codes. "Ordinary" explanatory dictionaries do not present such meanings.

Our attention was concentrated on architecture-house culture code. Creating a lexical scanner of culture items and a special type of a dictionary is the issue of a day for contemporary linguistic didactics. The present-day methods of teaching Russian as a foreign language is in achieving some level of communicative competence. Mastering culture codes and adequate using them while speaking is the major step toward forming different competences of a foreigner.

*Key words:* culture code, foreigner, communicative competence, phraseology, mythological meaning.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ\*

*Аннотация.* В настоящей статье обсуждаются некоторые проблемы описания и формирования педагогического процесса преподавания математики российским и иностранным студентам в высших учебных заведениях. В качестве основного подхода рассматриваются методы логико-семантического моделирования информационной педагогической среды.

*Ключевые слова:* модель, семантический базис, тезаурус, информационно-педагогическая среда, дисциплины математического цикла.

Современная информационно-педагогическая среда, обусловленная двусторонним взаимодействием процессом обучения и познания (в упрощенной схеме преподаватель – студент), особенно в области преподавания и постижения дисциплин математического цикла в высших учебных заведениях, является многоуровневой, иерархической, сложной системой. Это явление выражается многообразием объектов специализированной предметной области, различных базисных свойств и множественных отношений между первоначальными объектами, а также предопределенной необходимостью учета большого числа факторов с целью выявления, анализа и синтеза всех возможных вариантов, значимо влияющих на принятие решений, как со стороны обучающегося, так и со стороны обучающей структуры – кафедры, факультета, профессорско-преподавательского состава.

В настоящее время имеется ряд подходов к разработке методов формализации и моделирования, применяемых в педагогике. Это «жесткие» и «мягкие» модели Арнольда В.И. (2000 г.) [1], методы обобщения в обучении Давыдова В.В. (1976 г.) [2], дифференциация информационной педагогической среды в работах Жарова В.В. (2003 г.) [3], моделирование в пространстве математического образования в работах Кузнецовой Т.И. (2005) [4], анализ многоуровневого дифференцированного процесса обучения математическим дисциплинам Петровой В.Т. (1998) [5], метод «оцифровки» психолого-педагогических объектов Хренникова А. Ю. (2004) [6] и так далее.

Актуальность проблемы заключается в создании логико-семантического базиса для выбора

правильных дидактических основ и схем организации и применения, например, учебно-методических комплексов, раздаточного материала (на бумажных и электронных носителях), дифференцированных многоуровневых заданий, в подборе материала для лекционных и практических занятий, в подготовке учебной методической литературы, контрольно-измерительных материалов, технологии проведения зачетов, экзаменов, тестирования и так далее, с целью оптимизации влияния на качество образования и соответствующую профессиональную деятельность будущего специалиста, бакалавра, магистра.

Взаимодействие и взаимосвязь системного подхода, теории множеств и теории категорий, бинарной логики и теории алгебраических систем, теории нечетких множеств, многозначной логики и топологии приводят к необходимости построения обобщенной трактовки типовой модели информационной педагогической среды. Эта модель должна быть достаточно гибкой и универсальной для адекватного описания, а также детализации различных аспектов существующих концептуальных реализаций процесса обучения математическим дисциплинам в университетах и институтах.

Синтетический подход к моделированию, состоящий в применении различных мощных математических теорий, приводит и к формированию новых математических инструментов, которые могут быть применены к педагогике. Так, как нам представляется, успешно могут быть использованы понятия топологической модели и топологической реляционной системы. Действительно, на языке топологии поддаются осмыслению и точному описанию семантические базисы (лингвистические тезаурусы), иерархический процесс представления базисных объектов наборами основных признаков с заданными внутренними ассоциативными связями. При таком подходе признаковое пространство наделяется топологической структурой и множеством четких и/или нечетких отношений различной местности. Граф состояний, получаемый при таком подходе, является достаточно точным аналогом ситуации.

В качестве примера рассмотрим набросок каркаса модели языка обучения. Пусть  $D=(Q, P, S)$ , где  $Q$  есть множество терминов тезауруса,  $P$  – мно-

\* © Жаров В.К., Матвеев О.А.



жество характеристик, заданных на признаковом пространстве,  $S$  – множество нечетких операций и отношений, описывающих, насколько естественен данный объект научному языку определенной области. Тезаурус называется атомарным словарем, если все его элементы уникальны, то есть не определяются через другие слова этого же списка. Тезаурус является многоуровневой системой. С помощью односторонней операции присоединения слова одного уровня переводятся в следующий уровень. Многоместные отношения характеризуют словарные гнезда, которые осуществляют ассоциативные связи между различными уровнями (необязательно соседними) тезауруса. Признаковое пространство наделяется определенной топологией, обусловленной семантическими закономерностями данного тезауруса, ориентированного на заданную часть предметной области. Построение моделей тезаурусов данного класса направлено на постепенное расширение словарного запаса слушателя, на усвоение им ключевых понятий изучаемой теории, глубокое понимание теорем, доказательство которых не должно быть забуренной цепочкой логических рассуждений.

Заметим, что подобный подход фактически осуществляется, правда, в неявном виде, при составлении минимальных словарей, имеющих особенно важное значение при обучении иностранных студентов. Существенно, чтобы составляемые лексические базисные понятия имели прямое согласование с тематическими планами лекционных и семинарских занятий. Это существенно влияет на скорость освоения изучаемой новой учебной дисциплины, то есть время решения задачи логической адаптации.

Разрабатываемые методы формализации и построение логико-семантических моделей в информационно-педагогических средах, учитывающих учебную взаимную деятельность студента и преподавателя будут оптимальным образом влиять на качество образования и соответствующую профессиональную деятельность будущего специалиста.

Поставленная проблематика влечет за собой следующие задачи исследования: 1) обоснование теоретических принципов, лежащих в основе определения и организации информационной педагогической среды высшего учебного заведения в процессе обучения дисциплинам математического цикла; 2) адаптация и разработка понятия информационной педагогической среды в методике преподавания математики с целью логико-семантического моделирования; 3) составление минимальных лингвистических словарей тезаурусов, соответствующих паспортам специальностей математического цикла на основе семантических базисов реляционных моделей.

Как нам представляется, и обращение к опыту русской методической школы только подтверждает, что эффективность применения логико-семантического моделирования, оказывающего существенное влияние на организацию личностной среды студента, на процессы самоорганизации и самообучения, безусловна.

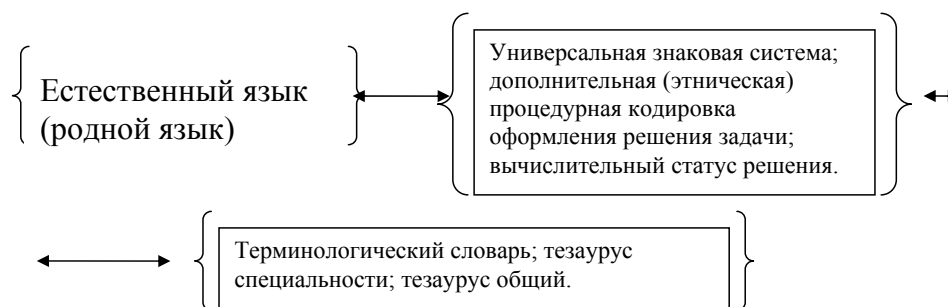
Рассмотрим некоторые общие наблюдения педагогического процесса обучения дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях.

В методике обучения математике можно выделить два операционно разделенных вида деятельности (это разделение не зависит от предыдущего опыта обучения учащегося). Первый вид составлен из действий, направленных на запоминание правил и их выполнение, второй вид – на поиск самих правил и составление последовательностей применения правил (идеализация, следствием которой является алгоритмизация). Если первая деятельность в основном конкретна (процедурна), то второй вид деятельности абстрактен. Такой подход требует достаточных навыков перекодировки, адаптации полученной или выделенной информации из предлагаемых к решению задач. Ясно, что в методике обучения строго разграничить эти виды деятельности нельзя, но можно отметить, что первый вид деятельности развивается в начальной школе и, к сожалению, в российской общеобразовательной школе имеет широкое распространение, особенно в последнее время в старших классах. Второй же вид деятельности развивается в основном в физико-математической средней школе\*. Разноуровневость подготовки по математике российского студента первых курсов определяет собой проблемы, возникающие также и при обучении иностранных студентов, а если учитывать и контингент студентов из стран СНГ, то методическая модель обучения иностранного студента в основных своих чертах переносима на более общий случай. Поэтому культурологическая составляющая обучения становится все более значимой в современной методике обучения математики [7].

Напомним, под идеализацией понимается умственный процесс, связанный с образованием абстракций (“абстрактного предмета”). Этот процесс предполагает составление упорядоченного ряда из модификаций (ассоциаций, моделей) исследуемого свойства предмета в зависимости от изменения условий. При этом данное свойство единообразно изменяется. Предполагая, что действие условий сведено к нулю, мы совершаем

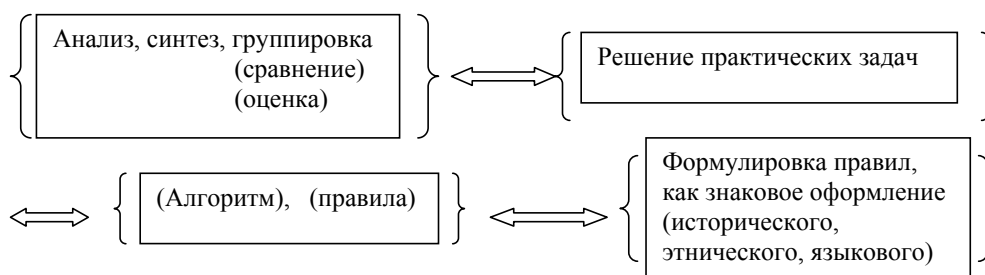
\* Анализ программ и учебников по математике современного Китая привел нас к выводу о физико-математической направленности обучения китайского школьника, что, естественно, является мудрым решением МО Китая, успокаивающим о воспитании мышления своего народа.

## I. Взаимосвязи языков



## II. Классификатор (классификация) понятий.

Критерий: уровень абстрактности понятия



мысленный переход к идеализированному свойству, идеализированному объекту, которые занимают выделенное место в данном упорядоченном ряду.

Таким образом, в рамках дедуктивной науки проблема обучения не зависит от культурных традиций, сводится к поиску методических приемов адаптации понятий в личностной среде учащихся и активизации внутренних мотивов (генетически определенных предрасположений по Пиаже). Поэтому в ИПС\* студента при обучении математике возникает проблема достаточности, как принято определять в российской педагогической школе, знаний, умений и навыков, полученных на предвузовском этапе обучения. На самом же деле проблема адаптации глубже, как видится нам, она либо в предрасположенности, либо в обученности к совершению модальных переходов от понятийного мышления к теоретико-математическому (формально-логическому) мышлению, а от него – к праксеологическому мышлению\*\*. Более четко эта

проблема представляется при обучении иностранных студентов математике.

Математическое знание в основном унифицировано знаковой системой (в элементарных разделах), т.е. инвариантно относительно естественных языков. Формально-логические приемы в изложении математических смыслов ощущаются и распознаются учащимися, культурные традиции в основном проявляются в оформлении математических текстов. Естественность применения различных приемов родной языковой среды иногда противостоит, чаще всего наталкивается на недостаток воспитанности (Дж. Дьюи) формально-логического, функционального (по Г. Вейлю) мышления, а в иноязычной среде обучения на недостаточные возможности экстерииоризации преформативного мышления иностранца (если оно есть). Методические аспекты учета воспитанности мышления учащегося в практике применения модальных переходов к (свойствам) типам мышления были изложены Жаровым В.К. в 2003 году [8].

В терминах ИПС логико-семантического направления моделирования можно создать модель обмена информационными потоками в процессе обучения, прежде всего микро- и макро- среды, которые «встраиваются» в ИПС с целью реализации воспитательных и образовательных задач. Очевидно, что в ИПС вуза организованы базы данных и знаний так, чтобы была достигнута наиболее

\* Информационно-педагогическая среда (ИПС)- окружающие человека физическое и социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда), в котором происходит непрерывающийся обмен сообщениями, который определяет характер взаимодействия в процессе обучения, а также связанная с этим процессом зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия.

\*\* В данном случае мы говорим о воспитании специалиста технического, естественнонаучного, математического направлений. Гуманитарная направленность воспитания

будущего специалиста требует также и феноменологического, и методологического мышления.

оптимальным образом цель – профессиональная состоятельность выпускника. Анализ ИПС вуза позволил нам создать основы схемы обучения и базисные проблемы индивида. По определению ИПС имеем представление стадий обучения в среде вуза на примере обучения иностранных студентов (см. схемы на с. 98):

III. В методике обучения весьма важны изменения состояний и переходы в них, например, из состояния «рукодела» \* в состояние некоторых «воплощенных форм». В частности, одной из таких форм является информемная форма речи иностранного студента. Вообще говоря, переход из одной среды в иную вполне моделируется обучением иностранных студентов инородной для них языковой среде.

В то же время, в процессе обучения инвариант знания (математическое, абстрактное знание) относительно родного языка – это всего лишь необходимое условие адаптивности, а следовательно, успешности обучения индивида. Вариативность пребывания в ИПС тренирует и стимулирует психологическую, мотивационную, когнитивную составляющие моделей его поведения в процессе обучения. Модели обучения в высшей школе чаще всего не соответствуют школьным моделям. Не спасает студента от проблем (иногда непреодолимых данным индивидуумом) и осознанный выбор будущей специальности, а также знание о предстоящих трудностях в новой образовательной среде. Дело в том, что неумение рассматривать реальную трудность обучения (житейскую) как абстрактную, имеющую подходы и методы и средства решения, толкает его либо к изоляционистским настроениям и замыканию в себе, либо отрицанию наличествующей проблемы. В настоящее время чаще всего прибегают к методу «делай как все, а если не можешь, компенсируй, чем сможешь». Надо заметить, что процветание последнего варианта пагубно сказывается как на студенте, так и на обществе в целом. Математика, на которую постоянно сокращают аудиторные часы в высшей школе, на наш взгляд, единственный и безопасный экспериментальный полигон бытия студента, на котором он может смоделировать трудности и научиться их преодолевать. Воспитание, «пробуждение», активизация различных свойств мышления посредством математики в высшей школе, прежде всего, направлено на развитие адаптивных механизмов личности. Возникающий опыт обучения учащегося в ИПС в той или иной степени создает условия для осмысленной его оценки. Способы анализа и возможные результаты скла-

дывающихся ситуаций в процессе обучения, чаще всего в настоящее время, являются переносом аналогичных поведенческих решений, а также анализа и синтеза, воспитанных школьной средой (особенно это относится к студентам первого курса, перешедших в новую для себя ИПС). Поэтому мы считаем, что первым шагом разрешения проблемы первого семестра является не столько психологическая адаптация к новой ИПС, а сколько обучение студента поиску информемных «островков» уверенной оценки своих шагов обучения, иными словами, обучению умения структурировать получаемые знания с последующей идентификацией с личностной средой.

Автономные (информемные) блоки знаний, как правило, выражаются в один термин или в их сочетаниях. Очень часто встречается один термин, считаемый студентом понятным лишь только на том основании, что он умеет решать тренировочные (алгоритмические) задачи. К сожалению, тот эксперимент, что проводится в России в рамках математического образования (особенно в части тестирования) в настоящее время, напоминает французские эксперименты в школьном образовании конца пятидесятих и начала шестидесятых годов прошлого столетия. Но из него можно извлечь много полезных выводов и сделать надлежащие шаги в верном направлении. Некоторые из них, вполне очевидные, мы предлагаем обсудить на конкретном примере.

Термин «производная» вполне хорошо знаком учащимся, большинство абитуриентов, поступивших в вузы, справляются с задачами на вычисление простейших производных функций. Более сложные задачи, например, на дифференцирование сложных функций или применение основных теорем о дифференцировании функций вызывают вполне ожидаемые трудности. Уверенность учащегося в том, что он понимает содержание понятия производной, наталкивается, например, на непонимание понятия дифференцируемости, например, как возможность представить приращение функции в точке в виде  $\Delta y = A\Delta x + \alpha(\Delta x)$ ,

где  $A$  – некоторое число,  $\alpha(\Delta x)$  – бесконечно малая более высокого порядка малости чем  $\Delta x$ , при  $\Delta x \rightarrow 0$ . Очевидно, что в изложении этого понятия «скрывается» предельный переход, без понимания которого в математическом анализе фундаментальные понятия остаются за гранью постижения.

Часто ощущение студента о достигнутом «понимании» со школы вредит процессу обучения. Очень трудно согласиться, на наш взгляд невозможно, с таким положением вещей. В кругах педагогов-математиков часто возникает вопрос – «для чего знать школьникам понятие предела пос-

\* Что воспитывалось ранее на уроках арифметики, результатом чего было чувство возможной проверки результата абстрактного действия с помощью рук, пальчиков и т.д., т.е. инструментов, доступных младшему школьнику.

ледовательности, функции?» Основной аргумент: есть вещи, которые строго знать необязательно. Ответить на поставленный вопрос можно, приведя несколько иных аргументов: исторический: вы не задумывались над вопросом – Почему в учебнике Киселева А.П. «Геометрия» пропедевтике понятия инфинитезимального перехода уделяется значительное место?

Рассмотрим следующий прагматический вопрос: при современном развитии технологий (в частности переход к нанотехнологиям) умение, воспитанное у будущих инженеров – оперировать бесконечно малыми величинами принесет только пользу, а самое, быть может, важное, – действовать строго по математическому определению. Здесь следует заметить, что подобные умения очень полезны и современным естественнонаучным и гуманитарным направлениям.

Далее рассмотрим методологический аспект: воспитание мышления от алгоритмического (чем не отличается российская ментальность) до мышления, в котором развиваются все генетические (предрасположенности) конструкции поликультурной социальности российского гражданина.

Таким образом, в исследовании методов обучения современных студентов, кроме технологических причин возникновения проблем первого семестра, существуют и более глубокие проблемы современного российского образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» модели. – М.: МЦ-НМО, 2000. – 32 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
3. Жаров В.К. Теория и практика обучения математике в информационно-педагогической среде (методико-математический аспект; подготовительное отделение для иностранных учащихся технического

университета): Диссертация доктора педагогических наук. – М., 2003. – 398 с.

4. Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М.: Комкнига, 2005. – 480 с.
5. Петрова В.Т. Научно – методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях. Диссертация доктора педагогических наук – М. 1998. – 410 с.
6. Хренников А.Ю. Моделирование процессов мышления в  $r$ -адических системах координат. – М.: Физматлит, 2004. – 296 с.
7. Баранова Н.М., Жаров В.К. Об аподиктических свойствах представления процесса обучения иностранных студентов и онтология содержания предмета учебной дисциплины //Гражданская авиация на современном этапе развития науки, техники и общества. Труды международной научно-технической конференции, посвященной 35-летию Университета 18-19 мая 2006 г. – М., 2006. – С. 317.
8. Жаров В.К. О теоретических предпосылках методики использования тезаурусов при обучении иностранных учащихся в техническом университете. // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. – М.: Янус-К, 2003. – С. 253-258.

V. Zarov, O. Matveyev

THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESCRIPTION AND MODELLING THE INFORMATION PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF THE TEACHING PROCESS RUSSIAN AND FOREIGN STUDENTS FOR MATHEMATICAL DISCIPLINES IN HIGH SCHOOL

*Abstract.* In this paper some problems of description and forming of pedagogical teaching process mathematics Russian and foreign students in high school are under discussion. The methods of logical semantics modeling of the information pedagogical environment are considered as a main approach.

*Key words:* model, semantic basis, thesaurus, information pedagogical environment, disciplines of mathematical cycle.

УДК 373

Моисеева О.А.

## АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация.* В статье обосновывается актуальность формирования стратегии самоутверждения у старшеклассников. Этому способствует введение элективного курса «Стратегия социаль-

ного самоутверждения» в рамках образовательной области «Технология» в 10-11 классах. Владение знаниями о прогнозировании событий и построении собственной поведенческой стратегии даст старшекласснику уверенность в будущем.

\* © Моисеева О.А.

Формирование личности, способной адекватно самоутвердиться в социуме, является стратегической задачей в современном образовании.

**Ключевые слова:** стратегия, самоутверждение, старшеклассник, стратегия самоутверждения, асертивное поведение, неуверенное поведение, доминантное поведение.

Тенденции уходящего десятилетия, прошедшего под эгидой новой парадигмы образования, и произошедшие на рубеже нового века изменения характера образования, его направленности, целей, содержания (согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании») указали на проблему формирования творческой инициативы, конкурентоспособности, мобильности будущего специалиста [3]. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчёркнуто: развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны [4]. 2010 год не за горами. Нас именно интересует аспект решения стратегической задачи в современном образовании формирования личности, способной обеспечить собственное жизнестроительство.

Статус человека в мире определялся во все времена *качеством* его мышления. В информационном обществе, где знания и информация приоритетны перед экономической составляющей жизни, статус целиком определяется уровнем и качеством образования на любом его уровне. А миссия образования – подготовить учащегося к самостоятельному решению важных жизненных задач, создать мотивацию и условия для саморазвития, где определяющим фактором является собственная активность личности. Имеющий незначительный жизненный опыт ребёнок не обладает достаточными знаниями о самом себе, для него не актуальна проблема саморазвития, ему не известно о тех возможностях, которые предоставляются ему социумом для непрерывного процесса саморазвития. В связи с этим современный этап развития образования актуализирует задачу построения новых образовательных технологий, способных инициировать процесс саморазвития и самоутверждения личности старшеклассника.

Под стратегией социального самоутверждения старшеклассника мы понимаем проектирование моделей поведения, направленных на достижение не только локальных целей, связанных с признанием личностных достижений, построением карьеры, установлением личных контактов, но и основанное на долгосрочных прогнозах резуль-

татов своей деятельности.

Понятие стратегий самоутверждения пришло в педагогику из бизнеса. Нам же изучение проблемы формирования стратегии социального самоутверждения представляется наиболее важным именно в педагогической деятельности. Умение формировать собственную стратегию социального самоутверждения у старшеклассника окажет существенное влияние на формирование его личности и на характер его деятельности. Изучение же процесса формирования стратегии социального самоутверждения позволит прогнозировать социальное благополучие будущего выпускника и делает возможным создание эффективной системы педагогического обеспечения данного процесса.

Очевидны современные тенденции расслоения общества по уровню образования и формированию интеллектуального класса в качестве элиты информационного общества [2, 29], к наследственному расслоению общества по уровню образования. Дети родителей высокообразованных сами чаще всего становятся высокообразованными людьми, а дети малообразованных родителей сами впоследствии мало стремятся повысить уровень своего образования [2, 32]. Такие методики должны работать с детьми из разных социальных групп и слоёв населения, с разной мотивацией по отношению к самообразованию и образованию вообще.

В литературе [1] обсуждаются различные типологии самоутверждения личности. В частности Р. Альберти и М. Эммонс, рассматривая самоутверждение как стремление человека к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение, выделили три основных способа (типа) самоутверждения личности:

1) неуверенное, для которого характерны конформность, тенденция скрывать собственное мнение и сдерживать эмоциональные реакции, выбор неопределённых и невыразительных форм речевого общения;

2) асертивное как умение «отвечать без заминки», говорить «достаточно громко и естественным для себя тоном» [1, 18];

3) агрессивное (доминантное) как умение «отвечать прежде, чем собеседник успел закончить свою мысль», громко говорить вызывающим тоном, смотреть на других свысока, осуждать, порицать, принижать, навязывать собственное мнение, быть чрезмерным в выражении чувств.

По результатам анкетирования, у 77% старшеклассников имеется мотивация изучать и использовать алгоритм построения стратегии эффективного социального самоутверждения; но уровень знаний по теме стратегии самоут-

верждения - 53%; уровень адекватности применения стратегии самоутверждения - 27%; а число старшеклассников, использующих ассертивную стратегию самоутверждения 25%, доминантную - 59%, неуверенную - 16%. Таким образом, в значительной мере, выбор стратегии самоутверждения старшеклассниками анкетированной группы не осознан и зависит от взаимоотношений в группе и от личностных качеств каждого старшеклассника.

Это констатирует, что технологии обучения, используемые сегодня в школе, недостаточно ориентированы на актуализацию личностных возможностей учащихся и формирование у них потребности и готовности к самоутверждению даже в области познавательной деятельности. И как следствие, многие выпускники не способны к самостоятельному решению жизненных проблем, не готовы утверждаться лично, профессионально, социально. По нашим фактам, лишь 5% старшеклассников имеет устойчивое, четкое представление и знания о терминах, связанных со стратегиями самоутверждения, 30% имеет средний уровень знаний и 65% - низкий уровень.

Налицо противоречие между запросами общества на активную, самостоятельную, самоутверждающуюся личность, с одной стороны, и образовательной системой, технологически не обеспечивающей этот процесс, с другой. Мы видим решение проблемы через создание и использование педагогических технологий, направленных на формирование личности, рассматривающую вопросы собственного социального самоутверждения как неотъемлемую часть своей общей жизненной стратегии.

Мы предлагаем методику формирования стратегии социального самоутверждения у старшеклассников в образовательной области «Технология» в рамках элективного курса «Стратегия социального самоутверждения», в котором разработаны инструкционные и технологические карты для проведения тренингов, деловых и ролевых игр, тестов, техник по формированию ассертивного поведения.

В ходе проведения эксперимента по внедрению данной методики нами проводилось анкетиро-

вание старшеклассников для оценки ассертивности и адекватности использования стратегий в ролевых играх, речевых ситуациях и упражнениях. После изучения элективного курса «Стратегия социального самоутверждения» уровень адекватности применения стратегии самоутверждения увеличился до 87%; а число старшеклассников, использующих ассертивную стратегию самоутверждения, возросло до 69%.

Эксперимент проводился совместно с кафедрой Технологии и предпринимательства Педагогической академии последипломного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. – СПб., 1998.
2. А.М. Новиков «Развитие отечественного образования / Полемические размышления». – М.: Издательство «Эгвес», 2005.
3. И.А. Зимняя. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

O. Moiseeva

#### THE URGENCY OF THE FORMATION OF THE STRATEGY OF SENIOR PUPIL'S SELF ASSERTION AT THE PRESENT STAGE OF THE RUSSIAN EDUCATION'S DEVELOPMENT

*Abstract.* This article proves the urgency of the formation of the strategy of senior pupil's self assertion. It is promoted by the introduction of the elective course «The Strategy of social self - assertion» within the educational area "Technology" at 10-11 classes. Knowledge of forecasting events and the construction of own behavioural strategy will make the pupil assured. The strategic problem of modern education is the formation of the person capable of self asserting the society adequately.

*Key words:* a strategy, a self-assertion, pupils of the senior classes, a strategy of self-affirmation, an assertion behavior, an uncertain behaviour, a dominant behaviour.

## ПРОБЛЕМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЗА БАЗОВЫЙ КУРС ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ\*

**Аннотация.** Статья рассматривает актуальные проблемы организации государственного экзамена за базовый курс обучения иностранному языку. В результате анализа существующего формата итогового экзамена делается вывод о том, что он не соответствует требованиям государственного стандарта, а предлагаемые шкалы оценивания устного ответа не позволяют объективно оценить ответ ученика (уровень его сформированности коммуникативной компетенции). Выдвигается гипотеза о том, что оптимальной формой экзамена должен стать *тест*. Ключевой остается проблема создания шкал, позволяющих объективно измерить уровень каждого из критериев владения иностранным языком.

**Ключевые слова:** итоговый экзамен, устное высказывание, субъективизм оценки, шкалы оценивания, параметры оценки, тест.

Проблема организации государственного экзамена за базовый курс обучения иностранному языку (5–9 классы) является сейчас весьма актуальной. Его целью должно стать выявление того, достиг ли ученик базового уровня владения иностранным языком, необходимого для дальнейшего его изучения. Успешная сдача такого экзамена должна свидетельствовать о том, что ученик может использовать иностранный язык в практической деятельности, хотя и в ограниченных пределах.

Практика работы в школе показывает, что до сих пор сохраняется тенденция обособить контроль от обучения. Так, итоговый экзамен в 9 классе состоит, как правило, из двух традиционных заданий: 1) чтение текста и беседа по его содержанию; 2) сообщение по заданной теме. Первое задание зачастую сводится к переводу на русский язык, а второе – к воспроизведению заученных наизусть сообщений, что не соответствует ни целям, ни коммуникативной ориентации обучения ИЯ.

В 2007 г. была предпринята попытка приблизить итоговый экзамен к целям и содержанию обучения. В «Вестнике образования России» были опубликованы примерные экзаменационные билеты для сдачи экзамена по иностранным языкам. Рассмотрим предложенный в «Вестнике» формат итогового экзамена (далее – ИЭ) и проанализируем его с точки зрения соответствия требованиям государственного стандарта по иностранному

языку за базовый уровень, а также с точки зрения объективности выставяемой за него отметки. Прежде всего, отметим ряд относительно новых элементов, характерных для предложенного варианта ИЭ:

- расширен спектр проверяемых коммуникативных умений; теперь он включает ознакомительное чтение, монологическую речь в связи с прочитанным текстом и неподготовленный диалог;

- проверку продуктивных умений монологической речи предлагается проводить на основе прочитанного небольшого текста проблемного характера. Ученику надо выделить основную проблему, идею текста и прокомментировать её, выразив своё мнение.

Теперь опишем более подробно структуру экзаменационных билетов. Билет состоит из 3 заданий:

Задание 1 – **прочитать текст и ответить на вопросы к тексту** – проверяет умения ознакомительного чтения. Ученику предлагается несложный аутентичный текст. Задача экзаменуемого – ответить на 3 вопроса.

Задание 2 – **прочитать текст и высказаться по проблеме, затронутой в тексте** – проверяет умения монологической речи. В качестве опоры используются небольшие по объёму тексты разных жанров. Задача ученика – сделать сообщение, высказать и аргументировать своё отношение к поднятой автором проблеме. Объём высказывания – не менее 12 фраз.

Задание 3 – **разыграть с учителем заданную ситуацию** – проверяет умения диалогической речи и предполагает решение поставленной коммуникативной задачи в типичных ситуациях общения в рамках тематики, определенной стандартом основного общего образования. Задача ученика – продемонстрировать умения речевого взаимодействия в рамках предложенной коммуникативной задачи. Обязателен обмен не менее 5–7 репликами.

Предложенный ИЭ, несомненно, большой шаг по направлению к соответствию целям и задачам коммуникативного обучения наших школьников. Он позволяет решить следующие задачи:

- 1) проверить комплекс речевых умений экзаменуемого (понимание основного содержания и передача основной идеи текста, выражение своего мнения и его аргументация);

\* © Никонова Е.И.

2) обеспечить аутентичность и самостоятельность речевого высказывания ученика;

3) проверить диалогические умения учащихся в ситуации общения.

Однако насколько все это отвечает требованиям государственного стандарта? Согласно нормативным документам объектом итогового контроля за базовый курс должны быть основные виды речевой деятельности: *говорение, аудирование, чтение и письмо* (Новые государственные стандарты школьного образования, 2006). ИЭ проверяет уровень сформированности коммуникативной компетенции лишь в двух из четырёх целевых умений, а именно: *чтении и говорении* в монологической и диалогической формах. Контроль умений учащихся в *аудировании и письме*, а также проверка *лексико-грамматических навыков* остаётся за рамками итогового экзамена. Эти аспекты предлагается проверять в форме итогового зачёта по *усмотрению педагогического совета* школы. Но, как известно из опыта, то, что не заявлено в нормативных документах обязательным, как правило, не проводится. Кроме того, в отсутствии на книжном рынке качественных материалов для проверки лексико-грамматических навыков и умений в аудировании и письме, весь груз ответственности за создание и проведение подобной проверки ложится на плечи учителя, что по силам далеко не каждому.

Оптимальной формой проверки лексико-грамматических навыков и умений в аудировании и письме, несомненно, мог бы стать тест – в силу тех преимуществ, которые он имеет по сравнению с другими формами контроля. Перечислим некоторые из этих преимуществ:

1) тестовая оценка всегда объективна;

2) испытуемые находятся в одинаковых условиях: они работают в одно и то же время, с одинаковым по объёму и сложности материалом и т.д. Это исключает влияние такого фактора, как везение / невезение;

3) тест позволяет полностью проверить усвоение материала, пройденного в течение заданного промежутка времени (в нашем случае за год);

4) все необходимые материалы для проведения теста готовятся заранее, и потому выполнение теста занимает немного времени и делает возможным его проведение на одном из уроков в конце учебного года;

5) результаты тестирования всегда выражаются в баллах, позволяющих существенно дифференцировать учеников в соответствии с уровнем их знаний;

6) умелый анализ результатов теста дает возможность сравнить успехи учащихся между собой, учащегося – с группой и т.д., а также про-

вести общую диагностику степени обученности и внести коррективы в процесс преподавания.

Именно в силу своих преимуществ перед традиционными формами контроля тестовая методика за последние годы и получила столь широкое распространение. В условиях повального увлечения тестами многие забывают о том, что создание теста – длительный, четко регламентируемый процесс, доступный хорошо подготовленным специалистам. Всякий тест должен отвечать определенным требованиям.

Во-первых, задания должны быть содержательно *валидными*, т.е. измерять уровень развития именно тех знаний, для измерения которых соответствующий тест предназначался. Валидность выражается, в частности, в способности тестового контроля отличить более подготовленных учащихся от менее подготовленных. Если нас интересует именно *степень владения языком*, то тест не должен давать преимущество учащимся, например, с более развитым мышлением, воображением, памятью и т.п.; либо учащимся определенного эмоционального склада (например, более коммуникательным, раскованным, уверенным в себе и т.п.).

Во-вторых, тест должен быть *надежным*, т.е. следует убедиться в том, что получаемые в нем результаты не случайны (например, они воспроизводимы при повторном тестировании).

В-третьих, тест должен быть достаточно *практичным*, т.е. требовать минимальных затрат времени на его проведение и позволять учителю оперативно применять его в классе в рамках обычного учебного процесса, не привлекая при этом дополнительные силы и специальное оборудование.

Исходя из вышеперечисленных требований, предъявляемых к тестам, следует, что *создание качественного теста* – дело кропотливое, требующее значительных затрат времени и специальной методической подготовки от его создателя, что порой бывает не под силу школьному учителю.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенный формат итогового экзамена не отвечает требованиям государственного стандарта. Чтобы привести его к соответствию, следует к устному экзамену добавить письменный тест, который можно проводить на одном из уроков в конце учебного года.

Теперь обратимся к собственно оценочной стороне ИЭ. Насколько оценка, выставляемая за итоговый экзамен, объективна и как она отражает уровень владения иностранным языком экзаменуемого? Во-первых, как уже говорилось выше, ИЭ проверяет уровень сформированности коммуникативной компетенции лишь в двух из четырёх



целевых умений – *чтении и говорении*. Следовательно, оценка выставляется лишь за умения в чтении и говорении, оставляя за рамками оценивания лексико-грамматические навыки и навыки аудирования и письма учащихся. Во-вторых, рассмотрим параметры, которыми руководствуется учитель, выставляя итоговую отметку. При оценивании отдельных заданий рекомендуется руководствоваться приводимыми шкалами, которые описывают наиболее типичные случаи. «Ответ учащихся оценивается по пятибалльной шкале, принятой в Российской Федерации», – заявляют разработчики рассматриваемого формата, предлагая при этом четырёхбалльную шкалу оценки по всем проверяемым навыкам. Не совсем понятно, почему в шкалах ИЭ не используется «единица».

Давайте рассмотрим предлагаемые разработчиками ИЭ шкалы.

Шкала 1 рассматривает ответ ученика с двух позиций: понимание основного содержания текста и количества правильных ответов на три вопроса экзаменатора, касающихся основной идеи и главных фактов. На наш взгляд, формулировка «учащийся понял содержание текста» довольно расплывчата, и учитель выясняет, насколько ученик действительно понял текст, основываясь

именно на его ответах относительно основной идеи и фактов предлагаемого текста. Если ученик ответил только на один из вопросов экзаменатора, причём не уточняется, какого характера этот вопрос (допустим, ученик назвал имя главного героя или место событий), можно ли в этом случае говорить о понимании содержания текста? Решение остаётся за экзаменатором, оценка становится чисто субъективной.

Шкала 2 рассматривает монологическое высказывание ученика по проблеме, затронутой в прочитанном тексте, со следующих позиций: логичное построение высказывания, соответствие коммуникативной задаче, употребление лексических единиц и грамматических структур, фонематические навыки, социокультурные знания учащихся. Однако она не даёт определённости при оценивании перечисленных параметров. Где грань между «ряд грамматических ошибок» и «много грамматических ошибок»? Как именно определяется «ограниченный словарный запас»? Рассматриваемая шкала не описывает всех возможных ситуаций. Например, согласно шкале 2, отсутствие аргументации своей позиции по затронутой теме при отсутствии каких-либо ошибок наказывается одним баллом. Но как быть, если

#### Шкала 1 (критерии оценивания Задания 1).

Отметка	Критерии оценивания
«5»	Учащийся понял содержание текста и ответил правильно и полно на все три вопроса экзаменатора
«4»	Учащийся ответил правильно и полно на два вопроса, либо дал правильные, но неполные ответы на все три вопроса экзаменатора
«3»	Учащийся ответил правильно и полно только на один вопрос, либо дал неполные ответы на два вопроса экзаменатора
«2»	Учащийся не понял содержание текста и не дал правильных ответов на вопросы экзаменатора

#### Шкала 2 (критерии оценивания Задания 2).

Отметка	Критерии оценивания
«5»	Учащийся логично строит монологическое высказывание в связи с прочитанным текстом и в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Демонстрирует умение сообщать факты/события, связанные с обсуждаемой проблемой, в том числе используя информацию текста; выражает и аргументирует своё отношение к данной проблеме. Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче. Ошибок практически нет. Речь понятна, звуки в потоке речи произносятся правильно, соблюдается правильный интонационный рисунок. Социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения. Объем высказывания не менее 12 фраз
«4»	Перечисленные выше параметры соблюдены, но объем высказывания менее 12 фраз Все перечисленные выше параметры соблюдены, но учащийся либо допускает ошибки в употреблении слов, либо демонстрирует ограниченный словарный запас, хотя лексика используется правильно. Имеется ряд грамматических ошибок, не затрудняющих понимание речи учащегося. Объем высказывания не менее 12 фраз
«3»	Все перечисленные выше параметры соблюдены, но высказывание не содержит аргументации или она не всегда логична, имеются повторы. Учащийся уходит от темы, пытается подменить ее другой, которой владеет лучше, но старается аргументировать свою точку зрения. Используется ограниченный словарный запас, допускаются ошибки в употреблении лексики, затрудняющие понимание. Имеется много грамматических ошибок. Объем высказывания 7-8 фраз
«2»	Учащийся не понял содержание текста и не может сделать сообщение в связи с прочитанным

**Шкала 3** (критерии оценивания Задания 3).

Отметка	Критерии оценивания
«5»	Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей, затрагивает все элементы содержания, указанные в задании. Демонстрирует навыки и умения речевого взаимодействия с партнером в полном объеме: способен начать, поддержать и закончить разговор, соблюдает очередность при обмене репликами, умеет вежливо переспросить в случае необходимости. Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче. Лексические и грамматические ошибки практически отсутствуют. Речь учащегося понятна: звуки в потоке речи произносятся правильно, соблюдается правильный интонационный рисунок. Социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения. Объем высказывания не менее 5-7 реплик с каждой стороны
«4»	Все перечисленные выше параметры соблюдены. Объем высказывания менее 5-7 реплик с каждой стороны Все перечисленные выше параметры соблюдены, однако встречаются затруднения при подборе слов и отдельные неточности в употреблении слов, словосочетаний и клише. Объем высказывания не менее 5-7 реплик
«3»	Все перечисленные выше параметры соблюдены, однако учащийся затрагивает не все элементы содержания, указанные в задании, а также встречаются повторы речевых и грамматических конструкций. Неточное использование социокультурных знаний. Объем высказывания менее 5-7 реплик с каждой стороны
«2»	Коммуникативная задача не выполнена. Учащийся не умеет строить диалогическое общение. Используется крайне ограниченный словарный запас, делается много лексических и грамматических ошибок, затрудняющих понимание речи. Речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок

ученик «уходит от темы или пытается подменить ее другой», но при этом **не** допускает лексических или грамматических ошибок, нарушающих понимание. Решение – и очень не простое – опять приходится принимать учителю.

Шкала 3, так же, как и предыдущая, рассматривает умение ученика участвовать в беседе по вышеназванным критериям, не определяя четкой грани при оценивании каждого параметра. В данной шкале, на наш взгляд, совсем не очевидна разница между оцениванием отличного и хорошего ответа: единственное отличие ответа на «4» от ответа на «5» – это «неточности в употреблении слов, словосочетаний и клише», которые весьма трудно определить.

Общая экзаменационная отметка складывается из оценок за выполнение отдельных заданий (берётся среднее арифметическое трёх оценок), каждая из которых, как мы сказали, оказывается весьма субъективной. В конечном итоге, общую оценку ставит экзаменатор (учитель), и ему будет трудно абстрагироваться от чувства симпатии или антипатии по отношению к тому или иному ученику, т.е. от чисто субъективного восприятия ответа. У каждого преподавателя есть свое понимание принципов требовательности и справедливости, свои критерии качества знаний. На оценку существенно влияет и предыдущий процесс общения с экзаменуемым. Определенное воздействие может оказать даже внешний вид учащегося и приобретенное им умение ясно излагать свои мысли, а также ряд других факторов, условно называемых «эмоциональной составляющей».

Итак, оценка за устный экзамен всегда субъективна и часто не отражает реальный уровень владения иностранным языком.

Проблема создания шкал, позволяющих объективно измерить уровень каждого из критериев владения иностранным языком, является одной из ключевых в системе организации устного итогового экзамена по иностранному языку. Преподаватель крайне заинтересован в разработке такой системы контроля, которая сделала бы оценку за устный экзамен максимально свободной от субъективизма экзаменатора и позволила бы измерить реальный уровень владения иностранным языком.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Василевич А.П. Хорошо ли вы знаете английский? Are you sure of your English? Тесты для тех, кто хочет проверить себя, и тех, кому надо оценить знания других: Учебное пособие – М.: КомКнига, 2005.
2. Новые государственные стандарты школьного образования. Образование в документах и комментариях. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
3. Экзаменационные билеты. Иностранные языки. Вестник образования России, № 3, 2007.

E. Nikonova

PROBLEM OF THE TOTAL CONTROL ON THE FOREIGN LANGUAGE FOR THE BASE CURRICULUM IN HIGH SCHOOL

*Abstract.* The article deals with the problems of organizing the Final Examination in a foreign language in the ninth form. The analysis of the present state of affairs reveals the discrepancy between the

final language tests and the requirements of the State Educational Standard. As to the rating scales they can't assess a learner's real level of skills and knowledge. The idea of making a test that can allow to check all the language skills as well as the problem

of working out proper rating scales are the key points in the issue.

*Key words:* final examination; oral speech; subjective assessment; rating scales; criteria of assessment; test.

УДК 37.016:81'36

**Олейникова Е.А.**

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ТЕСТИРОВАНИЯ\*

*Аннотация.* Тестовая методика, опираясь на закономерности процесса становления грамматических навыков, а также ключевые стадии изучения языкового материала, способствует эффективному формированию грамматической компетенции. Данный процесс включает три этапа (ознакомительно-тренировочный, речевой, контроля степени сформированности), достижение целей которых обеспечивается различными тестовыми заданиями.

*Ключевые слова:* система, тесты, обучение, грамматика, иностранный язык, компетенция

В современном мире важность языковой подготовки выпускников неязыковых факультетов не вызывает сомнения и обусловлена несколькими факторами. Иностранный язык как учебная дисциплина наряду с общеобразовательными и воспитательными выполняет дополнительные функции, способствующие развитию креативных, логических и индивидуальных качеств личности. Снятие языковых барьеров расширяет круг возможностей для трудоустройства, получения образования за рубежом, а также позволяет установить деловые контакты с иностранными коллегами и партнёрами на коммуникативно-достаточном уровне. Таким образом, первостепенной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, успешное становление которой невозможно без грамматической компетенции.

Развитие грамматической компетенции заключается в создании умения использовать грамматические средства языка на основе знания принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы, т.е. умения понимать и выражать мысли в процессе производства и распознавания грамотно сформулированных предложений (в противовес заучиванию и воспроизведению застывших образцов) [7]. Умение

изменять и сочетать слова, будучи одним из важнейших условий практического владения языком, т.е. использования его как средства общения, эффективно только в том случае, если данное умение осуществляется автоматизированно и включает необходимый набор речевых грамматических навыков, коммуникативно-правильное применение которых составляет основу речевого грамматического умения.

Формированию грамматического навыка способствует систематическая работа над употреблением устойчивых грамматических средств языка в речи при соблюдении ряда условий [4, 46-53]: предваряющее слушание; имитация в речи; однотипность и регулярность фраз; действие по аналогии в речевых условиях; безошибочность; регулярное подкрепление; разнообразие «обстоятельств» автоматизации. Данная целенаправленная последовательность речевых действий распределяется на три основных этапа [6, 299-300]: 1) ориентировочно-подготовительный; 2) стереотипизирующе-ситуативный; 3) варьирующе-ситуативный. В связи с такой постановкой вопроса создание системы упражнений для формирования умения изменять и сочетать слова, т.е. умения адекватно использовать грамматические средства языка, оказывается первостепенной.

В настоящее время наблюдается тенденция смены традиционных способов подачи учебной информации, закрепления и контроля навыков и умений новыми концепциями, отражающими перемены, происходящие во взглядах на технологию обучения, и способствующими оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, тестовая методика отвечает новым условиям обучения, поскольку связывает воедино такие характеристики, как универсальность, многообразие форм тестовых заданий, учёт индивидуальных особенностей, объективность, мобильность изменения трудности заданий, рациональность, ориентированность на современные

\* © Олейникова Е.А.

технические средства обучения. Следовательно, можно предположить, что комплекс тестовых заданий, осуществляющий взаимосвязь элементов языкового материала и действий оперирования с ним в речевой деятельности, позволит организовать поэтапное формирование языковых и речевых грамматических навыков.

Тестовая методика опирается на закономерности процесса становления грамматических навыков, а также ключевые стадии изучения языкового материала (введение, закрепление и контроль) [2]. Принимая во внимание подобную «двойственность», целесообразно выстраивать учебный процесс следующим образом. Прежде всего, проводится ориентировочно-подготовительная работа, предполагающая сообщение информации о специфике определённого грамматического явления, которая в дальнейшем подкрепляется первичной тренировкой. Задачей второго уровня является обеспечение стереотипизирующе-ситуативного и варьирующе-ситуативного периодов развития грамматических навыков за счёт многократной дифференцированной тренировки последних в упражнениях речевого характера. Контрольное тестирование предоставляет данные о результатах проделанной работы и целесообразности перехода к изучению другого грамматического аспекта. В силу этого можно выделить три основных этапа формирования грамматической компетенции:

- 1) ознакомительно-тренировочный;
- 2) речевой;
- 3) контроля степени сформированности грамматической компетенции.

Каждый из данных этапов имеет свои цели, для реализации которых применяются различные типы тестовых заданий.

Введение грамматического материала, создание сознательной основы грамматической компетенции осуществляется на ознакомительно-тренировочном этапе с помощью таких заданий, как таблицы и выборочные тесты (альтернативные и множественные).

Табличные задания, построенные с учётом индивидуальных особенностей студентов (теоретико-аналитического мышления, толерантности к изучению иностранного языка, способности к межъязыковой трансференции и генерализации, когнитивного умозаключения), а также их знаний в родном и иностранном языках, направлены на освоение теории и подготавливают базу для становления языковых грамматических навыков, поскольку носят проблемный, поисково-исследовательский аналитико-синтетический характер и являются эвристическими по своей сути.

Ознакомление с конкретным грамматическим явлением в процессе выполнения табличного

теста обеспечивается заданиями различной направленности, но в строго определённой последовательности.

1. Переведите следующие предложения и назовите французские слова, которые выполняют в них функцию изучаемой грамматической структуры.

2. Назовите формы данного явления в приведённых предложениях.

3. Распределите предложения на группы, согласно однотипности грамматической формы.

4. Назовите функции данных форм в предложении.

5. Переделайте синтаксическую структуру предложения, удалив изучаемые грамматические формы.

6. Продолжите таблицу, приведите ваши собственные примеры.

7. Сформулируйте правила употребления данного явления, опираясь на таблицу и т.д.

Представленную систему упражнений можно проиллюстрировать на примере введения и закрепления французских относительных местоимений (нумерация нижеследующих заданий соответствует установленной выше последовательности).

1. Переведите предложения и определите, какие французские слова соответствуют русскому слову «который»:

1) Elle porte une valise qui pèse plus de vingt kilos.

2) Il ne répond pas toujours aux questions qu'on lui pose.

2. Назовите французские относительные местоимения, употребленные в предыдущем упражнении.

3. Распределите предложения на две группы, используя таблицу:

Les phrases avec le pronom relatif qui	Les phrases avec le pronom relatif que
1. ....	1. ....

4. Сравните французские предложения и их русский перевод и определите функции относительных местоимений **qui** и **que**:

a. complément d'objet direct chose

b. complément d'objet indirect

c. sujet personne

d. complément circonstanciel

e. sujet chose

f. complément d'objet direct personne

g. attribut

5. Составьте из сложных предложений два простых.

6. Приведите собственные примеры.

7. Сформулируйте правило употребления относительных местоимений *qui/que*, опираясь на таблицу и упражнение № 4.

Рассматриваемый вид деятельности должен осуществляться студентами не самостоятельно, а под руководством преподавателя, который не сообщает им конкретные знания, а лишь направляет их деятельность во избежание неправильного толкования исследуемой грамматической структуры. При обязательном сохранении последовательности приведённых заданий преподаватель имеет право менять их количество, принимая во внимание сложность грамматического материала, цели и задачи обучения.

Выполнение табличных тестов закладывает основу для перехода к выборочным технологическим приёмам, которые предполагают развитие языковых грамматических навыков. В данном случае тестовые задания альтернативного и множественного выбора направлены на первичное применение приобретённых теоретико-лингвистических знаний и способствуют их закреплению, поскольку нацелены на использование теоретических положений на практике, вместе с тем они успешно применяются в последующей работе по формированию грамматической компетенции.

На речевом этапе – дальнейшее совершенствование языковых и речевых грамматических навыков и коррекция ранее сформированных. Создание речевого компонента грамматической компетенции предполагает использование выборочных, лакунарных и матричных технологических приёмов в целях абсолютного осознания и отработки грамматического материала с учётом индивидуальных и когнитивных стилей деятельности обучаемых. Указанные тесты могут включать следующие задания.

1. Дополните нижеследующие предложения нужной грамматической формой.

2. Замените пропуски в тексте подходящими по смыслу формами рассматриваемого грамматического явления.

3. Вставьте нужную форму в цитаты, устойчивые выражения, пословицы, поговорки, стихотворения.

4. Восстановите в тексте отсутствующее грамматическое явление (число пропусков указано или не указано).

5. Найдите и исправьте допущенные в тексте ошибки (количество ошибок указывается или не указывается).

6. Составьте рассказ на произвольную тему, следуя данной грамматической канве.

7. Составьте рассказ, используя данные грамматические слова в произвольной (строгой) последовательности (количество предложений – n, тема – ...).

8. Восстановите правило употребления грамматического явления, выбирая из предложенных формулировок правильные. Следуйте

предписанным указаниям.

Итак, вначале предлагается решить выборочные тестовые задания, которые обеспечивают начальную стадию формирования навыков за счёт операции «узнавания» и помогают систематизировать изученный теоретический материал по определённому блоку, обуславливая становление рецептивных грамматических навыков. Например:

1. Дополните предложения относительными местоимениями *qui / que*:

1. Si la société est connue sur le marché, ceux ... voudront acheter ses actions seront nombreux.

2. Les obligations sont les titres ... représentent ces prêts à l'Etat et aux collectivités.

Для удобства проверки результатов тестирования учащимся предлагается заполнить таблицу, указывая номер предложения в колонке, содержащей, по их мнению, правильный ответ.

Лакунарные задания, усложненные контекстуальной канвой, способствуют развитию навыков лингвистического прогнозирования, комбинаторских способностей обучаемых, образованию устойчивых ассоциаций на определённые речевые ситуации, а также интенсификации их продуктивной речевой и мыслительной деятельности.

2. Вставьте в текст нужные относительные местоимения:

Elsa est une assez vieille femme ...(1) vient d'avoir 70 ans et ...(2) personne ne remarque dans la ville ...(3) elle vit. On sait seulement qu'elle habite dans une maison ...(4) l'histoire est mystérieuse...

Прочность и гибкость грамматических навыков обеспечивается лакунарными тестовыми заданиями с невидимыми пропусками и/или на исправление, детерминированными и недетерминированными контекстом, и матрицами. Сначала предлагается решить лакунарное задание с невидимыми пропусками, состоящее не из отдельно взятых фраз, а из законченных высказываний, что позволяет классифицировать его как тестовый технологический приём, а не простое упражнение с пропусками. Ответы фиксируются в специально подготовленной таблице, что даёт возможность достаточно быстро проверять работы, используя ключ с правильными решениями.

3. В приведенных цитатах пропущены относительные местоимения, место пропусков не указано, определите расположение лакуны и заполните её нужной формой.

1. Un homme ne montre aucun défaut est un sot ou un hypocrite il faut se méfier (Joseph Joubert).

2. A chacun est assignée sa part de misère, comme un art il doit apprendre pour se rendre habile (Sénèque).

Затем предъявляется связный текст с невидимыми пропусками (задание 4), где снижение/

повышение уровня сложности происходит в результате указания/неуказания количества лакун. Учащиеся полностью переписывают восстановленный текст и подчеркивают вставленные грамматические явления.

Далее выполняется задание, требующее от обучаемых сосредоточения и предельной внимательности, т.к. здесь они должны не просто вставить нужное грамматическое явление, а найти допущенные ошибки, которые и подлежат коррекции.

5. Найдите и исправьте ошибки на употребление относительных местоимений в нижеследующем тексте.

(1) D'innombrables festivals animent ce vaste espace que vit au rythme des vacances de l'Europe entière : théâtre à Avignon, cinéma à Cannes, cirque à Monaco, etc. (2) L'hiver, les Alpes du Nord sont de très loin la première région française pour les sports d'hiver, avec 75% des skieurs que fréquentent les pistes françaises.

Для успешного выполнения предложенного теста студентам необходимо полностью осознать предложенную ситуацию и переключиться со своей непосредственной роли учащихся на роль преподавателя, что позитивно отражается на их мотивационной сфере, особенно если они сами исправляют работы сокурсников. Все предложения текста нумеруются. При возникновении необходимости снижения уровня сложности предложения, которые не содержат изучаемого грамматического явления, не отмечаются, что сокращает количество фраз, подлежащих анализу, и упрощает, таким образом, поставленную задачу. Учащиеся заносят в таблицу употребленную в тексте форму, отмечают знаком +/- правильность/неправильность и дают, если нужно, верный, по их мнению, ответ.

Совершенствование и автоматизация грамматических навыков достигается благодаря матричным техникам.

6. Составьте рассказ, употребив следующие относительные местоимения (тема произвольная):

*Que, dont, où, qui, que, d'où, qui, dont, que, où*

Данный приём отличает продуктивная и творческая направленность, причём вариативное употребление изучаемых явлений в различных ситуациях обеспечивает развитие лингвистического мышления в единстве двух его аспектов: мотивационно-личностного и предметного.

В заключение студентам предлагается решить матричный тест в форме разветвляющегося рассказа (задание 8). Рассматриваемая техника направлена на систематизацию и повторение пройденного материала, что позволяет учащимся сконцентрироваться и подготовиться к выполнению серии контрольных тестовых заданий.

Итак, речевой этап формирования грамматической компетенции обеспечивает прочность, гибкость и автоматизм речевых грамматических навыков, т.к. охватывает стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный периоды их развития, благодаря применению тестов множественного выбора, лакунарных и матричных технологических приёмов. Представленная система, объединяя технологические приёмы языкового, условно-речевого (условно-коммуникативного) и речевого (коммуникативного, подлинно-коммуникативного) характера [3], учитывает природу языковых и речевых грамматических навыков и этапов их становления, а также индивидуальные и когнитивные особенности обучаемых [1, 48-49]. Следовательно, её использование в организации учебного процесса будет способствовать формированию грамматической компетенции.

Процесс овладения речевым навыком протекает в строгой последовательности указанных этапов, однако линейное прохождение всех типов заданий не является обязательным. На разных ступенях обучения возможно их параллельное применение, модифицируется только соотносённость между ними, различный удельный вес [5, 105-106], поэтому в представленном комплексе все задания выступают в тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Контроль степени сформированности грамматической компетенции предоставляет информацию об уровне языковой подготовки учащихся. Положительные итоговые результаты тестирования дают сигнал к началу изучения нового грамматического материала. Отрицательные результаты, их анализ и интерпретация позволяют сделать соответствующие выводы о причинах неудачи и скорректировать систему тестовых заданий, адаптируя их к данному контингенту учащихся.

Для получения наиболее надёжных и валидных результатов используются лакунарные техники с нерегулярным интервалом, обусловленные контекстом, с невидимыми пропусками и задания на исправление, являющиеся разными по степени сложности и позволяющие подходить к контролю дифференцированно, в зависимости от уровня сформированности грамматической компетенции обучаемых: чем выше уровень, тем сложнее контрольное задание, что обуславливает практически полное отсутствие отрицательных результатов, снижающих интерес к изучению французского языка. Адекватная самооценка собственных знаний, мысленная систематизация пройденного грамматического материала достигается, при успешной реализации простого теста, за счёт решения студентом более сложного контрольного задания, за которое неудовлетворительная оценка не выставляется.

Итак, представленная тестовая система охватывает все стадии учебного процесса, а разнообразие тестов обеспечивает дифференциацию и систематизацию изучаемого материала, а также активизацию мыслительной деятельности, что благотворно сказывается при включении учащихся в процесс организации самостоятельной работы учащихся. Следовательно, применение подобных комплексов будет способствовать совершенствованию, интенсификации и результативности обучения грамматике французского языка студентов неязыковых факультетов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дисс... д-ра пед. наук: 13.00.02. – СПб., 1993. – 504 с.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1986. №2. – С. 17-24.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
5. Тарнаева Л.П. Обучение студентов 5-го курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как вторая специальность): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2000. – 222 с.
6. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 295-305.
7. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: CUP, 2001.

E. Oleynikova  
FORMATION OF GRAMMAR COMPETENCE BY TESTING METHODOLOGY

*Abstract.* Tests methods relying upon the process of improving grammar skills and key stages of learning language material promote affective formation of grammar competence. This process includes three stages (familiar-training, verbal, stage of formation control), the aim of which is provided by tests.

*Key words:* a system, tests, education, grammar, foreign language, competence.

УДК 330

Пястолов С.М., Балашев А.В.

## РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ\*

*Аннотация.* Статья анализирует развитие сектора образования в терминах международных сопоставлений и определяет цели и задачи совершенствования системы его финансового и материального обеспечения.

*Ключевые слова:* сектор образования, ресурсы, государственная политика.

Обобщающей характеристикой ресурсного обеспечения системы образования является его финансирование. Объемы расходов оказывают определяющее воздействие на доступность и качество образования, структура затрат и источники финансирования дают представление о приоритетах управления на территориальном уровне, об эффективности политики привлечения внебюджетных средств, распределение средств между учебными заведениями — об уровне бюджетного планирования и степени равенства возможностей получения качественного образования.

В последние годы (начиная с 2000 г.) в Российской Федерации расходы на одного учащегося увеличились в сопоставимых ценах более чем в 4 раза. При этом рост по регионам был очень разным: от 1,5 в Санкт-Петербурге до 9 раз в Чукотском автономном округе. В относительных показателях расходы на образование к ВВП увеличились с 2,8% в 2000 г. до 4,0% в 2007 г. По регионам динамика этого показателя также неравномерна — в некоторых регионах отношение расходов на образование к ВВП выросло в 1,5 раза, а в отдельных даже снизилось.

В терминах международных сопоставлений размеры финансирования образования в целом и его отдельных уровней (ступеней) обычно характеризуются тремя основными показателями. В первую очередь, это отношение расходов на образование к ВВП. Эти данные, впрочем, позволяют составить лишь самое общее представление об относительном уровне финансирования образования и о национальных приоритетах в этой

\* © Пястолов С.М., Балашев А.В.



области. Конкретные размеры финансирования зависят, естественно, не только от общей суммы расходов, но также от демографической структуры (численности населения в возрастах обучения), а также от степени охвата населения образованием.

Показателем, учитывающим влияние всех перечисленных факторов, служит величина расходов на одного учащегося (в эквиваленте очного обучения) по паритету покупательной способности. Эти оценки также имеют определенные недостатки, поскольку к расходам на образование применяются показатели паритета покупательной способности для ВВП в целом. В то же время рассчитываемые в рамках программы международных сопоставлений оценки паритета покупательной способности для отдельных компонентов ВВП, в том числе расходов на образование, являются крайне ненадежными и по этой причине не используются в аналитических исследованиях. Поэтому наиболее репрезентативным показателем считается отношение расходов на одного учащегося к величине ВВП на душу населения в данной стране, причем и числитель, и знаменатель этого отношения рассчитываются в национальной валюте.

При относительно нормальном общем уровне финансирования образования в России (с учетом уровня ее экономического развития) ситуация довольно существенно различается по разным ступеням образования: если в подавляющем большинстве стран уровень финансирования в расчете на одного учащегося возрастает с повышением ступени образования, то в России эта закономерность серьезно нарушается.

Прежде всего, в России, по международным меркам, относительно завышенными выглядят расходы на дошкольное образование. На этот тип образования расходуется 0,8% к величине ВВП (в среднем во всех группах стран — 0,5% к ВВП). В расчете на одного дошкольника Россия тратила в 2002 г. 2333 долл. по общему паритету покупательной способности, что соответствует медианному показателю для группы развивающихся стран. Наконец, отношение расходов на одного дошкольника к ВВП на душу в России составляет 28,6% и является самым высоким показателем среди анализируемого набора стран (на втором месте идет Великобритания — 28,2%, на третьем — США с 24,2%). Конечно, само дошкольное образование является чрезвычайно разнородным — с одной стороны, к нему относятся различные учебные заведения для детей, воспитываемых государством (интернаты), с другой — различные дошкольные учреждения для детей из состоятельных семей [3].

Еще один тип структурных диспропорций в

финансировании российского образования связан с уровнем государственных и частных расходов. При нормальном (с учетом экономического развития) относительном уровне финансирования в целом государственные расходы являются заниженными, а частные — завышенными по сравнению со средними показателями.

Отношение государственных расходов на образование к ВВП составляло в России в 2007 г. 4,0%, то есть было ниже медианного показателя для стран с низким уровнем образовательного развития по выборке ОЕСР (4,1%), не говоря уже о более богатых странах. Такое же отставание наблюдалось и на отдельных уровнях образования. Государственные расходы на начальное и общее среднее образование в России составляли 2,7% к ВВП (медианный показатель для стран среднего уровня равен 3,3%).

Обратное соотношение наблюдается для частных расходов. По нашим оценкам, в России в 2007 г. в целом они составляли 1,7% к ВВП, что существенно выше медианного показателя для стран с низким уровнем развития (1,0%), не говоря уже о более развитых странах, где отношение частных расходов к ВВП сравнительно невелико, поскольку государство в состоянии обеспечить достаточный уровень финансирования образования в целом. На уровне школьного образования частные расходы в России составляют 0,5% к ВВП (что соответствует медианному показателю для бедных стран).

Особенности динамики бюджетных расходов иллюстрирует табл. 1 и рис. 1. Можно заметить, что, в то время как абсолютные значения государственных расходов на образование и на науку гражданского назначения (млрд. рублей) заметно растут (в 2007 году расходы федерального бюджета на образование выросли на 31%, а расходы на гражданскую науку — 38%), их процентная доля в ВВП и в расходной части бюджета увеличилась незначительно.

Относительно низкий удельный вес государственных расходов на образование в России отражает особенности ее бюджетной политики.

Существенное значение имеет не только общий уровень государственных расходов, но и их структура по уровням образования.

На начальное и среднее образование в России тратится всего 6% бюджетных расходов, что является одним из самых низких показателей в рассматриваемом наборе стран (меньший показатель только в Словакии). Зато на «прочие» расходы, включающие затраты на дошкольное образование и статьи, не распределяемые по уровням образования, в России идет 2,6% всех бюджетных расходов, что является одним из самых высоких значений для анализируемого набора стран



Таблица 1

## Изменение государственных расходов на образование и науку

Расходы федерального бюджета	2004	2005	2006	2007
Раздел "Образование" (млрд. рублей)	119,3	160,5	211,9	277,9
в % к ВВП	0,70	0,74	0,78	0,89
в % к расходной части федерального бюджета	4,4	4,5	4,8	5,1
На науку гражданского назначения (млрд. рублей)	46,2	56,2	72,4	100,0
в % к ВВП	0,27	0,26	0,27	0,32
в % к расходной части федерального бюджета	1,7	1,6	1,6	1,8

Источник: Департамент прогнозирования и бюджетного планирования Минобрнауки, 2008

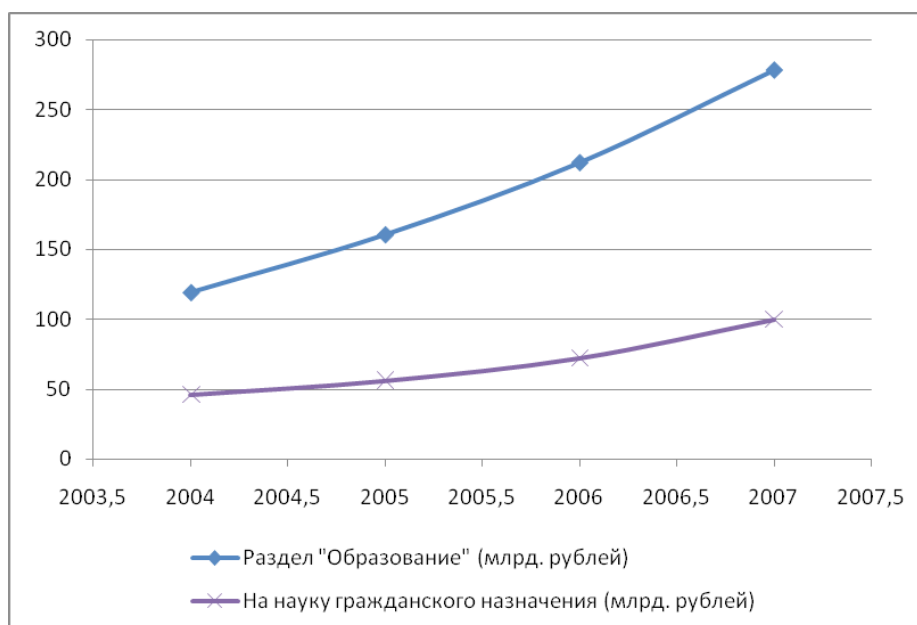


Рис. 1а. Динамика государственных расходов на образование и науку

Источник: Департамент прогнозирования и бюджетного планирования Минобрнауки, 2008

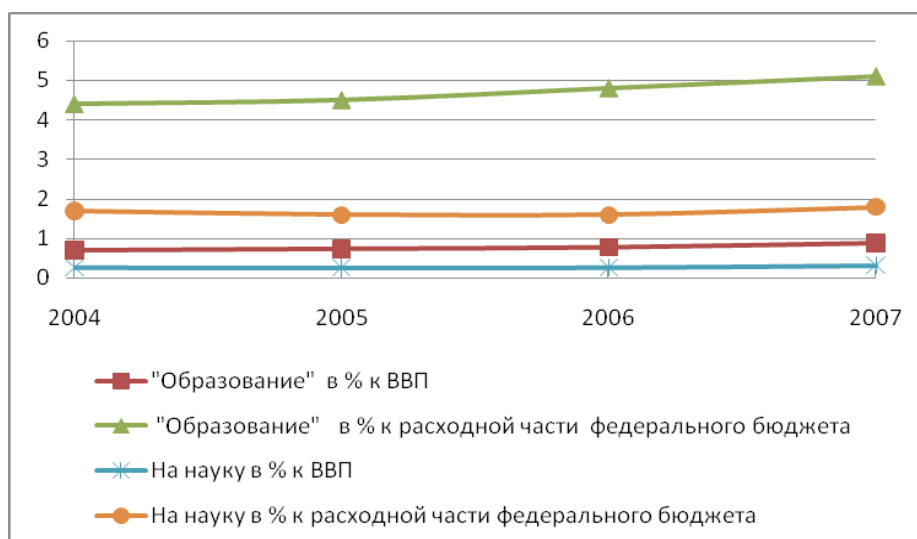


Рис. 1б. Динамика относительных государственных расходов на образование и науку

Источник: Департамент прогнозирования и бюджетного планирования Минобрнауки, 2008

(большой показатель наблюдается только в трех странах).

Распределение финансирования образования по уровням бюджетной системы не связано с относительной величиной доходов в стране, а определяется сложившимся распределением обязательств между центральным, региональными и местными бюджетами. Что касается расходов на общее среднее образование, то в 17 странах из 39, по которым имеется информация, основная часть расходов (более  $\frac{2}{3}$ ) финансируется за счет центральных бюджетов, в 8 странах — в основном за счет региональных бюджетов и в 9 странах (включая Россию) — в основном за счет местных бюджетов. Российская структура финансирования школьного образования по уровням бюджетной системы близка, в частности, к структуре расходов в Канаде и Чехии.

Рассматривая финансирование образования в разрезе субъектов федерации, прежде всего, необходимо отметить существенную дифференциацию в величине расходов.

В сопоставимых ценах расходы на 1 учащегося различаются по регионам более чем в 3 раза (табл. 3.1 несколько сглаживает картину, т.к. в ней приводятся более укрупненные данные – по федеральным округам). Можно было бы предположить, что это различие является следствием различий в доле сельского населения и, соответственно, отражает объективные различия в необходимом финансировании, поскольку в малочисленных сельских школах ученик стоит относительно дороже. Однако анализ показывает, что связь между структурой населения и расходами на 1 учащегося практически отсутствует: коэффициент корреляции расходов на одного учащегося и долей сельского населения не только очень мала — 0,12, но и отрицательная. Зато расходы на образование сильно коррелируют (коэффициент корреляции 0,66) с уровнем социально-экономического развития региона [1].

Возрастающая межрегиональная дифференциация в доступности и качестве образования несет в себе реальную угрозу дальнейшей региональной поляризации человеческого капитала, конкурентоспособности субъектов РФ, роста социальной напряженности в отсталых регионах.

Можно достаточно четко разделить характеристики региональных образовательных систем на две группы:

✓ напрямую зависящие от уровня социально-экономического развития субъекта РФ. К ним относятся, в частности, уровень финансирования образования, доступность образования, особенно на уровне дошкольного и полного среднего образования, уровень подготовки учащихся, ресурсное обеспечение образовательного процесса и др.;

✓ являющиеся результатом региональной образовательной политики, в числе которых можно назвать уровень эффективности сети учебных заведений и ее сбалансированность и др.

Таким образом, можно говорить, соответственно, и о вариантах воздействия на региональные системы образования. Это меры:

✓ направленные на оказание целевой финансовой поддержки дотационным регионам для повышения уровня показателей, зависящих от уровня социально-экономического развития;

✓ технической помощи и нормативного регулирования, обеспечивающие приемлемый уровень характеристик, зависящих от действий (или бездействия) местных властей.

В этих условиях базовые принципы политики Министерства образования и науки звучат следующим образом: «комплексное развитие человеческого потенциала в условиях тесной интеграции образования и науки; открытость образования и науки к требованиям общества; ставка на лидеров, способных обеспечить развитие сферы образования и науки в целом»\*

Реализация приоритетного национально-го проекта “Образование” должна на практике обеспечить переход на новые механизмы финансирования, обеспечивающие структурные и институциональные изменения, которых требует от системы образования инновационная экономика.

Среди всех расходов в секторе образования, по данным Минобрнауки, федеральное финансирование направлений нацпроекта оказывается наиболее эффективным. Всего на нацпроект “Образование” в 2006 году выделено 29,3 млрд. рублей, в 2007 г - 52,8 млрд. рублей. В 2008 году на это направление предполагается выделить 42,8 млрд. рублей.

Реализация инновационного варианта развития экономики предполагает увеличение общих расходов на образование с 4,6% ВВП (в 2006-2007 годах) до 5,5-6% ВВП в 2020 году, в том числе расходы бюджетной системы – с 3,9% до 4,5% ВВП; темп роста государственных расходов в период 2008-2010 годов составит не менее 10-14% в год до 2020 года\*\*.

Число учащихся, обучающихся в оснащенных по современным требованиям школах, удалось увеличить в 2 раза, и они теперь составляют не 15%, как в 2005 году, а 30%. В 2010 году их будет уже 70%.

Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации,

\* А.Фурсенко//www.regnum.ru, 3 сентября 2008 г.

\*\* Концепция 2020: по данным Росстата, государственные расходы на образование составляют в настоящее время в Германии – 4,8% ВВП, Великобритании – 5,3% ВВП, Франции – 5,6% ВВП, США – 5,6% ВВП, а в среднем по странам G8 (без учета Российской Федерации) – 5,0% ВВП [2].

отраженные в официальных документах национального проекта, предусматривают комплекс мер, направленных на снижение диспропорций в системе общего среднего образования, повышение его доступности, ориентации на требования современной жизни, индивидуализацию образовательных траекторий учащихся:

✓ создание условий для массового образования детей старшего дошкольного возраста, направленных на снижение возраста («предшкольное образование»), это предполагает выделение субъектом Федерации субсидий муниципальным бюджетам на организацию образования детей, в том числе по программам «предшкольного образования»; создание механизмов осуществления социальной адресной поддержки обучающихся с расширением доступности образования, в том числе индивидуализацию образовательных траекторий учащихся.

В концепции 2020 данное положение сформулировано так: «до 2012 года - внедрение различных моделей образования детей дошкольного возраста на базе некоммерческих организаций, учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования, включая нормативное финансирование клубов раннего образования и консультирования для семей с детьми;

- предоставление всем детям дошкольного возраста возможности получать услуги дошкольного образования».

✓ расширение сферы дополнительного образования и его интеграция с системой общего среднего образования, в том числе профильного;

✓ создание образовательных стандартов нового поколения, обеспечивающих:

✚ компетентностный подход;

✚ снижение нагрузки учащихся;

✚ снижение дифференциации в ресурсном обеспечении на основе включения в состав стандарта условий осуществления образовательной деятельности;

✓ разработка моделей эффективной организации территориальных образовательных систем как единого целого, учитывающих региональные особенности;

✓ создание условий для повышения экономической самостоятельности образовательных учреждений, в распоряжении ресурсами, возможности привлечения и использования внебюджетных средств путем увеличения разнообразия организационно-правовых форм образовательных организаций.

В настоящее время фактически предлагается лишь две альтернативы: АУ (автономное учреждение) и БУ (бюджетное учреждение), которые обсуждаются ниже;

✓ внедрение подушевого финанси-

рования как средства повышения эффективности использования средств, справедливости распределения ресурсов;

✓ создание механизмов и стимулов привлечения в систему образования частных и корпоративных средств, что будет способствовать не только улучшению общей финансово-экономической ситуации в системе образования, но и обеспечит условия для роста ее восприимчивости к запросам общества и рынка труда, что безусловно позитивно повлияет на качество образовательного процесса;

✓ переход к отраслевой системе оплаты труда работников образования с использованием механизмов снижения нагрузки учащихся и повышения заработной платы учителей.

Обозначенные цели, как показывает практика и анализ текущих процессов, не могут быть достигнуты без соответствующих институциональных изменений системы российского образования. В рамках проекта «Образование» институциональные новации и инновации запланированы, однако остается ряд вопросов, касающихся их методологического и методического обеспечения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агранович М. Л., Кожевникова О. Н. Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации: Национальный доклад. 2005 / М. Л. Агранович, О. Н. Кожевникова. — М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года (проект). — М., март 2008.
3. Education and the Economy: An Indicators Report. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Mathematical Policy Research, Inc., 2005.

S. Pyastolov, A. Balashev

#### PROVIDING RESOURCES FOR THE EDUCATIONAL SECTOR

*Abstract.* The paper analyses the educational sector development in terms of international comparativistics and defines the goals of its resources provision system perfection.

*Key words:* educational sector, resources, governmental policy.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОРПУСНЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ\*

*Аннотация.* В статье автор рассматривает дидактические возможности корпусных технологий, появившихся с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Корпусные интернет-технологии могут быть эффективно использованы в обучении иностранным языкам, а также в учебно-методической работе преподавателя высшей школы.

*Ключевые слова:* корпус, конкорданс, конкордансер, обучение иностранным языкам, Интернет.

Для средневекового священника не составляло большого труда разыскать в библейских текстах необходимую для проповеди цитату. Надо было просто раскрыть на необходимом слове один из томов крупнейшего в богословии труда – конкорданса Библии, в создании которого принимали участия сотни ученых-священников в монастырях, расположенных по всей Европе. Для наших современников составление аналогичного словоуказателя, связывающего каждое слово любого текста или собрания текстов со своим контекстом, требует от нескольких часов до нескольких дней. Для этого необходимы компьютер, специальная программа и собственно текст или тексты в электронной форме. Еще проще использовать конкордансы, размещенные в Интернете. Многие из таких ресурсов могут быть использованы бесплатно, другие – за небольшую плату. В Интернете имеются сайты, предлагающие бесплатные и недорогие программы конкордансов. Наиболее активно исследования в данной области ведутся в США. Так, на сайте Стэнфордского университета (<http://www-nlp.stanford.edu/links/statnlp.html>) приводится подробная библиография и гиперссылки по рассматриваемой нами тематике, а также аннотированный перечень электронных ресурсов по корпусной лингвистике.

В Средние века и позже, в XVIII-XIX веках, когда появились конкордансы трудов В. Шекспира, лексикографы делали эту кропотливую и огромную работу вручную. Фиксировалось каждое слово, появляющееся в тексте, а затем отслеживалось его употребление на протяжении всего обрабатываемого текста. При этом либо составлялся список страниц и абзацев, где встречалось данное ключевое слово, либо цитата выписывалась целиком.

Второй способ был особенно важен для священнослужителей. Не вызывает удивления тот факт, что до появления компьютеров человеческая цивилизация не стремилась к такому детальному исследованию, кроме вышеуказанных случаев.

На сегодняшний день конкордансы распространены в зарубежной лексикографии и широко применяются в преподавании языков. К сожалению, в силу ряда причин и некоторых проблем развития материальной базы науки в России на современном этапе в русской лексикографической традиции практически отсутствовали словари конкордансов [1, 74]. В течение последних лет российские лексикографы разработали конкордансы трудов Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Осуществляются и другие проекты. К сожалению, часто такие проекты появляются исключительно благодаря энтузиастам-ученым, не имеющим финансирования и поддержки со стороны государства.

В лексикографии под термином «конкорданс» понимается пример употребления слова в контексте фиксированной длины. А.Н. Баранов пишет в своей книге «Введение в прикладную лингвистику», что «словари конкордансов включают примеры употребления всех слов в отдельном произведении или во всем творчестве писателя... Устройство словаря-конкорданса довольно просто. Словарным входом служит словоформа. Она помещается в центр строки и отделяется от текста примера пробелами слева (разумеется, возможно, использование и других способов выделения)» [1, 74].

14 months in service. {para} The non-**profit** company's Hongkong office will also

15 ment has proposed cancellation of a **profit** control scheme and comes after CMB'

16 k-fai, said CMB had agreed that the **profit** control scheme be abolished and som

17 ires. {para} It will also lose its **profit** control scheme, which guarantees a

18 based luxury-car maker has made a **profit**. Delighted executives at Ford effe

19 ofit last year, he said. How much **profit** does he need before they employ a sw

20 6p to 317p amid talk of a number of **profit** downgradings. The group will be me

21 ara} The company's half-yearly net **profit** dropped from \$63.3 million last year

\* © Раицкая Л.К.

22 sier at 506 p, but has reduced its **profit** estimate for the current year from \$

23 there reporting a \$1,000-a-minute **profit**. Fenwick's on Northumberland Stree

24 mentators are looking for a pre-tax **profit** figure of about \$19.0m for the yea

25 ted. She would not comment on the **profit** figures quoted by her sales staff.

Рис. 1. Электронный конкорданс (фрагмент).

С точки зрения пользователя компьютерных конкордансных программ, конкорданс – это возможность сохранять и использовать некоторое количество текстов в электронной форме, которая позволяет рассматривать и изучать то, как функционирует язык [7, 19].

Чаще всего конкорданс имеет вид, представленный на рис. 1. Ключевое слово выделяется шрифтом, подчеркиванием или иным способом, печатается с отступами справа и слева. При этом примеры печатаются единым массивом. Такие конкордансы получили название «ключевое слово в контексте» (KWIC – key word in context), где ключевое слово расположено в центре. Как видно из примера, не все предложения могут быть восстановлены полностью, поскольку на экране появляется в ширину ограниченное количество знаков.

Конкордансы могут быть представлены и в иных формах, удобных для пользователей и отвечающих конкретным задачам. При необходимости на экране может быть представлена дополнительная информация (например, информация об источнике примера – наименование, тип, вариант английского языка и пр.). Учитывая многофункциональность корпусных и конкордансных программ, возможна работа со статистической информацией, характеризующей текст, например, частотность употребления, длина слов и др.

Наиболее традиционным способом составления современных электронных конкордансов является использование специальных программ-конкордансеров (concordancer), которые представляют собой программное обеспечение, позволяющее работать с текстом, осуществляя заданный поиск, и представляющее результаты поиска в определенной форме. Упомянутые выше примеры оформления конкордансов могут быть составлены с использованием таких программ. В основу конкорданса, изображенного на рис. 1, был положен корпус британских газет для создания конкорданса. Используя программное обеспечение, можно сделать конкорданс на основе корпуса на основе сравнительно небольших по объему учебных или иных текстов. Важным этапом создания конкорданса следует считать формирование

электронного корпуса.

Для пользователя, а в рассматриваемом нами случае им может быть или преподаватель, или студент, изучающий иностранный язык, есть два пути. Во-первых, использование готовых корпусов, среди которых есть такие «массивные» базы, как The Bank of English, насчитывающий свыше 56 млн. слов, во-вторых, создание собственных электронных корпусов. Естественно, что оба вида исходных баз имеют свои преимущества и недостатки. Так, готовый корпус не требует времени на его формирование (а именно этот вид работы требует больше всего усилий и издержек, в том числе временных, при его самостоятельном создании), как правило, готовый корпус имеет в своей основе четко оговоренные методологические принципы и качественно-количественные характеристики. Основным недостатком, с точки зрения изучающих и преподающих иностранный язык, состоит в невозможности изменить «сложность» языка готового корпуса, а следовательно, адаптировать к учебным целям, например, при использовании со студентами, начинающими изучать иностранный язык.

Именно этот параметр служит положительной характеристикой самостоятельно сформированного корпуса, а главным недостатком может стать усиление роли временного фактора – составитель электронной базы может потратить часы и даже месяцы. Однако конкорданс, основанный на учебных текстах, может решать большее количество дидактических задач. С точки зрения разных уровней владения языком и, следовательно, разных учебных задач, оптимальным, на наш взгляд, является сочетание конкордансов, базирующихся на готовых и самостоятельно составленных корпусах.

Термин Data Driven Learning (DDL; дословный русский перевод – обучение, активизируемое или стимулируемое электронной информацией) был введен в широкое употребление Тимом Джонсом (Бирмингемский университет) в 1991 году. Это подход к изучению языка, где обучаемый является исследователем языка с использованием информационных компьютерных технологий и корпуса, представленного в электронной форме.

Естественно, что обучаемый не может без помощи со стороны преподавателя и полностью самостоятельно исследовать корпус. DDL требует от преподавателя существенной подготовительной работы: должен быть осуществлен тщательный отбор информации, а затем информация должна быть представлена в удобной и методически эффективной форме. На этой стадии роль преподавателя является определяющей.

Однако при непосредственном использовании подготовленных материалов и преподава-

тель, и студент работают вместе. Их сотрудничество до некоторой степени взаимовыгодно. И если помощь со стороны преподавателя очевидна и обычна, студент может при таком обучении выступить в нетипичной для себя роли. Часто человек, изучающий язык на первых этапах, может заметить такие лексико-грамматические особенности, которые ускользают от внимания преподавателей и филологов (например, очевидные для человека, не владеющего иностранным языком, схожие черты родного и изучаемого языков).

Метод DDL впервые был использован при индивидуальном обучении (one-to-one tuition) студентов по программе «Английский для научных целей» (English for Academic Purposes). Затем DDL использовался в Бирмингемском университете при преподавании грамматики и лексики для студентов по той же программе – на лекциях с большим числом студентов с использованием специально подготовленного раздаточного материала.

Одним из главных преимуществ материалов, разработанных на основе электронных корпусов, следует считать их возможность увеличивать автономию преподавателей и студентов.

С одной стороны, преподавателя не ограничивает традиционный учебник. Ему не надо быть экспертом, знающим ответы на все вопросы. С другой стороны, обучаемый больше не зависит полностью от знаний преподавателя или от учебника. Появляется возможность исследовать и изучать язык самостоятельно и так же самостоятельно делать выводы, что повышает мотивацию студента в процессе обучения.

Разработанные преподавателем задания не исключают возможности для студента использовать собственные методы. Главное, что обучаемый может делать задания с индивидуальной скоростью, самостоятельно или в группе, при необходимости прибегая к помощи преподавателя.

Корпус языка британских газет, корпус литературных произведений, корпус английского языка (например, The Bank of English) – это реальный язык, т.е. это язык, созданный не для учебных, а для коммуникативных целей. Конкорданс дает практически безграничные возможности для разработки заданий для всех уровней обучаемых. Как отмечалось выше, корпус может быть создан из текстов, соответствующих уровню студентов. Следовательно, задания, разработанные на основе конкорданса по этим текстам, будут адекватны и эффективны. Кроме того, корпус – полный и законченный ресурс. Любые задания, составленные на его основе, имеют ответы в самом корпусе.

Практически все недостатки конкордансов и заданий, разработанных на их основе, связаны с существенными затратами времени. Так, для

студентов и преподавателей необходимо приобрести специальные навыки, что требует времени и усилий. Кроме того, в настоящее время практически нет готовых материалов данного типа. А это значит, что преподаватель должен разрабатывать специальные задания, обрабатывать объемный материал. В отдельных случаях как недостаток может рассматриваться подлинность корпуса, что отмечалось выше, так как знания студентов должны отвечать более высоким требованиям (способность закончить предложение, лексическая и грамматическая догадка, «чувство языка»). Не следует сбрасывать со счетов косность, нежелание принимать новое, а следовательно, необходимы усилия, чтобы принять перемены.

Прежде чем разрабатывать упражнения на основе конкорданса, следует проверить соответствие исходного корпуса уровню обучаемых. Студент должен быть в состоянии прочитать тексты, входящие в корпус. Тематика корпуса обязательно должна соответствовать программе обучения. Здесь преподаватель может столкнуться с дополнительными сложностями. Естественно, что в целом студенты, успешно освоившие курс грамматики английского языка, имеющие большой словарный запас (что может быть определено как уровень *advanced* и выше), могут эффективно работать с любыми известными корпусами и конкордансами. Однако если уровень знаний студентов не настолько высок, преподавателю следует воспользоваться либо существующим конкордансом на основе соответствующего корпуса, тщательно отбирая примеры и возможно адаптируя их, либо нужно использовать программное обеспечение и создать собственный корпус из учебных или иных пригодных для поставленных целей текстов. Как отмечалось выше, эта работа трудоемка и отнимает много времени. Для большинства упражнений, предлагаемых ниже, кроме тех, которые активизируют профессиональную терминологию, лучшим корпусом, по нашему мнению, является язык газеты.

Конкордансы дают безграничные возможности для преподавателя, поскольку обладают поисковыми механизмами с использованием большого количества критериев, а корпусом может служить любой текст или собрание текстов. Работа может быть организована как индивидуально, так и в группе/ группах; самостоятельно и под контролем. По организации дидактические материалы, разработанные на основании электронного корпуса, могут быть разнообразными, например, упражнения на заполнение пропусков, на сопоставление правильных вариантов (*matching-up exercises*). При необходимости можно разработать упражнения на основе учебного текста. Многообразие упражнений не позволяет охва-

тить все в узких рамках статьи, но для наглядности можно рассмотреть некоторые из них.

1) При работе с конкордансами преподаватель составляет для студентов перечень критериев, по которым студенты осуществляют поиск и анализ различных явлений. Работа может осуществляться индивидуально или в группах, в аудитории или во внеаудиторное время. Желательно, чтобы предлагаемые критерии были связаны с программой курса или ставили своей целью корректировку лексико-грамматических, стилистических и других навыков студентов.

2) Ряд примеров, иллюстрирующих употребление двух (или более) слов, принадлежащих одному синонимическому ряду или связанных иным критерием (например, общая тематика, неологизмы и пр.), рассматриваются студентами с целью выявления различий или общих черт.

3) Можно выбрать ряд примеров (строк), иллюстрирующих употребление какого-либо слова, изъяв само слово из всех строк. По контексту студенты должны восстановить пропущенное ключевое слово. Это упражнение можно использовать, например, для того, чтобы показать студентам, каким образом анализ предложения и контекст могут помочь восстановить значение незнакомого слова. Возможно использовать такой вид упражнений и для достижения иных целей.

4) Вариант предыдущего упражнения. Отбираются примеры на ключевое слово так, чтобы в одном блоке ключевое слово употреблялось с одним и тем же словом, которое следует заменить пропуском, попросив студентов восстановить пропущенное слово. Во всех примерах ключевое слово следует оставить. Естественно, оба слова должны иметь высокую степень сочетаемости, а пропущенное слово должно сравнительно легко определяться из контекста. По этому же принципу можно составить и другие упражнения по работе с контекстом.

5) Студенты могут попытаться восстановить в примерах пропуски слов, которые тесно связаны с ключевым словом (например, части словосочетаний, устойчивых выражений).

6) Преподаватель отбирает примеры, иллюстрирующие употребление какого-либо ключевого слова. Необходимо распечатать и затем разрезать каждый пример на две карточки таким образом, чтобы ключевое слово было то в левой, то в правой части карточки, и обязательно с краю. Перемешанные карточки комплекта следует раздать студентам (если студенты работают парами или небольшими группами, то каждая пара/ группа получает полный комплект). По контексту студенты должны восстановить все примеры, соединив по две карточки.

7) Для этого вида упражнений необходимо

выбрать ключевое слово, указывающее на следствие, причину и пр. Студенты, получив карточку с рядом примеров, в ходе обсуждения должны попытаться выяснить причину, по которой кому-либо пришлось сделать что-либо. Кроме работы с контекстом, такой вид упражнений может помочь студентам глубже понять, а следовательно, правильно употреблять грамматические явления или лексические единицы.

8) Очень важным и полезным видом упражнений может стать введение новой лексики текста через мини-конкордансы, то есть конкордансы на основании одного или нескольких учебных текстов или текстов, используемых в учебных пособиях. На каждую новую лексическую единицу студенты получают карточку с рядом примеров из текста/ текстов. По контексту студенты могут попытаться определить значение или коннотацию слова (выражения). Этот же отобранный материал может быть использован при разработке учебного текста, составлении учебных материалов и пособий.

9) Для студентов не очень высокого уровня владения языком преподаватель может отобрать «простые» ключевые слова (например, first – last; see – look и др.) и примеры их употребления. На уроке студенты анализируют примеры и, если это необходимо, с помощью преподавателя определяют основные значения слов. Можно проверить усвоение материала, сделав карточки по аналогии с №6 на проанализированные примеры или с добавлением других примеров на ключевые слова. По такому же принципу можно сделать упражнения с использованием любых наборов слов.

10) При введении новой лексики можно вначале обсудить со студентами некоторые или все значения слова/ выражения. Затем преподаватель со студентами изучает примеры из конкорданса, сравнивая те значения, которые были определены при предварительном обсуждении с реальным словоупотреблением. Затем можно определить очередность значений, сравнивая с различными словарями (например, Oxford или Webster; Cobuild).

11) Можно отобрать ряд слов по определенному критерию.

Если вернуться к вышеупомянутому The Bank of English и сетевому сокращенному варианту его конкорданса, то здесь также есть интересные возможности использования в учебном процессе. Так, проект SARA Национального корпуса английского языка (опция «Simple Search» в бесплатном доступе) позволяет получить до 50 примеров (максимум) употребления слова или выражения. Преподаватель может использовать такую возможность для иллюстрирования словоупотребления, при работе над лексикой, в учебниках и учебных пособиях.



Кроме конкордансов, существующих в Сети и тех, которые могут быть созданы с использованием программного обеспечения, в том же качестве могут быть использованы и другие программы в интернете. Так, поисковые машины могут не только находить информацию, имеющую ценность для преподавателя иностранного языка. Поскольку Интернет представляет собой гипертекстовую среду, сами по себе поисковые системы могут использоваться как конкордансы, а Сеть при этом становится гигантским корпусом аутентичного английского языка.

Конкордансы могут стать интересной составной частью Интернет-учебника, создание которого ограничивается только фантазией, профессиональным опытом, а также временными возможностями преподавателя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования : Моно-

графия. – М., 2007.

4. Раицкая Л.К. Компьютерные технологии в корпусной лингвистике: дидактические возможности для преподавателя иностранного (английского) языка. – Филологические науки в МГИМО : сб. научн. статей. – М.: МГИМО-Университет, 2003. – № 13 (28). – С.247-258.
5. Stevens, V. Concordancing with Language Learners: Why? When? What?// CALL Journal. – 1995. – vol.6, #2. – p. 2-10.
6. Tribble, C.; Jones, G. Concordances in the Classroom. A Resource Book for Teachers. – Longman, 1990.
7. Using corpora and concordancers for independence// CALL Review. The Journal of the Computer SIG. – July 1999. Issue 1/99, p.19-21.

L. Raitskaya

#### DIDACTIC USES OF CORPUS-RELATED TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

*Abstract.* The author considers didactic uses of corpus technologies forming an integral part of information-communication technologies (ICT). Corpus-related Internet-based technologies may be efficiently used in teaching foreign languages as well as in methodical work.

*Key words:* corpus, concordance, concordancer, teaching foreign languages, Internet.

УДК 91(07)

Таможняя Е.А.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ\*

*Аннотация.* Статья посвящена историческим этапам профессиональной и методической подготовки учителя географии. В статье также определены направления и проблемы современного этапа развития высшего педагогического образования. Раскрыта главная проблема научного исследования автора, которое посвящено построению целостной системы методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, методическое мышление, система методической подготовки, этапы методической подготовки.

В условиях модернизации высшей школы построение целостной системы методической подготовки учителя географии невозможно без учета успехов и ошибок прошлого, без изучения и сохранения богатого опыта подготовки учителей географии, накопленного педагогическими вуза-

ми нашей страны.

Структура образовательных учреждений, которые осуществляли специальную педагогическую подготовку учителей в России, складывалась вслед за формированием структуры средней школы. Таким образом, в истории профессиональной подготовки учителей географии можно выделить несколько этапов, соответствующих основным вехам развития высшего педагогического образования в России.

Первый этап (с конца XIX в. по 1918 г.) характеризуется зарождением высшего географического педагогического образования и возникновением методических кафедр. Началом педагогического образования в России можно считать 1779 г., когда при Московском университете под руководством М.В. Ломоносова впервые была создана *учительская семинария*, готовившая преподавателей гимназий и университетов. Обучение в семинарии осуществлялось три года

\* © Таможняя Е.А.



и включало изучение географической науки с методикой ее преподавания в школе. Окончившие гимназию получали ученую степень бакалавра. В 1786 г. учительская семинария была открыта на базе Петербургского Главного народного училища, в которой обстоятельное изучение предметов сопровождалось изучением «способов учения», то есть методики преподавания.

Географическая наука в этот период прочно утвердилась в системе высшего образования, что нашло свое отражение в блестящей деятельности основанного в 1845 г. Географического общества, открытии географических кафедр в Московском, Петербургском, Харьковском, Киевском университетах, подготовке специалистов-географов, издании большого количества географических работ.

В 1860-е гг. во всех университетских городах открылись *педагогические курсы*, на которые принимались выпускники лицеев (после специальных испытаний) и университетов. Выпускники педагогических курсов назначались преподавателям гимназий и уездных училищ, а лучшие получали право на занятие преподавательских должностей в университетах. Однако проблема подготовки педагогических кадров в этот период стояла очень остро. Тысячи учительских должностей оставались вакантными, а третья часть учителей, поступающих на работу, не обладала ни специальной подготовкой, ни педагогическим образованием. Высшее женское образование в России также отсутствовало.

В этих условиях в Москве в 1872 г. состоялось открытие *Московских высших женских курсов*, положивших начало высшему женскому образованию в России и стоявших у истоков крупнейшего из отечественных педагогических вузов – МПГУ. Позднее ВЖК появились в Петербурге, Киеве, Казани, Варшаве, Новочеркасске, Одессе. Были открыты *педагогические институты* при Петербургском, Казанском, Харьковском, Дерптском и Киевском классических университетах, в которых наряду с дисциплинами предметной подготовки предусматривалось изучение педагогики и частных методик. При институтах открывались одноклассные или двухклассные городские училища для организации практических занятий.

К началу XX в. многие частные вузы, в том числе педагогические, изменили свой статус и превратились в полугосударственные и государственные учреждения, студентам которых выплачивались стипендии, а получившим образование педагогам предоставлялись казенные квартиры. Улучшение материального положения студентов расширило возможности обучения в вузах выходцев из средних слоев населения. Однако проблема нехватки квалифицированных кадров в стране

продолжала оставаться очень острой. Например, за период 1904-1908 гг. число вакансий преподавателей только в мужских гимназиях возросло в 8 раз.

Все большее значение в системе профессиональной подготовки учителей приобретала *методическая подготовка*. К 1911 г. для получения звания учителя географии среднего учебного заведения требовалось помимо основных экзаменов по предметам сдать также дополнительные экзамены по педагогике, истории педагогических учений, логике, психологии и методике преподавания географии. В этот период были заложены теоретические основы отечественной методики географии, изданы первые специальные методические пособия и руководства для учителей географии. Большим достижением для методики географии были прогрессивные для того времени школьные учебники А.А. Крубера, Г.И. Иванова, А.С. Баркова, С.В. Чефранова, Э. Лесгафта.

В 1915 г. Министерством народного просвещения были поставлены задачи не только усовершенствования школьной географии, но и модернизации методики преподавания вузовской географии, так как развитие системы педагогического образования показало необходимость подготовки научно-педагогических работников для вузов. Перспективы развития высшей школы и ее проблемы выдвинулись в этот период в ряд важнейших и острейших проблем общественной жизни России. Однако в силу известных событий в последующие годы эти задачи не были реализованы.

Итак, в дореволюционной России подготовка учителей осуществлялась в семинариях, на учительских курсах, в университетах и педагогических институтах. При этом в развитии высшего педагогического образования России четко прослеживается идея обособления педагогических вузов от классических университетов, создания системы специального педагогического образования с целью подготовки учителей высшей квалификации.

На втором этапе (с 1918 г. до конца 50-х гг.) происходило дальнейшее развитие и становление высшего педагогического географического образования в России. Уже на первом Всесоюзном съезде по просвещению, состоявшемся в 1918 г., было принято решение о необходимости подготовки педагогических кадров. В связи с этим коллегией Народного комиссариата просвещения были предприняты меры по реорганизации вузов, открыты *новые педагогические институты и факультеты*. Например, на базе Второго МГУ (бывшие МВЖК) был создан *педагогический факультет*, с самого начала ставший его важной составной частью. Уже на 1 января 1924 г. в стране

насчитывалось 25 педагогических вузов, из них 12 пединститутов и 11 факультетов университетов. Высшее образование в стране стало полностью государственным.

Однако развитие специального педагогического образования тормозилось рядом принятых нововведений, среди которых применение бригадно-лабораторной формы обучения, слияние кафедр методики со специальными кафедрами. Принятые в 1927 г. учебные планы педвузов ориентировали студентов не столько на педагогическую работу, сколько на общественную деятельность: на общественные и общеполитические дисциплины в них отводилось 35 % учебного времени.

К началу 1930-х гг. система высшего педагогического образования вернулась к традиционному для России обучению. У студентов была отменена непрерывная производственная практика и оставлена только педагогическая. Бригадно-лабораторный метод обучения заменен на более эффективные формы организации учебного процесса. Вновь были выделены кафедры методики преподавания географии. Педагогические факультеты университетов были реорганизованы в педагогические институты, которые занимались подготовкой учителей для сельской местности (агропедагогические), городских учебных заведений (индустриально-педагогические) и подготовкой преподавателей для техникумов, рабфаков, школ ФЗУ, дефектологов и прочих специалистов (психолого-педагогические).

В советскую высшую школу вернулось традиционное для России деление преподавателей вузов на профессоров, доцентов, старших ассистентов (старших преподавателей) и младших ассистентов (ассистентов). Законодательно было закреплено преимущество материального вознаграждения по занимаемой должности наиболее квалифицированной части преподавателей, учреждены ученые степени кандидата и доктора наук, введены в норму защиты кандидатских диссертаций после обучения в аспирантуре.

Процесс становления высшего педагогического географического образования в России сопровождался развитием школьной методики географии. В 1934 г. специальным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании географии в начальной и средней школе» география была восстановлена как самостоятельный школьный предмет. Теоретические и прикладные аспекты методики географии в этот период получили развитие в трудах Н.Н. Баранского, И.А. Витвера, А.С. Баркова, А.А. Половинкина, В.Г. Эрдели. Были изданы новые школьные учебники и атласы, методические пособия для учителей. В 1934 г. с целью повышения профессиональной подготовки учите-

лей географии был основан научно-методический журнал «География в школе».

Третий этап (с начала 1960-х – до конца 1980-х гг.) характеризуется быстрым ростом старых и открытием большого числа *новых университетов*, развитием *заочной подготовки учителей*, увеличением количества учителей с университетским образованием.

Введение в этот период сначала всеобщего обязательного семилетнего, а затем восьмилетнего образования, широкое развитие сети школ рабочей и сельской молодежи требовало подготовки новых учительских кадров. Так, только за годы четвертой пятилетки было открыто 73 педагогических и учительских института.

В конце 1950-х гг. для удовлетворения запросов малокомплектных сельских школ, где учителю приходилось вести несколько учебных дисциплин, педагогические вузы приступили к подготовке *специалистов* широкого профиля с пятилетним сроком обучения. Так, на географическом факультете МГПИ в этот период стали готовить учителей по специальности «учитель географии и биологии», а позднее были открыты отделения «география на английском» и «география на французском».

С целью повышения качества профессиональной подготовки студентов в этот период в новых учебных программах педвузов было увеличено время на *педагогическую практику* студентов. Была введена педагогическая практика по классному руководству и пионерской работе. Все студенты работали в пионерских лагерях, знакомились с работой школ рабочей и сельской молодежи, вечерней школы. А с начала 1980-х гг. повсеместно была введена пассивная педагогическая практика на младших курсах. В целом, на этом этапе развития высшего педагогического географического образования вопросы руководства педагогической практикой и ее проведения заняли важное место в сфере интересов ученых советов и методических кафедр педвузов.

Структура и содержание учебной дисциплины «Теория и методика обучения географии» также претерпевали большие изменения, что нашло отражение в *совершенствовании учебных программ* по этой дисциплине. Лабораторно-практические занятия приобретали все более *деятельностный характер*. Студенты выполняли заданий по составлению поурочных планов, конспектов уроков, планов семинаров, анализировали литературу, учебные программы. Начиная с 1970-х гг. все больший удельный вес в методической подготовке студентов стали занимать *спецкурсы, спецсеминары*, новые дисциплины, позволяющие сделать подготовку учителя географии более гибкой. Новой формой учебной работы стала подготовка

и защита *дипломных проектов*. Совершенствовалась учебно-воспитательная работа со студентами.

На рубеже 1970-1980-х гг. центром переподготовки педагогических и научно-педагогических кадров стал МПГИ. Здесь был открыт факультет повышения квалификации преподавателей педвузов, разработаны новые учебные планы, обновлено содержание педагогического образования. Усилилась профориентационная работа педвузов в школе: при педвузах были открыты педагогические классы, подготовительные отделения.

Исследования теоретических и прикладных вопросов методики обучения географии в этот период связаны с работами А.Е. Бибик, А.В. Даринского, Т.П. Герасимовой, М.К. Ковалевской, В.А. Коринской, И.С. Матрусова, В.П. Максаковского, Л.М. Панчешниковой и др. В этот период были изданы фундаментальные методические пособия для учителей географии, программы и учебники по методике для студентов географических факультетов педвузов, учебные пособия по отдельным методическим проблемам.

В 1980-1990-е гг. реформирование системы высшего образования сопровождалось преобразованием большинства педагогических вузов в *педагогические университеты*. Большую роль в определении стратегии развития и совершенствования высшего педагогического географического образования играла деятельность УМО по педагогическому образованию и Всероссийского Совета по педагогическому образованию, созданных на базе МПГУ. К вопросам, решаемым этими структурами, можно отнести разработку новых образовательно-профессиональных программ и учебных планов, решение проблем международного сотрудничества, внедрение нетрадиционных методов оценки уровня и качества подготовки учительских кадров, определение стратегических направлений развития отечественного педагогического образования.

На рубеже XX-XXI вв. в России насчитывалось около 170 высших учебных заведений, занимающихся подготовкой учителей и преподавателей. Среди них около 80 педагогических университетов и институтов (подготовка по специальности «учитель»), около 60 классических университетов (подготовка по дополнительной специальности «преподаватель»), а также 30 технических университетов (подготовка по дополнительной квалификации «преподаватель») и около 350 педагогических колледжей и училищ.

В настоящее время подготовкой учителей географии высшей квалификации в нашей стране занимаются как педагогические вузы, так и классические университеты. Отечественная практика показывает, что классические университеты гото-

вят преподавателя-предметника, владеющего материалом на высоком научном уровне, имеющего широкий научный кругозор, подготовленного к ведению исследовательской работы в предметной области. Педагогические университеты и институты готовят учителя, более глубоко владеющего психолого-педагогическим и методическим инструментарием воздействия на личность школьника, подготовленного к научно-методической и социально-педагогической деятельности. Эти два типа педагогов обладают разными наборами профессиональных качеств, однако вписываются в новую экономическую реальность и могут найти адекватное применение в соответствующих нишах российской системы образования.

Особенности инновационного развития современного высшего педагогического образования связаны с переходом на *многоуровневое высшее образование* и разработкой *нового поколения стандартов*, за основу которых взят *компетентностный подход*. При этом одной из ключевых научно-методических проблем российских педагогических вузов остается разработка результативной базы высшего профессионального образования, основными квалификационными индикаторами которой признаются системы *компетенций*. Термином «компетентность» во многих исследованиях обозначают различные свойства и качества личности: практические навыки, умственные и интеллектуальные действия (прежде всего мыслительные), его мотивационные и ценностные установки и т.д. (В.М. Байденко, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков и др.).

В новом макете ГОС ВПО понимание профессиональной компетентности будущего учителя уточняется как совокупности компетенций. Последние подразделяются на две группы: базовые (общие, универсальные) и специальные (профессиональные, предметно-специфические, предметно-специализированные) (рис.1).

*Базовые (универсальные) компетенции* будущего учителя приобретают сегодня особую значимость и проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

*Специальные компетенции* отражают профессиональную квалификацию. Они различаются для разных дисциплин (направлений, специальностей подготовки) и конкретизируются по ведущим аспектам педагогической деятельности.

Решение проблемы реализации компетентностного подхода связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов организации образовательного процесса,



Рис. 1.

поскольку профессиональные компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, образовательной среды вуза.

В этой связи особое значение приобретает *методическая подготовка будущего учителя географии*, обеспечивающая решение задачи воспитания личности учителя с высоким уровнем географической культуры, сформированным *методическим мышлением* и готовностью к решению реальных задач практической педагогической деятельности.

Переход системы высшего образования на компетентностно-ориентированные Стандарты создает необходимость обновления структуры и содержания методической подготовки будущих учителей географии, использования инновационных подходов к подбору методов обучения и их оптимальному сочетанию, построения *целостной системы методической подготовки*, обеспечивающей условия для развития личности будущего учителя как человека профессионально компетентного и гибкого, способного к саморазвитию и самообразованию, самостоятельно мыслящего, способного сочетать традиции и современные технологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая пара-

дигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.

2. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях./ Под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. – 510 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.
4. Щербакова Т.К. Дидактические модели и региональные особенности подготовки учителей географии. – Ставрополь: СГУ, 2004. – 238 с.

E. Tamozhnaya

# PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF TEACHERS OF GEOGRAPHY IN RUSSIA: HISTORY AND THE PRESENT

**Abstract.** The article is dedicated to the main historical periods of professional and methodological aspects of teachers training. The main lines and problems of modern historical period of higher education also are submitted for consideration. The main problem of scientific analysis are described in the article. Scientific disquisition of author is dedicated to integral system of methodological teaching training in pedagogical university.

**Key words:** key the competence, methodical thinking, system of methodical preparation, stages of methodical preparation.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГА\*

*Аннотация.* В статье обосновывается понимание профессиональной квалификации педагога как профессиональной компетентности (в том числе и психологической), уточняется содержание психологической компетентности, обосновывается целесообразность использования ресурсов ПМСС-Центра и предлагается модель повышения профессиональной квалификации педагога как психолога в условиях ППМС-Центра.

*Ключевые слова:* повышение квалификации, психологическая компетентность, психологическая поддержка, ППМС-Центр, обучение взрослых.

В качестве одного из неперенных показателей эффективности педагогической деятельности выступает уровень профессионализма учителя, предполагающий владение профессиональной компетентностью, ведущей и наиболее сложной стороной которой является психологическая: профессиональная подготовленность и настроенность психики учителя к педагогическому труду.

Существенные изменения в социокультурной среде начала 21 века способствуют необходимости нового осмысления психологизации педагогов в системе повышения квалификации, призванного обеспечить в ходе процесса обучения педагогическую поддержку развития ребенка, создать условия для оптимального и адекватного саморазвития субъектности. Как подчеркивает О.С. Гозман, для педагога важно не только владение социально-психологическими навыками для оказания помощи ребенку в осмыслении трудностей и поиске выхода из запутанной ситуации, но и профессиональное умение «...организации условий, которые сработали на самореализацию подростка, на его самость» [2, 12]. Психологизация учителя способствует оказанию в процессе педагогической поддержки профессиональной помощи учащимся в развитии способности к рефлексии как механизму познания себя и отношения к себе, усвоению принципа ответственности за собственные поступки и собственную жизнь [1, 74].

Мы определяем педагогическую поддержку как процесс оказания помощи ребенку в преодолении проблемных ситуаций и уменьшении влияния негативных последствий на основе сопереживания и изначальной установки взрослого на принятие ценности личности каждого ребенка при сохранении и неизменности своего «Я». В

связи с этим повышение квалификации педагога понимается нами как приобретение им профессиональной компетентности, неотъемлемой составляющей которой является психологическая компетентность.

Анализ литературы [5, 7-11; 7, 288-293] и педагогической практики изучения профессионального уровня педагога позволил охарактеризовать психологическую компетентность как интегративное качество личности, рассматриваемое, во-первых, как базовая самостоятельная доминанта его профессиональной компетентности, во-вторых, как совокупность ряда личностных и профессионально значимых компетенций: когнитивной (опора на знания возрастных и индивидуально-личностных особенностей учащихся, учет в своей профессиональной деятельности для проектирования и направления их индивидуального развития, учет собственных личностных индивидуально-типологических характеристик и психофизических особенностей); коммуникативной (владение широким спектром технологий, навыков и методов построения эффективной коммуникации, а также владение различными стратегиями выхода из конфликта); мотивационной (выраженная совокупность мотивационных установок в построении партнерских отношений, психологический анализ и диагностика педагогических ситуаций для оказания поддержки и психолого-педагогической помощи нуждающимся участникам образовательного процесса); эмоциональной (умение распознавать эмоции других людей по их внешним проявлениям, способность выражать собственные эмоции так, чтобы другие люди понимали их, умение управлять своими эмоциями, справляться со стрессом). Такое качество, как психологическая компетентность, проявляется в знаниях, умениях, навыках, способностях педагога, отвечающих содержанию ряда компетенций, указанных выше. Рассмотрев проявления психологической компетентности, выраженные личностными и профессиональными качествами, мы определили ее структуру, состоящую из следующих компонентов: когнитивно-креативного (система знаний возрастных особенностей учащихся, механизмов обращения, отражения в системе «Я-другой», «Я-ученик», креативность педагогического мышления); коммуникативно-рефлексивного (владение приемами эффективной коммуникации, развитая педагогическая рефлексия и адек-

\* © Четверикова А.С.

ватная самооценка); мотивационно-ценностного (комплекс мотивационных установок на партнерские отношения, анализ педагогических ситуаций); инструментально-регуляторного (владение приемами профилактики профессионального выгорания, снятия стресса, эмоциональная устойчивость). Определение содержания психологической компетентности позволит диагностировать уровень ее компонентов с целью организации процесса формирования данных качеств педагога, тем более что, являясь актуальной, проблема психологизации педагога в системе повышения квалификации остается недостаточно изученной.

Система повышения квалификации как форма непрерывного образования педагога в последние годы претерпела ряд позитивных изменений, направленных на поиск технологии повышения профессиональной культуры педагога, его умения презентовать себя в качестве компетентного профессионала, востребованного в образовательной сфере. Современная система повышения квалификации должна учитывать, что образование в меньшей степени становится передачей знаний, но, прежде всего – постоянным процессом саморазвития и самореализации. С учетом того, что педагог проявляет себя в двух взаимосвязанных ипостасях: профессиональной и личностной, - его саморазвитие рассматривается как синкретический процесс возвращения индивидуальной личности педагога-гуманиста сквозь призму становления его психологической компетентности. Необходимо учитывать и возрастные особенности, негативно влияющие на мотивацию к изменениям, что обусловлено действием механизма гомеостаза, тенденцией психики сохранять свой статус-кво при изменениях окружающей среды на основе принципа саморегуляции. Личность стремится скомпенсировать факторы, выводящие ее из состояния привычного равновесия. Механизм, поддерживающий психический гомеостаз, наиболее эффективно работает в среднем возрасте, что означает неприемлемость для системы повышения квалификации традиционных подходов к обучению. Это влечет и изменение смыслообразующей составляющей подготовки в ИПК: не «доучивание» педагога знаниям, не формирование педагогической деятельности, а создание условий для появления потребности в саморазвитии, вывода педагога из состояния психического гомеостаза [5, 12-14]. Сама задача обучения в системе повышения квалификации предполагает, что взрослый субъект обучения обладает самоэффективностью, минимально необходимым набором компетенций, готовностью и способностью приложить усилия для своего профессионального развития. И здесь важен не только тот факт, что психологическая компетентность не сводится к знаниям,

умениям и навыкам, но и учет той особенности педагогической деятельности, которая предполагает «встроенность» психологического знания в действия педагога. При опоре на эту особенность основным критерием развития психологической компетентности следует считать развитие рефлексивного опыта субъекта обучения по анализу самопрезентации себя как носителя психологической культуры.

Сегодня необходима серьезная корректировка системы повышения квалификации, и прежде всего, в области технологий эффективного обучения, которые должны опираться на такие методы и приемы, которые позволяют осуществить переход педагога в режим саморазвития, а преподавателя-методиста наделить в большей степени функциями консультанта, модератора, фасилитатора и тьютора. При том, что сложившаяся образовательная ситуация требует реконструкции теории и практики подготовки и переподготовки педагога, в то же время возможности самой системы повышения квалификации достаточно велики для использования гибких концептуальных схем организации формирования профессиональной компетентности. Поэтому наряду с традиционными курсовыми формами (лекции, семинары, практикумы) все большее распространение получают такие, как экспериментальные, базовые площадки, работа в рамках которых дает возможность педагогу удовлетворять свои профессиональные и личностные потребности. Такой экспериментальной площадкой, педагогической мастерской являются ППМС-Центры, где есть все необходимое для этого условия (кабинеты индивидуального приема и консультирования, тренинговые помещения, конференц-залы, оснащенные медиа-средствами, отделы программно-методического обеспечения для проведения различных видов диагностики с последующей компьютерной обработкой полученных результатов, для осуществления коррекции, релаксации, а также методический банк, специализированная библиотека и др. [4, 42-43]. Одна из современных тенденций развития системы ППМС-Центров проявляется в «выходе» за пределы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям. Адресатом их деятельности становится образовательная среда, что предполагает построение системы кооперации с образовательными учреждениями разного типа [3, 239]. Выход на ППМС-Центры обусловлен также одной из серьезных проблем современной школы – эмоциональным выгоранием педагогов. Таким образом, в условиях Центра одновременно с формированием психологической компетентности осуществляется психологическая поддержка педагогов, то есть комплекс действий, направленных на содействие оптимальному

### Модель повышения профессиональной квалификации педагога как психолога



The Conceptual Bases of Professional Improvement of a Teacher as a Psychologist

развитию каждого участника образовательного процесса. О.В. Хухлаева рассматривает психологическую поддержку педагогов в качестве приоритетной линии в работе школьного психолога с учителями, определяющей другие компоненты работы, без которой «все остальные воздействия психолога окажутся практически бесполезными, а

в некоторых ситуациях могут вызвать агрессию со стороны педагога» [6, 20].

На основе теоретического осмысления сущности психологической компетентности, обобщения опыта профессиональной подготовки педагогов в системе повышения квалификации, изучения и выявления ресурсных возможностей ППМС-

Центров нами разработана модель повышения профессиональной квалификации педагога как психолога в условиях ППМС-Центра. Такая модель представляет собой системную и последовательную реализацию целей, задач, взаимосвязанных компонентов: проективно-целевого (основные идеи, принципы установки, цели психологического обучения); структурно-содержательного (содержание учебного материала, направленного на формирование психологической компетентности, дидактическая структура программы обучения, методические процедуры); организационно-технологического (организационные формы образовательного процесса, управления процессом психологической подготовки, диагностика и индивидуальное сопровождение педагогов); результативного (уровни сформированности психологической компетентности педагогов в ходе психологической подготовки с соблюдением необходимых социально-педагогических условий и этапов технологического процесса).

В качестве условий для формирования психологической компетентности нами определены: 1) учет актуального уровня психологической компетентности педагога, 2) модульное обучение, обеспечивающее сочетание теоретических и практических методов, групповых и индивидуальных форм, 3) организация постоянной обратной связи для корректировки процесса обучения с целью развития рефлексии после прохождения каждого этапа технологической цепочки, 4) возможность реализации приобретаемой в процессе подготовки психологической компетентности непосредственно в профессиональной деятельности педагога.

Реализация компонентов модели формирования психологической компетентности представлена в виде технологии, которая являет собой определенным образом взаимосвязанные этапы процесса психологической подготовки педагога. Нам выделены следующие этапы формирования психологической компетентности педагога: информационно-диагностический (информирование педагогов о сущности, структуре и характере психологической компетентности; их диагностирование по тем или иным показателям психологической компетентности); мотивационно-рефлексивный (пробуждение интереса к психологической подготовке, актуализация рефлексии «Я-учитель», «Я-профессионал»); обучающе-развивающий (реализация содержания и технологий обучения педагогов); исполнительно-реализующий (реализация сформированной психологической компетентности, качеств, знаний, умений в профессиональной деятельности).

Графически развернутое изображение процесса формирования профессиональной

компетентности педагога представлено на схеме «Модель повышения квалификации педагога как психолога» (см. с. 127).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бояринцева А.В. На пути к «самости» или Педагогическая поддержка саморазвития ребенка // Директор школы. – 2006, №9. – С. 74.
2. Гозман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: концепция проектирования // Директор школы. – 2007, №3. – С.12.
3. Косарецкий С. Психолого-педагогические и медико-социальные центры России // Народное образование. – 2001, №5. – С. 239.
4. Ленская Е.А. Предметная и адресная подготовка учителей // Директор школы. – 2006, №9. – С. 42-43.
5. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007, №1. – С. 7-14.
6. Хухлаева О.В. Давайте учиться не «гореть» // Школьный психолог. – 2006, №4. – С. 20.
7. Щербакова Т.Н. Автореф. дис... д-ра психол. наук. – Ростов н/Дону, 2006. – С. 288-293.

A. Chetverikova

#### CONCEPTUAL BASES OF INCREASE OF PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE TEACHER AS PSYCHOLOGIST

*Abstract.* An interpretation of teacher's professional improvement as a professional competence (including psychological competence) is provided, the sense of psychological competence is explained, the reasonability of the usage of the Center's resources is considered and the model of professional improvement program of a teacher as a psychologist in the Center is offered.

*Key words:* professional improvement, psychological competence, psychological maintenance, psycho-medical-social children maintenance center, personality oriented education, adult education.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ\*

**Аннотация.** В статье обосновывается представление о психологической поддержке ребенка в учебном процессе как психолого-педагогической технологии, являющейся сложной психологической взаимодействием педагога и школьника. Охарактеризованы специфические особенности психолого-педагогической технологии, представлена ее структура.

**Ключевые слова:** психологическая поддержка ребенка в учебном процессе, психолого-педагогическая технология.

В условиях современного образовательного процесса эффективность психологической поддержки обуславливается влиянием личности и деятельности педагога.

Понятие «поддержка» введено в педагогику О.С. Газманом и получило развитие в работах А.Т. Анохина, А.Г. Асмолова, Н.А. Галагузовой, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой и др. Согласно «Толковому словарю» С.И. Ожегова, Ю.Ю. Шведова, «поддерживать» означает «не дать упасть, оказать помощь, содействие кому-нибудь, одобрить, выступить в защиту, не дать прекратиться чему-либо, служить опорой для чего-нибудь» [8, 433]. В процессе педагогической деятельности педагог не только распознает доступное наблюдению поведение ребенка, но и во взаимодействии с ним своим поведением стимулирует его раскрывать различные стороны собственного внутреннего мира.

В отечественных исследованиях поддержка рассматривается как: 1) деятельность, сосредоточенная на позитивных сторонах личности (И.В. Дубровина, Т.И. Шульга, Д.Я. Олиференко, А.В. Быков); 2) межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании (А.И. Волкова, О.В. Баженова, Д.В. Осипов); 3) некий знак внимания в проблемной ситуации (И.А. Баева, С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина); 4) содействие в преодолении стрессовых ситуаций, в воспитании толерантности, в развитии внутренних потенциалов личности и жизнедеятельности (Н.Н. Суртаева, Л.М. Митина); 5) цель психологического здоровья (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева). Подходы к пониманию поддержки разнообразны, но их объединяет вектор ее направленности на повышение внутреннего потенциала личности в стрессовых ситуациях посредством помощи другому; в обретении уверенности, подкрепления того положительного, что

есть в личности; удержания от того, что мешает развитию, являясь тяжестью, грузом.

В современной психолого-педагогической литературе указываются разные виды поддержки (психологическая, педагогическая, социально-педагогическая), рассматриваются их отличительные особенности. Психологическая поддержка – это комплекс стратегий личностно-развивающего взаимодействия, применяемых психологом для диагностики проблем ребенка и оказания помощи в их решении (А.И. Волкова); один из важнейших факторов, способных улучшить взаимоотношения между взрослым и ребенком, а также наиболее актуальным видом реабилитации детей в сфере образования (А.Д. Андреева, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан). Основными направлениями деятельности по оказанию психологической поддержки являются: психологическая диагностика, психогигиена общения ребенка; специальная психологическая подготовка педагогов, психопрофилактика семьи и педколлектива; оздоровление внутреннего мира ребенка, коррекция поведения и общения; помощь в самоизучении и самореализации.

Понятие «педагогическая поддержка» О.С. Газманом [3,12] рассматривается как составная часть личностно ориентированного подхода в образовании и определяется как система средств, которые обеспечивают помощь ученикам в преодолении проблем самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности. Социально-педагогическая поддержка, по определению Л.В. Мардахаева, – «деятельность, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи ребенку в решении его социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности; основными направлениями социально-педагогической поддержки являются охрана и защита прав ребенка; защита от насилия со стороны взрослых и других детей; организация бытовых и жилищных проблем; защита материальных и имущественных интересов ребенка; предупреждение конфликтов с законом; изучение среды (семьи, сверстников и т.д.)» [5, 46]. В ряде психолого-педагогических исследований (Т.В. Черниковой, Т.И. Шульги и др.) психологическая поддержка рассматривается как элемент педагогической поддержки, наряду с поддержкой социальной, медицинской, ввиду того, что все они интегрированы образовательным процессом.

\* © Четверикова А.С.

Теоретический анализ педагогической и психологической литературы позволил рассмотреть сходство и различие понятий «психологическая поддержка» и «педагогическая поддержка». Педагогическая поддержка основывается на гуманистически ориентированной системе образования, что, без сомнения, может быть отнесено и к психологической поддержке.

Концепция умственного развития Л.С. Выготского утверждает, что развитие ребенка совершается в неразрывной внутренней связи с обучением, в ходе его поступательного движения. Сотрудничество ребенка и педагога – центральное звено в педагогическом процессе, и обучение – это источник развития ребенка, под влиянием которого происходит перестройка всех психических функций ребенка [2, 75-76]. Обучение делает процесс межличностного развития более целенаправленным и менее болезненным, помогает «смягчить» протекание известных кризисов развития (кризис новорожденности, кризис первого года жизни, трех, семи лет и кризис подросткового возраста). Каждый из этих кризисов несет с собой много проблем, создавая сложности как ребенку, так и педагогу.

Современная педагогика требует от учителя высокого уровня профессионализма, обогащенного психологическими знаниями. Задача педагога, по мнению наших учителей-новаторов Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, Е.Ю. Сазонова, – обучать любого ученика, принимать его таким, каков он есть. Гуманизация образования предъявляет современные требования к уроку, ориентированному на работу с индивидуальностью каждого ребенка, ставит педагога в новую, непривычную для него профессиональную позицию – быть одновременно учителем-предметником и психологом, умеющим осуществлять комплексное педагогическое наблюдение за каждым учеником в процессе его индивидуального (возрастного) развития, личностного становления.

Теоретические источники (О.С. Газман, Т.А. Строкова и др.) определяют цель поддержки как становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят, то есть занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по ее разрешению. Анализ теоретических исследований позволяет выделить поддержку в учебном процессе в особую педагогическую деятельность, смысл которой – изменение позиции педагога: переход от позиции «борьбы с ...» на позицию «я помогу тебе...». По мнению А.В. Мудрика, индивидуальная помощь и поддержка педагогов могут дать положительный

эффект, если у учителя есть установка на оказание поддержки, если между ним и учеником сложился доверительный стиль взаимоотношений, когда учитель использует в педагогической деятельности личностный, дифференцированный, возрастной и индивидуальный подход [7, 14-15].

Систематизация различных подходов в понимании психологической поддержки ребенка педагогом в учебном процессе позволило нам прийти к следующему определению: *психологическая поддержка в учебном процессе – сложная психологическая деятельность, взаимодействующая педагога и школьника на основе знания психологических качеств последнего, направленная на устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в обучении, воспитании и создании условий для его саморазвития.*

Анализ исследований и изучение педагогической деятельности на практике показывают, что педагоги в своей деятельности недостаточно активно используют поддержку, а школьники не всегда получают опыт поддерживающих отношений в образовательном процессе. Это связано с самими педагогами и условиями их деятельности: недостаток или отсутствие уважения, интереса к детям, непонимание их психологических, возрастных и индивидуальных особенностей, эмоциональная холодность, низкий уровень эмпатии, открытости; низкая эффективность и повышенная трудность педагогической работы, психоэмоциональные перегрузки, профессиональная усталость. Л.М. Митина отмечает стереотипность восприятия ученика учителем, что также может оказаться препятствием в понимании педагогом проблем школьника [6, 90-91].

Урок сегодня – это та учебная ситуация, где не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются личностные особенности учащихся. Однако учебная практика свидетельствует о преобладании жестко-оценочной системы во взаимодействии педагога и учащихся на уроке.

Психологическая поддержка педагога в учебном процессе предполагает отказ от жестких технологий авторитарной педагогики, их замена психолого-педагогической технологией, цель которой – решение педагогических задач психологическими средствами. Такая технология психологической поддержки, по мнению Н.Б. Крыловой, носит ярко интегративный характер педагогической и психологической деятельности, являясь примером реализации комплексного подхода в осуществлении психологической поддержки ребенка в учебном процессе [4, 284].

В.П. Беспалько отмечает, что «любая деятельность может быть технологией либо искусством.

Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией – заканчивается, чтобы затем все началось сначала» [1, 6]. Разумеется, ни одна педагогическая технология не дает гарантии успеха – нужно искусство, мастерство педагога, чтобы психологическая поддержка была эффективной.

В отечественной педагогике в конце 80-х – начале 90-х гг. 20 века активно внедряется понятие «педагогическая технология», но задолго до этого основоположники русской научной педагоги К.Д. Ушинский, позже С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, не используя данный термин, расширяют границы педагогической технологии (педагогические приемы, педагогические средства, организация педагогического процесса и др.). В конце 80-х – начале 90-х годов в педагогике получает развитие концепция технологизации учебного процесса, способствовавшая утверждению понятия «технология в педагогике» (В.П. Беспалько, В.В. Карпов, В.А. Сластенин и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные параметры психолого-педагогической технологии психологической поддержки ребенка в учебном процессе. Цель ее – выяснение причины и создание условий для преодоления негативных препятствий, которые в данный момент связаны с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние. Содержание технологии заключается в организации защиты, обеспечении физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивании его интересов и прав. Основной функцией педагога, который при этом выступает в роли аналитика, организатора, фасилитатора, является формирование самостоятельности ребенка как результата совместной с ним деятельности.

Психолого-педагогическая технология психологической поддержки способствует достижению педагогических целей опосредованно, без душевных ссадин и травм для ребенка и, наряду с обучением, обеспечивает развитие способности ребенка владеть собой, видеть в себе личность и развивать себя. Необходимость данной технологии проистекает из реальных нужд, которые дети испытывают в процессе урока, но в силу ряда причин не могут самостоятельно удовлетворить. В то же время педагог не только сумеет увидеть, обнаружить существование самого факта наличия затруднения, но и понять, как он сам его видит, понимает и чувствует.

Успешность, результативность психолого-педагогической поддержки в учебном процессе возможна при соблюдении условий, на которые указывает ряд авторов (О.С. Газман, И.В. Дубровина и др.): 1.Согласие ребенка на помощь и поддержку (он либо сам просит о помощи, либо не отвергает

ее, когда предлагают; необходимость вмешательства осуществляется в случае опасности для жизни, здоровья, в ситуации асоциального поведения). 2. Приоритета самого ребенка в решении собственных проблем (педагог только создает для этого условия, вникает в суть проблемы и предлагает свою помощь, оказывая влияние на самостоятельность действий ребенка). 3. Сотрудничество, содействие (совместное преодоление препятствий). 4. Соблюдение принципа конфиденциальности (необходимо для доверительного общения с ребенком при проведении диагностических бесед, консультаций). 5. Доброжелательность и безоценочность (наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с ребенком как залог успеха в осуществлении поддержки; педагогу недопустимо сравнение действия одного ученика с действиями другого; оценка педагогом того или иного шага или поступка ученика может восприниматься им как неприятие, критика и привести к закрытости). 6.Защиты прав и интересов ребенка во всем пространстве его жизни (педагог в любых обстоятельствах поддерживает ребенка, даже тогда, когда тот нарушает общественные нормы).

Психолого-педагогическая технология психологического сопровождения ребенка в учебном процессе – это последовательная реализация этапов. На основе изученной литературы (Е.В. Бондаревская, Л.М. Митина, Л.В. Мардахаев) и личного опыта мы выделяем следующие этапы:

1. Диагностический (фиксация факта, сигнала, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения ее видения школьником).

2. Поисковый (организация совместно с учеником поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуации его глазами).

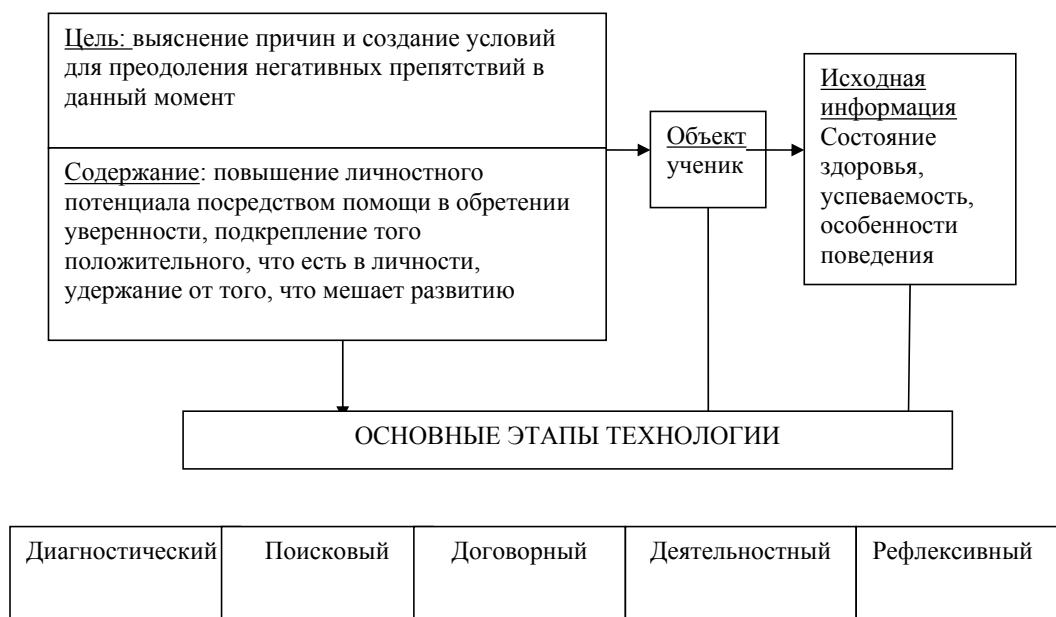
3. Договорный (проектирование действий педагога и учащегося, разделение функций и ответственности за решение проблемы, налаживание договорных отношений).

4. Деятельностный (действие ребенка, со стороны педагога – одобрение, стимулирование, поощрение; действие педагога – прямая, безотлагательная помощь).

5. Рефлексивный (совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформирование затруднения, осмысление новой жизнедеятельности).

Таким образом, *психолого-педагогическая технология психологической поддержки ребенка в учебном процессе – это целенаправленная и наиболее оптимальная в своей последовательности деятельность, позволяющая получать*

**Психолого-педагогическая технология  
психологической поддержки ребенка в учебном процессе**



The Psychological Support of a child in the learning process  
as a psychological- pedagogical technology.

*положительный результат в конкретной ситуации.* Данный подход позволил нам представить структуру психолого-педагогической технологии психологической поддержки ребенка в учебном процессе на схеме 1.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989 – С. 6.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1984, Т. 4. – С. 75-76.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: концепция проектирования // Директор школы. – 2007, № 3. – С. 12.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Уч. Пособие под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Академия, 2006 – С. 284.
5. Мардахаев Л.В. Основы социально-педагогической технологии: Уч. пособие. – Рязань, Рязанский педагогический университет, 1999. – С. 46.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998. – С. 90-91.
7. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М., 1981. – С. 14-15.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Ю.Ю. Шведовой. – 20- изд., стереотип. М.: «Русский язык», 1989. – С. 433.

A. Chetverikova

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE CHILD  
IN EDUCATIONAL PROCESS AS PSYCHOLOGO-PEDA-  
GOGICAL TECHNOLOGY**

*Abstract.* The article features the psychological support of a child in the learning process as a psychological-pedagogical technology. Which is a complicated psychological cooperation between the teacher and the pupil. The article describes the specific peculiarities of a psychological pedagogical technology and presents its structure.

*Key words:* the psychological support of a child in the learning process, a psychological pedagogical technology.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ\*

**Аннотация.** В статье определены составляющие профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также выделены условия, способствующие развитию важных профессиональных качеств учителя, в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональные качества педагога, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В современных исследованиях совершенствование педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья тесно связывается с повышением профессиональной компетентности педагога (Л.М. Кобрин, Е.Т. Логинова, О.Г. Приходько, И.А. Ткачева, В.И. Трофимова и др.). Авторы указывают на расширение функций, к выполнению которых он должен быть готов. Среди них: педагогическое сопровождение ребенка и его семьи в условиях интегрированного и инклюзивного образования, обучение родителей коррекционным приемам работы со своим ребенком, использование в образовании компьютерных технологий, облегчающих овладение ребенком необходимыми компетенциями, и другие.

Значительно меньше обращается внимание на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем в специальной педагогике признана бесспорной прямая зависимость результативности коррекционно-педагогической работы от степени профессионализма и личностных качеств педагогов, их индивидуально-типологических особенностей, проявляющихся в профессионально-педагогической деятельности.

Базовой составляющей профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является профессионально-гуманистическая направленность его личности, которая проявляется в осознании им гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении професси-

ональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей (Р.О. Агавелян (1995, 1999), В.И. Дианова (2005), Н.М. Назарова (1992), Н.А. Строгова (1999), С.М. Соколова (1986), Л.А. Ястребова (2008)).

Л.Ф. Сербиной (1992) выделены следующие компоненты профессионально-гуманистической направленности: когнитивный (осознание ценностей педагогической профессии, ее творческого характера и необходимости профессионального самосовершенствования, понимание гуманистических целей и задач педагогической деятельности, осознание значимости общения в развитии личности ребенка с нарушением в развитии), эмоциональный (профессиональная любовь к детям с нарушениями в развитии, удовлетворенность общением с детьми и профессиональным сотрудничеством с коллегами, увлеченность профессионально-педагогической деятельностью, положительный эмоциональный настрой в процессе деятельности), интеллектуально-волевой (целеустремленность в овладении профессиональным мастерством, мобилизация сил в решении профессионально-педагогических задач и достижении успеха, управление собой в профессиональном взаимодействии, сопротивляемость трудностям, самооценка и самоконтроль в профессиональной деятельности), конативный компонент (эффективность профессиональной подготовки, результативность профессиональной деятельности, креативность, научно-исследовательская и методическая работа).

Наряду с профессионально-гуманистической направленностью личности специального педагога в литературе есть указания на важность духовной культуры учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (А.Д. Гонеев, Е.К. Грачева, П.И. Ковалевский, В.А. Лапшин, Э. Сеген, О.Н. Усанова и др.), которая характеризуется представленностью таких качеств как милосердие, сострадание, самоотречение. Так, известный советский дефектолог Д.И. Азбукин указывал: «Человек железными дорогами и автомобилями удлинил себе ноги, электрической передачей сил – удлинил себе руки, телефоном расширил уши, микроскопом – зрение, аэропланом добавил крылья, а подводными лодками – плавники и жабры, теперь ему необходимо оздоровить и облагоро-

\* © Яковлева И.М.

дить душу» [1, 285].

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, по нашему мнению, – **готовность к оказанию помощи**. Известный психолог Х. Хекхаузен указывал, что «под оказанием помощи, альтруистическим, или просоциальным, поведением могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия» [4, 338]. Действия эти многообразны. Диапазон их простирается от милостливости до помощи человеку, оказавшемуся в опасности, попавшему в трудное или бедственное положение, вплоть до спасения его ценой собственной жизни. Соответственно могут быть измерены затраты помогающего своему ближнему: внимания, времени, труда, денежные расходы, перенос на задний план своих желаний и планов, самопожертвование.

Мюррей [H.A. Murray, 1938] в своем перечне мотивов ввел для деятельности помощи особый базовый мотив, назвав его заботливостью. Внешне одинаковые акты помощи могут быть в одном случае альтруистическими, в другом же, напротив, побуждаться мотивом власти и совершаться в надежде поставить другого человека в зависимость и на будущее подчинить его себе.

Чем больше человек способен и склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи [J.S. Coke, C.D. Baston, K. McDavis, 1978]. Аронфрид [J. Aronfreed, 1970] разработал теоретическую концепцию, согласно которой в основе альтруистического поведения лежит предрасположенность к сопереживанию эмоционального состояния другого человека – эмпатия.

В своей процессуальной модели альтруистического действия Шварц различает стадию актуализации, которая включает: осознание того, что человек находится в состоянии нужды; понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение; признание своей способности содействовать такому облегчению; восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации [S.H. Schwartz, 1977].

Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях. J. Bryan, M. Test (1967) указывали, что подчеркивать норму ответственности и тем самым усиливать готовность к помощи может влияние образца. Причем влияние образца бывает более сильным в случае, когда субъект непосредственно видит само действие помощи, а не слышит нравоучительный рассказ о нем.

Близким к понятию «готовность к помощи» является милосердие. Проповедь милосердия впервые нашла отражение в религиозных учениях. По учению Григория Богослова, милосердие «есть особый путь к спасению. И пролегает этот путь через нравственно-этическую сферу – праведный, с христианской точки зрения, образ жизни, через жалость и сострадательность к тем, которые одного с нами рода». Иоанн Златоуст считал милосердие, стержнем которого является любовь к ближнему, источником познания Бога.

В Большом толковом словаре русского языка милосердие трактуется, как «готовность оказать помощь, проявить милосердие из сострадания, человеколюбия; сама помощь, снисхождение, вызванные такими чувствами» [2, 542]. Как «сострадательная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся (больных, раненых, престарелых и др.); деятельное проявление милосердия – различного рода помощь, благотворительность и т.п.» объясняется милосердие в Большом энциклопедическом словаре [3, 732].

Таким образом, милосердие – одно из существенных выражений гуманности. В понятии милосердия соединились духовно-эмоциональный (переживание чужой боли, как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты.

Проведенный нами сравнительный анализ понятий «гуманность» и «милосердие» показал существенные отличия между ними: гуманность рассматривается по отношению ко всему живому, людям, как нуждающимся в помощи, так и самодостаточным, милосердие – по отношению к людям, нуждающимся в помощи (больным, престарелым и др.); гуманность предполагает отношение, милосердие – готовность помочь нуждающимся и саму помощь.

Таким образом, базовым интегральным профессионально-личностным качеством педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является готовность к помощи этому ребенку, милосердие, которые включает эмпатию, толерантность; педагогический оптимизм (веру в успех); ответственность за выбранные приоритеты в работе и за полученный результат.

Эмпатия как важное профессиональное качество педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выделена Р.О. Агавеляном. Под ней понимается понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения. Эмпатия тесно связана с феноменом «принятия», под которым подразумевается теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Важным качеством педагога, работающего с

детьми с ограниченными возможностями здоровья, является толерантность. Она включает терпимость, устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Учителю, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи, а порой отсутствию её. Поэтому для такого педагога высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Е.К. Грачева, Н.М. Назарова, Э. Сеген, Л.Ф. Сербина и другие подчеркивали необходимость сформированности у педагогов такого качества, как педагогический оптимизм по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, что предполагает уверенность в продвижении в развитии такого ребенка, вере в его потенциал. Наряду с этим следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку, ожидания от него более высоких результатов, чем те, на которые он способен.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения (А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Ж. Демор, Э. Сеген, Т.И. Янданова и другие). Ему необходимо иметь в своем арсенале навыки и умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание учителя, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника, то есть деонтологический менталитет.

Педагог несет ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка с ограниченными возмож-

ностями здоровья, так как изначально такой ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники.

Наряду с перечисленными выше профессионально-личностными качествами педагога, работающего с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, исследователи выделяют коммуникативные и организаторские способности, креативность, рефлексивность (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, Л.А. Ястребова и др.).

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств. По нашему мнению, они могут быть сформированы в процессе профессиональной подготовки, переподготовки, а также повышения квалификации.

Нами выделены следующие условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Первым и системообразующим условием является целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога.

В системе его ценностных ориентаций должны быть представлены ценности-цели: педагогическая помощь людям с ограниченными возможностями здоровья, наиболее полное раскрытие их ресурсов. Они конкретизируются в следующих задачах: организация оптимальных психолого-педагогических условий для развития таких детей; формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих) для данного возраста; помощь в познании ребенком себя и окружающего мира, ориентировке в природном и социальном мире, социальной адаптации и интеграции; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода; подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе; коррекция и развитие (стимуляция) психических процессов; личностное развитие, формирование положительных качеств личности.

Среди ценностных ориентиров педагога - признание ценности личности человека с ограниченными возможностями здоровья независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и её транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности профессии дефектолога, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие.

Ценности-отношения - отношения сотруд-

ничества, совместной творческой деятельности, утверждение субъект-субъектных отношений между педагогами и детьми.

Ценностями-качествами педагога являются готовность к помощи, милосердие, педагогический оптимизм, доброжелательность, толерантность, эмпатия, деонтологический менталитет, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции и другие.

Вторым условием является актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В этом направлении важно стимулировать педагога в познании себя, своих возможностей и способностей. Необходим комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня профессионально значимых качеств, с тем, чтобы, соотнеся результаты диагностики с требованиями, предъявляемыми к педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, будущие педагоги направили свою активность на коррекцию, развитие, совершенствование необходимых для компетентного педагога составляющих. Таким образом, самопознание выступает необходимым условием саморазвития и самообразования.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что педагогическая помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья предполагает приоритет душевных нравственных качеств над интеллектуальными составляющими; профессиональную компетентность на фундаменте незыблемых духовных общечеловеческих ценностей. Поэтому при подготовке педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо сделать упор на развитие готовности к помощи, милосердия.

Третьим условием является учет того фактора, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Как свидетельствуют результаты исследований Р.О. Агавеляна и наши данные, уровень эмпатии, толерантности и других составляющих готовности к помощи у педагогов разный, поэтому необходимо соблюдать постепенность и последовательность при ознакомлении их с детьми с разной тяжестью нарушений развития. Так, нецелесообразно начинать знакомство с деятельностью педагога с посещения учреждений для детей с тяжелой патологией. Первое тяжелое впечатление, отрицательные эмоции - страх, тревожность, вызванные внешней непривлекательностью, неопрятностью, беспомощностью, проявлениями недостатка интеллекта этих детей, могут надолго остаться в эмоциональной памяти и даже спровоцировать желание сменить направление профессионального обучения. Практика с детьми

с тяжелыми нарушениями развития должна проводиться на старших курсах, когда студенты уже имеют достаточный багаж знаний и личностную готовность к помощи этим людям.

Формирование профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться во всех формах учебного процесса и внеучебной деятельности студентов, включая профессиональные праздники, конкурсы, волонтерскую, клубную работу. При этом необходимо знакомить студентов с продвижением и успехами этих детей, показывать, что это достигнуто благодаря помощи специальных педагогов. Важно совместное коллективное переживание студентами профессиональных ценностей. Этому способствуют совместный просмотр фильмов соответствующей направленности («Восьмой день», «Дикий ребенок», «Кэмпхиллские общины» и др.), спектаклей (например, театра «Простодушных»), встречи с опытными педагогами специальных учреждений.

Важное условие формирования профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья - ориентация на личностную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода.

Также целесообразно усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии. Богатый материал в этом отношении содержат учебные курсы «Специальная педагогика», «История специальной педагогики», «Обучение и воспитание детей и подростков с нарушением интеллекта», «Психология детей с отклонениями в интеллектуальном развитии», «История олигофренопедагогики» и другие.

Разработанные педагогические условия будут способствовать развитию профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азбукин Д.И. Значение психопатологии для педагогики (К вопросу о преподавании педагогической психопатологии и лечебной педагогики на медицинском факультете) (Из психиатрической клиники Высшей медицинской школы, дир. проф. А.А. Любушкин. - М.: без года. - 285 с.
2. Большой толковый словарь русского языка./ Сост. и гл.ред.С.А.Кузнецов. - СПб.: «Норинт», 1998. - 1536 с.
3. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия. - СПб.: Норинт, 1998. - 1456 с.



4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1; Пер. с нем / Под ред. Б.М.Величковского; Предисловие Л.И.Анцыферовой, Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

I. Yakovleva

PROFESSIONAL AND PERSONAL TEACHER'S  
PREPAREDNESS FOR WORKING WITH DISABLED/  
SPECIAL NEEDS CHILDREN

*Abstract.* This article covers the parts of teacher's professional and personal preparedness to work with disabled/special needs children. It focuses on conditions providing an effective development and improvement of teacher's professional skills and quality.

*Key words:* professional learning, professional skills, disabled children, special needs, teacher's preparedness, teacher preparations.

УДК 37.02;37.016

**Половникова Л.Б.**

## РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ\*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема подготовки специалистов технического вуза и предлагается вариант ее решения. В процессе подготовки конкурентоспособного выпускника отмечается роль физики не только как базовой составляющей инженерного образования, но и как мировоззренческой дисциплины. Автор предлагает формирование предметных компетенций в ходе решения физических задачи, отмечает их роль в формировании профессиональных компетенций будущего инженера.

*Ключевые слова:* теоретическое мышление, методология научного познания, решение физических задач, профессиональная компетентность, познавательная деятельность.

Физическое образование будущего инженера направлено на формирование системных знаний физических теорий в единстве с методами познания; формирование знаний познавательных действий и умений их применять в познавательной деятельности; формирование естественнонаучного мировоззрения; воспитание теоретического мышления.

Развитие теоретического мышления студента технического вуза возможно в процессе углубленного теоретического анализа содержания и структуры изучаемых физических теорий.

Вопросы построения теории физической науки обсуждались многими учеными. Фундаментальные физические теории освещались В.К. Гейзенбергом, Л.И. Мандельштамом, В.А. Фоком, Р.Ф. Фейнманом и другими [2; 3; 4; 1].

Методология научного познания, организация научного знания в физических теориях, роль формальной и диалектической логики в форми-

ровании физических понятий, законов и физической теории проанализированы в философских исследованиях: П.В. Копнина, Г.И. Рузавина, Ю. В. Сачкова, Г.А. Свечникова, В.С. Тюхтина, А. И. Умова, Э.М. Чудинова.

Физическая теория описывает только фрагмент реальной физической системы. Она есть отражение в познании объективных законов природы. Именно физические теории содержат в себе современные формы мышления и воплощают в свернутом виде элементы цикла познания. На это указано в многочисленных работах по методологии познания [5; 6; 9].

Физические теории, будучи усвоены сами, приобретают функцию метода получения новых знаний.

В структуре научного познания выделяют два уровня – эмпирический и теоретический. Каждый из них характеризуется не только собственными формами организации научного знания, но и присущими им методами познания. К эмпирическим методам относят: наблюдение, измерение и эксперимент. Теоретические методы познания: формализация, индукция, дедукция. А также выделяют особые универсальные (общелогические) методы, которые действуют как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях познания. К ним относятся аналогия, моделирование, анализ и синтез. Посредством методов научного познания возможно перейти от известных знаний к новому знанию.

В настоящее время наблюдается снижение теоретического уровня физико-математической подготовки выпускников школ, в то же время требование вузов к уровню физико-математической подготовки абитуриентов возрастает. Анализ исходного уровня знаний студентов первого курса

\* © Половникова Л.Б.

по результатам констатирующего эксперимента, проведенного в филиале «Тобольский индустриальный институт» Тюменского государственного нефтегазового университета (ТюмГНГУ) показывает, что коэффициент усвоения теоретических знаний школьного курса физики составляет 25%, а умение решать задачи - менее 15%. Слабая подготовка обусловлена разрывом между вузовской и школьной программами, уменьшением числа часов на изучение физики в школе. Учитель физики средней школы поставлен в условия, когда его деятельность объективно направляется на успешную сдачу ЕГЭ учениками, т.е. не на сущностное содержание изучаемых теорий, а на их информационный аспект и рассмотрение рецептов (алгоритмов) решения неких частных задач. Данные обстоятельства существенно влияют на методическую систему обучения физике в техническом вузе.

В сложившихся условиях необходимость системной преемственности курса физики средней школы и курса физики технического вуза вновь становится актуальной. Для осуществления преемственных связей между средней школой и техническим вузом с целью поэлементной диагностики и коррекции исходных знаний студентов инженерных специальностей может служить пропедевтический этап в системе обучения общей физике, который обеспечит непрерывность физического образования.

Мы предлагаем ввести пропедевтический этап в системе обучения общей физики на примере физической теории - классическая механика.

Механика является первой фундаментальной физической теорией, с которой начинается общий курс физики, и является самым разработанным разделом физики, в нем достаточно полно представлена физическая теория. Обращение к физической теории на примере классической механики способствует формированию представлений о физической картине мира - одной из наиболее общих форм отражения мировоззрения, показывает диалектику развития взглядов на физическую картину мира и место механической теории в этой картине. Изучение причин изменения скорости движения способствует раскрытию причинно-следственных связей. Определение границ применимости классической механики помогает проиллюстрировать познаваемость природы и безграничность процесса познания. Все это способствует формированию диалектического мышления.

Пропедевтический этап включает учебный материал, систематизированный на основе фундаментальных физических понятий, законов, теорий, предусматривающих формирование системных знаний содержания физических теорий

на примере классической механики, формирование теоретического мышления при отражении в учебном материале системных свойств теории, деятельностной природы научного знания, связи знаний и методов познания посредством адекватно сформулированных учебных заданий. Содержание и методика проведения занятий организуется с учетом интеллектуальных особенностей студентов, их личностных качеств; особенностей восприятия ими учебной информации, их трудолюбия, творческих способностей; принципы построения учебного материала соответствуют этапам и последовательности научного познания: чувственно-конкретное → эмпирически-абстрактное → теоретически-абстрактное → теоретически-конкретное и могут рассматриваться как общие методы изучения учебного курса физики.

Данный курс организуется в первом семестре для студентов первого курса и реализуется в ходе лекционного курса, практических занятий по решению задач и выполнения лабораторных работ.

Знание обучаемыми приемов учебно-познавательной деятельности является условием формирования знаний физической теории [11, 12, 13]. Формирование знаний познавательных действий, навыков их применения в учебно-познавательном процессе решается через учебные задания. Учебные задания с точки зрения методики обучения представляют собой совокупность физических задач (оформленных в виде текстовых задач, вопросов на понимание утверждений физической теории и т.д.) и целей обучения. В ходе решения задач у студентов вырабатываются приемы и навыки решения на основе общего подхода, помогающие им в дальнейшем решать инженерные задачи. Студентам важно овладеть так называемыми обобщенными знаниями. Они приобретаются в процессе решения задач, в основном к концу изучения физики, либо не усваиваются вообще. Основу обобщенных знаний составляют фундаментальные понятия физики, имеющие методологический характер.

До студента-первокурсника необходимо довести общий алгоритм решения задачи, который можно разделить на три этапа. Наиболее содержательный этап решения задачи - это физический этап - этап осмысления проблемы, изложенной в задаче, и составление замкнутой системы уравнений с учетом связей и отношений в физической системе и используемых идеализаций; математический этап - этап решения системы уравнений и расчет численного значения искомой величины; и последний этап - этап формирования результата решения задачи.

Следует заметить, что любая частная физическая задача представляет собой дедуктивно вы-

строенную последовательность рассуждений от фундаментального ядра теории к теоретическому следствию. В обычных текстовых задачах, которые решает студент, содержательно отражается гипотетико-дедуктивная модель организации знания физической теории. Реализуемый при решении задачи предоставленный алгоритм отражает в динамике мыслительных операций такую организацию знания.

Средством решения задачи, безусловно, является физическая теория, но знание теории не является непосредственным гарантом умений решать задачи [8]. В этой связи важным является формирование знаний об обобщенных приемах действий, осознание первокурсником, что происходит на каждом этапе решения физической задачи.

На физическом этапе решения задачи осуществляется: 1) уяснение сущности физического процесса, сформулированного в задаче; 2) анализ условий протекания процесса, сформулированных в задаче; 3) вычленение связей и отношений в физической системе и используемых идеализаций; 4) выявление возможности использования тех или иных фундаментальных законов с целью составления математической модели задачи в виде замкнутой системы уравнений; 5) составление математической модели-задачи, т.е. собственное замкнутой системы уравнений.

На последнем этапе - этапе формирования результата решения - осуществляются такие действия, как: 1) анализ связи искомой величины с другими динамическими переменными; 2) анализ условий и границы существования полученной зависимости; 3) выявление возможности модификации проблемы при других условиях и в других физических системах; 4) оценка правдоподобия полученного численного значения.

К сказанному добавим, что при анализе исходных данных и результатов решения важно отметить предсказательную функцию классической механики. Решение физической задачи является яркой иллюстрацией гносеологической функции физической теории. По известному состоянию механической системы, в начальный момент времени теория позволяет определить (предсказать) конечное состояние. Успех в решении задачи определяется ясной формулировкой и соответствующей адекватной формализацией начального состояния и условий протекания описываемого механического явления.

Мыслительные операции (способы выполнения познавательных действий), используемые при решении физических задач и усвоения содержания физической теории, коррелируют с общелогическими методами научного познания:

1. Анализ. Эта операция – постижение про-

блемы, выражаемая в выявлении признаков, свойств, объектов и их отношений. В конечном счете, анализ позволяет составить план решения проблемы.

2. Синтез. Эта операция позволяет рассматривать проблему в целом, выявлять общую картину исследуемого явления посредством объединения свойств объекта исследования, выявленных при анализе.

3. Абстрагирование и моделирование. Эти мыслительные операции проявляются в разделении существенных и несущественных свойств объекта, учет только существенных свойств при решении проблемы.

4. Классификация и систематизация. Выделение класса объектов, задач, познавательных проблем по определенным свойствам и установление связей и отношений объектов в этом классе.

5. Сущностное обобщение - установление общих сущностных свойств объектов, их сущностных отношений и связей. Обобщения на этапе эмпирического познания осуществляются индуктивно, при этом виде обобщения переходят от частных суждений и понятий к более общим. На этапе концептуального теоретического обобщения используются диалектические методы познания (диалектической логики). Частные теоретические законы формируются дедуктивно как дедуктивные следствия концептуального ядра теории.

6. Познавательные операции с понятиями и законами физической теории. Эти операции выражаются: в анализе содержания законов и понятий теории и их логического генезиса; во включении понятия в определенную категориальную сетку; в распознавании объектов, принадлежащих закону и понятию теории; в конструировании объектов, принадлежащих понятию; в математической формализации свойств теоретических объектов, которыми оперирует теория; в выведении следствий из понятия; в конструировании эквивалентных формулировок законов и понятий, отражающих те или иные особенности содержания закона и понятия (примером может служить традиционная формулировка первого закона Ньютона и формулировка этого закона с использованием понятия о свойствах симметрии пространства и времени); в оперировании понятиями в структуре суждений и утверждений. Существенным обстоятельством является осознание обучаемым необходимости введения данного понятия в структуру теории.

Тематика практикума по решению задач определяется содержанием курса, целями формирования убежденности о деятельностной природе научного знания, формированием знаний познавательных действий. В практикум включены следующие темы: кинематика материальной точ-

ки, кинематика вращательного движения; законы Ньютона; закон сохранения импульса; работа силы и закон сохранения механической энергии; динамика вращательного движения твердого тела и закон сохранения момента импульса; закон всемирного тяготения; механика жидкостей и газов (гидростатика и элементы гидродинамики несжимаемой жидкости); механические колебания и волны.

Разумеется, научиться решать задачи можно, только решая их. Список литературы, посвященный методике решения задач, достаточно обширен. Из сборников задач по курсу общей физики весьма удачным является сборник задач, составленный А.Г. Чертовым и А.А. Воробьевым [14]. Содержание сборника соответствует учебной программе по общей физике технического вуза, содержит достаточное число стандартных задач с представленными ответами и оборонными указаниями к решению, в каждом разделе приводятся примеры решения задач. Полезными являются задачки, предназначенные для самообразования, например С.П. Мясникова, Т.Н. Осановой, Ю.А. Селезнева, Б.С. Беликова [1; 7; 10].

Рассмотрим в качестве примера задачу из раздела кинематики курса физики средней школы: описать кинематику движения в безвоздушном пространстве материальной точки, брошенной под углом к горизонту.

В задаче требуется проанализировать зависимость кинематических характеристик материальной точки от модуля начальной скорости и угла бросания. Решение следует начать с определения вида движения - равноускоренное движение в вертикальной плоскости. Далее следует провести анализ кинематических уравнений равноускоренного движения: вид траектории, дальность полета, радиус кривизны траектории в разных ее точках, время полета, изменение скорости материальной точки в процессе полета и т.д. Мы видим, что решение проблемы находится с использованием эмпирических уравнений кинематики равноускоренного движения в поле силы тяжести, опре-

делений понятий скорости ( $v = \frac{dr}{dt}$ ) и ускорения

( $a = \frac{dv}{dt}$ ). Кинематические уравнения получены дедуктивно из эмпирического факта  $a=g=const$ , следовательно, рассмотренная проблема находится в эмпирическом основании физической теории.

При объяснении хода решения задачи требуется от студентов ответить на вопросы: 1) какие реальные объекты входят в механическую систему? 2) какие теоретические объекты использованы в ходе решения задачи? 3) какие фунда-

ментальные законы механики использованы при составлении замкнутой системы уравнений? 4) какие идеализации использованы в задаче и как они выражены в систему уравнений? 5) возможно ли оценить правдоподобие полученного в ответе численного значения физической величины (конечной формулы, полученного отношения и т.д.). Такой поход позволяет выяснить осознание первокурсником операционного состава умственных действий на каждом этапе решения физической задачи.

«Входная» контрольная работа позволяет выявить пробелы в знаниях и определить содержание индивидуальных заданий для студентов для корректировки знаний.

Принцип профессиональной направленности требует уделять больше внимания задачам с техническим содержанием. В частности, мы предлагаем студентам самостоятельно придумать задачи такого характера по темам пропедевтического курса, либо найти задачи в сборниках задач, либо воспользоваться Интернет-ресурсами по физике. Затем на семинарском занятии по частным вопросам механики мы контролируем выполнение этого творческого задания и проводим обсуждение и разбор.

Закрепить теоретические знания и получить практические навыки решения типичных задач школьного курса можно с использованием мультимедийных обучающих систем (МОС). МОС - обучающие программы, созданные на основе гипермедиа, предоставляющие обучающемуся самостоятельный выбор траектории обучения, темпа работы, обеспечивающие уровневое обучение. Обучающие программы можно рекомендовать из интернет-ресурсов, например, веб-сайт: «Единая Коллекция цифровых образовательных ресурсов для учреждений общего и начального профессионального образования» <http://school-collection.edu.ru>.

Помочь студентам-первокурсникам в постижении основных разделов школьной физики можно, используя пособие «Школьный репетитор. Физика. 7-11 класс», состоящий из книги и CD-диска с мультимедийной обучающей системой, автор А. Алексеев. На диске – более тысячи решенных задач, сто пять из них (основные типы) более подробно рассмотрены в книге. В начале каждого раздела книги есть минимальный набор понятий и формул, без которых решение задач невозможно.

Таким образом, в ходе решения задач формируются знания приемов учебно-познавательной деятельности, которые являются условием формирования знаний физической теории как основы содержания образования в техническом вузе [12].

Опираясь на базовые теоретические зна-

ния, полученные в рамках пропедевтического этапа общей физики, формируются предметные компетенции (можно иногда встретить название «учебные компетенции»), включающие фундаментальные знания и комплекс умений по изучаемой дисциплине. Они влияют на формирование профессиональных компетенций будущего инженера поскольку характерным для инженерной деятельности является умение анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беликов В.С. Решение задач по физике. Общие методы: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 256 с.: ил.
2. Вигмор Е. Непостижимая эффективность математики в естественных науках. – УФН, 94, 1968.
3. Гейзенберг В. Введение в единую полевою теорию элементарных частиц. – М.: Мир, 1968.
4. Де Бройль Л. По тропам физики. – В кн.: Луи де Бройль. По тропам науки. – М.: Изд-во иностр. лит., 1962.
5. Иванов В.Г. Физика и мировоззрение. Л.: Наука, 1975.
6. Кузнецов И.В. Преемственность, единство и минимизация знаний — фундаментальные черты научного метода. — В кн.: Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М.: Наука, 1968.
7. Мясников С.П., Осанова Т.Н. Пособие по физике: Учебное пособие для подготовительных отделений вузов.-5-е изд., испр. И перераб. – М.: Высш. шк., 1988. - 399 с.: ил.
8. Низамов И.М. Методологические основы формирования практических умений школьников в процессе решения физических задач: Автореф. дисс. ..докт. пед. наук. – М., 1990. – 36 с.
9. Сачков Ю. В., Хайдаров У. Процессы обобщения в развитии физики. — В кн.: Философия и физика, Воронеж, изд-во Воронежского ун-та, 1974.
10. Селезнев Ю.А. Справочное руководство по физике для поступающих в вузы и для самообразования.-4-е изд., испр. – М.: Наука, 1989.- 576с., ил.
11. Усова А.В. Методические основы реализации новой концепции естественно-научного образования. – Челябинск: Изд-во ЧИПКРО, 1995. – 38 с.
12. Усова А.В. Формирование учебных умений учащихся // Советская педагогика. – 1982. – № 1. – С. 45-48.
13. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Научно-теоретическое мышление и конструирование содержания учебного материала курса физики // Проблемы конструирования содержания учебно-методического комплекта по физике. – М.: МПУ, 1997. – С. 52-59.
14. Чертов А.Г., Воробьев А.А. Задачник по физике: Учебное пособие для студентов вузов. – 6-е изд., перераб и доп. – М.: Интеграл-Пресс, 1997. – 544 с.
15. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. – Т. 4. – М.: Наука, 1967. – 599 с.

L. Polovnikova

## FORMATION OF SUBJECT JURISDICTIONS WHILE DOING PHYSICS TASKS AS THE PROFESSIONAL JURISDICTIONS BASIS OF A FUTURE ENGINEER

**Abstract.** The article draws our attention to the problem of specialists training at the technical institute and suggest a variant of its solution. The role of physics in the training process of a competitive undergraduate student is underlined. The author suggests a way of subject jurisdictions formation while doing physics tasks and points out their role in professional jurisdictions formation of a future engineer.

**Key words:** theoretical thinking, the methodology of scientific knowledge, the solution of physical problems, professional competence, cognitive activity.

## РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.146

Ким В.С.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛАТЕНТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ  
НА ОСНОВЕ RASCH MEASUREMENT\*

*Аннотация.* Обсуждаются вопросы использования программного средства RUMM-2020, в котором реализован подход Rasch Measurement, для исследования латентных качеств личности. Описана процедура обработки политомических исходных оценок. Получены характеристические кривые для 28 вопросов анкеты (эмпирических индикаторов), представляющих латентное свойство личности "Степень удовлетворенности учебным процессом".

*Ключевые слова:* RUMM, анализ результатов исследования латентных качеств личности, Rasch Measurement.

Теория Раша (Rasch G.) [1] - Item Response Theory (IRT) достаточно давно используется в педагогических измерениях для трансформации исходных результатов тестирования учебных достижений в данные интервальной шкалы. Интересующее исследователей качество (свойство) личности обычно называется латентным, что означает невозможность непосредственного или прямого измерения, что вынуждает использовать косвенные методы. Примером латентного свойства является уровень знаний по физике у учащихся. Поскольку это свойство латентное, то непосредственному наблюдению оно не поддается. С целью измерения такого свойства создаётся так называемый "конструкт" – концепция измерения, которая содержит основное понятие, термины этого понятия и систему связанных с этим тестовых заданий или, в нашем случае, вопросов социологической анкеты. Задания или вопросы являются эмпирическими референтами исследуемого конструкта. Иногда они называются индикаторными переменными, значения которых определяются эмпирически. По значениям индикаторных переменных можно судить о значениях уровня соответствующего латентного свойства личности респондента.

Приведем основные допущения IRT.

1) существуют латентные (скрытые) параметры личности, недоступные для непосредственного наблюдения. В тестировании это уровень подготовленности испытуемого и уровень трудности

задания;

2) существуют индикаторные переменные, связанные с латентными параметрами, доступные для непосредственного наблюдения. По значениям индикаторных переменных можно судить о значениях латентных параметров;

3) оцениваемый латентный параметр должен быть одномерным. Это означает, что, например, тест должен измерять знания только в одной, четко заданной, предметной области. Если условие одномерности не выполняется, то необходимо переработать тест, удалив задания, нарушающие его гомогенность.

Существуют и другие допущения, носящие специальный характер и связанные с математико-статистическим аппаратом IRT для обработки эмпирических данных.

Основной задачей IRT является переход от индикаторных переменных к латентным параметрам. В IRT устанавливается связь между двумя множествами значений латентных параметров. Первое множество составляют значения латентного параметра, определяющего уровень подготовленности испытуемых  $\theta_i$ , где  $i$  - номер испытуемого, изменяющийся в интервале от 1 до  $N$  ( $N$  - количество испытуемых). Второе множество составляют значения латентного параметра, характеризующего трудность  $j$ -го задания  $\beta_j$ . Индекс  $j$  меняется в пределах от 1 до  $M$ , где  $M$  - количество заданий в тесте.

Георг Раш предположил, что уровень подготовленности испытуемого  $\theta_i$  и уровень трудности задания  $\beta_j$  размещены на одной шкале и измеряются в одних и тех же единицах - логитах. Аргументом функции успеха испытуемого является разность  $\theta_i - \beta_j$ . Если эта разность положительна и велика, то, соответственно, высока вероятность достижения успеха  $i$ -го испытуемого в  $j$ -м задании. Если же эта разность отрицательна и велика по модулю, то вероятность достижения успеха  $i$ -го испытуемого в  $j$ -м задании будет низкой.

При использовании теории Раша необходимо решить три задачи:

- 1) создать "конструкт";
- 2) провести измерения;
- 3) обработать результаты измерений в мо-

\* © Ким В.С.

дели Раша.

В педагогических измерениях в качестве конструкта выступает тест как система заданий возрастающей трудности [2]. В качестве эмпирических индикаторов выступают тестовые задания. Создание тестовых заданий – это многоэтапный, итерационный процесс, достаточно подробно описанный в теории педагогических измерений. Иными словами, создание качественного конструкта – пожалуй, самое сложное в исследовании латентных свойств личности. Помимо педагогических измерений, модель Раша можно использовать и в других направлениях. Здесь можно отметить работы А.А.Маслака [3] по использованию теории Раша в исследованиях социально-экономических систем и работу автора этой статьи [4].

В этом случае в качестве эмпирических индикаторов выступают вопросы анкеты. Создание социологических анкет, определение их качества – задача не менее сложная, чем проведение педагогических измерений. Для реализации нашего подхода используется программное средство RUMM (Rasch Unidimensional Measurement Model), разработанное под руководством профессора D.Andrich [5]. Методика обработки экспериментальных данных в RUMM приведена нами в работе [6].

Рассмотрим такое латентное качество личности, как степень удовлетворенности процессом обучения. Исходные данные мы заимствовали из работы М.Назарова [7].

При проведении социологического исследования “Ценностные ориентации студентов” использовалась анкета, содержащая вопросы в табличной форме. Предварительно отметим, что это обычная практика создания социологических анкет, когда вопросы оформлены в виде таблиц, что позволяет повысить информационную плотность анкеты. Однако в таком виде использовать экспериментальные данные в RUMM нельзя. Вопросы должны быть представлены как задания педагогического теста.

В нашем случае можно использовать форму заданий с градуированными ответами [8]. Поэтому мы преобразовали их, выделив все вопросы анкеты отдельно. При этом порядковый номер ответа будет соответствовать количеству баллов, присуждаемых за данный ответ. Нами использовалась шкала с градациями ответов от 1 до 3 и от 1 до 5. Вопросы анкеты были переформулированы и преобразованы к виду, допустимому для использования их в качестве входных данных в RUMM. Всего получилось 28 вопросов (индикаторов).

При обработке результатов социологического исследования по этим 28 вопросам анкеты была принята гипотеза: чем выше номер выбранного ответа, тем в большей степени выражено ла-

тентное свойство “СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ”. Количество испытуемых составляло 74 человека.

Все данные были введены в табличный процессор Excel, и по методике, описанной в предыдущей работе автора этой статьи [6], был сформирован файл данных SOCIOL.DAT. Для облегчения обработки и интерпретации данных в RUMM было принято решение о приведении экспериментальных данных к виду, соответствующему принятой нами гипотезе, то есть была выполнено переобозначение номеров ответов. Это позволило отказаться от реверсирования части вопросов, в противоположность тому, как это было сделано, например, в работе А. Маслака. Принятый нами подход представляется предпочтительным с точки зрения упрощения ввода данных в RUMM.

Обработка результатов в RUMM начинается с описания каждого вопроса анкеты. Ранее нами рассматривался дихотомический случай, когда было всего две оценки за ответы – баллы 0 или 1. При анализе социологических данных приходится использовать более дифференцированный подход, когда начисляются баллы, например, от 0 до 4 (пять вариантов ответов). Вопросы анкеты имели разное количество ответов, поэтому необходимо было представлять числом каждый ответ. Отметим, что в дихотомическом случае проводится циклическое описание сразу всех вопросов по одной команде RUMM.

Другой проблемой является указание “правильного” ответа – необходимо приписать набору ответов на данный вопрос определенные баллы, исходя из гипотезы исследователя о связи индикаторных переменных с латентным свойством личности. В нашем случае использовалась порядковая шкала Лайкерта [9]. Наивысший балл присваивался ответу, который в максимальной степени соответствовал, согласно принятой гипотезе, наибольшей выраженности изучаемого латентного свойства личности.

Итак, при вводе данных в RUMM необходимо было отдельно указывать для вопросов анкеты разное количество ответов.

В качестве примера рассмотрим вопрос №14. Для этого вопроса у нас 5 вариантов ответов. Поэтому в поле ввода “No.of Response Categories” вводим число 5. Далее в таблице «Category» автоматически появляется распределение баллов за введенные ответы. За ответ номер 1 присваивается 0 баллов, за ответ №2 – 1 балл и так далее. За ответ №5 присваивается 4 балла. Таким образом, чем выше номер ответа, тем больше баллов присваивается за ответ. Возможен и обратный порядок начисления баллов, если включить режим реверсирования. Для этого необходимо включить переключатель «Reverse score item». Мы не будем

этого делать, так как нам обратный порядок не требуется. Как указывалось выше, еще на этапе обработки первичных данных в табличном процессоре Excel нами были выполнены операции переопределения ответов испытуемых для согласования их с возрастающей шкалой согласно принятой гипотезе о связи латентного свойства и индикаторными переменными.

Аналогичная процедура была выполнена для всех 28 вопросов (индикаторов). Напомним, что в случаях, когда описание вопросов совершенно одинаковое, то можно описать только один вопрос и затем повторить это описание для всех вопросов, нажав кнопку "Repeat All".

В результате обработки данных в RUMM были получены графики для всех 28 вопросов анкеты (Item Characteristic Curves - ICC), часть из которых приведена на рисунках 1-3.

На этих графиках по оси абсцисс отложены значения  $\theta_i$  - латентной переменной величины. В педагогических измерениях этой величине соответствовал уровень подготовленности  $i$ -го испытуемого. В нашем же случае,  $\theta_i$  - это уровень сформированности латентного свойства "СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ".

По оси ординат отложено значение вероятности получения «правильного» ответа для различных значений  $\theta$  (Expected Value). В отличие от дихотомического случая, когда величина Expected Value не превышала 1, в нашем случае картина немного сложнее. Вопросы с 1 по 14 имеют градации ответов от 0 до 2. Поэтому максимальное значение Expected Value равно 2. Вопросы с 15 до 28 имеют градации от 0 до 4, поэтому максимальное значение Expected Value в этом случае равно 4.

По полученным характеристическим кривым мы можем судить о соответствии экспериментальных данных модели Rasch Measurement. Из приведенных графиков видно, что, например, вопрос №24 хорошо соответствует модели, а №8 и 27 – не соответствуют модели Rasch Measurement.

Соответствующий анализ всех 28 характеристических кривых показывает в частности, что вопросы №1, 2, 14 имеют завышенную дифференцирующую способность по сравнению с моделью. Вопросы №8, 22, 24, 27 имеют дифференцирующую способность, практически равную нулю – они не позволяют отличить одного испытуемого от другого. Вопросы №19 и 20 характеризуются заниженной дифференцирующей способностью.

При анализе результатов тестирования мы использовали понятие «трудность задания  $\beta_j$ » и эта величина более или менее понятным образом связывалась с содержанием тестового задания. Разработчик тестового задания мог приблизительно оценить трудность задания еще на этапе его разработки.

Что понимать под  $\beta_j$  в нашем случае – при анализе результатов социологических исследований? Считать, что одни вопросы анкеты "труднее", а другие "легче", видимо, нельзя. Рассуждать здесь можно следующим образом. Чем сильнее у испытуемого выражено латентное качество "СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ", тем больше баллов он получит в результате анкетирования. Если же испытуемый получит ноль баллов, то изучаемое латентное качество (свойство) у него полностью отсутствует.

В целом анализ показывает, что часть вопросов анкеты требует доработки, а именно вопросы №1, 8, 18, 27, у которых параметр ChiSq <0.05 (1-я группа). Вопросы №3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 24, 25, 28 (ChiSq >0.5, 2-я группа) находятся в хорошем согласии с Rasch Measurement. Остальные вопросы удовлетворительно согласуются с моделью (3-я группа). Анализ вопросов по их содержанию не позволяет сделать определенные выводы о причинах несоответствия модели вопросов 1-й группы. Особенно разителен контраст между вопросами №27 и 28, для которых ChiSq равно 0.989 и 0.002 соответственно.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что вопросы 1-й группы, видимо, не являются эмпирическими индикаторами для исследуемого латентного качества личности и не согласуются с другими индикаторами анкеты. Они требуют переработки и повторного эмпирического исследования или удаления из анкеты.

Ниже, в качестве примера, приведены тексты вопросов №8, 24 и 27, соответствующих характеристическим кривым на рис. 1-3.

8. ВЫ БЕРЕТЕ НЕОБХОДИМУЮ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЗАНЯТИЯМ ЛИТЕРАТУРУ (ИСКЛЮЧАЯ КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ) У ДРУЗЕЙ, ЗНАКОМЫХ

- 1) никогда не беру
- 2) беру редко
- 3) беру постоянно

24. ТО, ЧТО НА ЗАНЯТИЯХ У ВАС ЕСТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ ВЕСТИ ДИАЛОГ, СПОР С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ, ДЛЯ ВАС

- 1) совсем не важно
- 2) не важно
- 3) затрудняюсь ответить
- 4) важно
- 5) очень важно

27. ТО, ЧТО ОБУЧЕНИЕ В ИНСТИТУТЕ ОРИЕНТИРУЕТ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ ПОЛЕЗНЫХ СВЯЗЕЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ БУДУЩЕГО ТРУДОУСТРОЙСТВА, ДЛЯ ВАС

- 1) совсем не важно
- 2) не важно



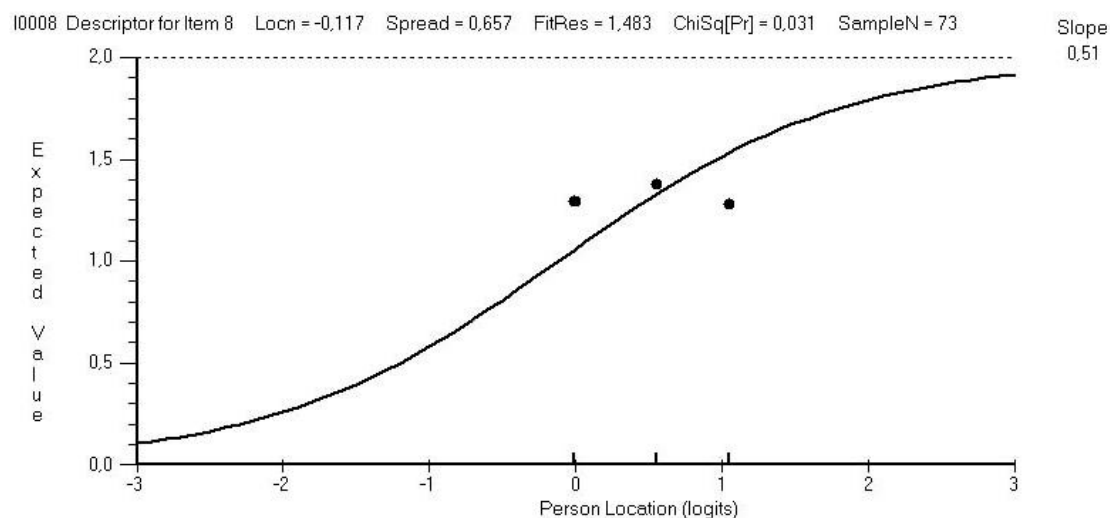


Рис.1. Характеристическая кривая для вопроса №8

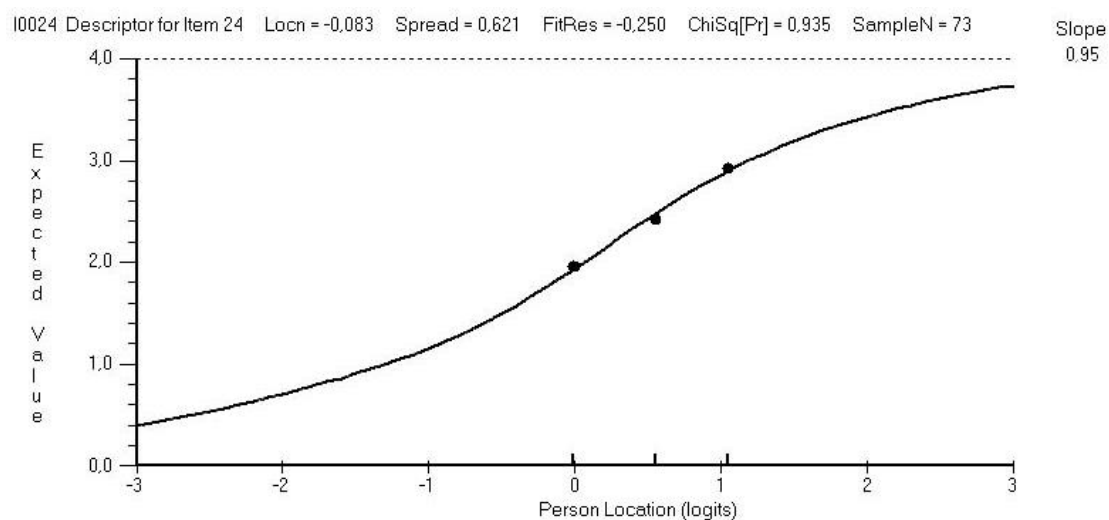


Рис. 2. Характеристическая кривая для вопроса №24

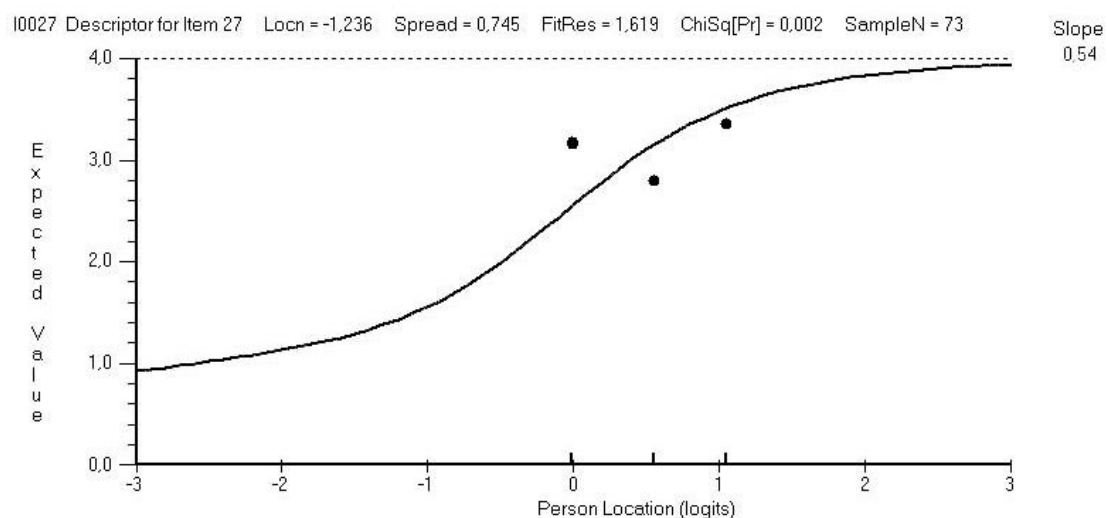


Рис. 3. Характеристическая кривая для вопроса №27

- 3) затрудняюсь ответить
- 4) важно
- 5) очень важно

Примечательно, что анализ этих текстов не позволяет понять, почему вопросы № 8 и 27 не соответствуют модели Раша, а №24 – соответствует. Ясно одно, что вопросы №8 и 27 по каким-то причинам не вписываются в конструкт. Каковы эти причины – это предмет отдельного исследования.

Обработка данных по исследованию латентных качеств личности во многих деталях достаточно специфична, приведенный анализ, разумеется, не отличается полнотой и требует дальнейшей работы в этом направлении.

Тем не менее, можно сделать вывод, что использование модели Rasch Measurement для оптимизации содержания и формы вопросов анкет вполне оправдано. Это, безусловно, поможет получить более точную информацию об исследуемых латентных свойствах личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Copenhagen, 1960, Danish Institute of Educational Research. (Expanded edition, Chicago, 1980, The University of Chicago Press). -199 p.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2005. – 155с.
3. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: Монография. – Славянск-на-Кубани: Изд.центр СГПИ, 2006. - 333 с.
- 4 Ким В.С. Анализ результатов тестирования в процессе Rasch measurement //Педагогические измерения, N4, 2005. –С. 39-45.
5. Andrich D., Sheridan B., Lyne A. & Luo G. RUMM: A windows-based item analysis program employing Rasch unidimensional measurement models (Perth: Murdoch University), 2000.
6. Ким В.С. Обработка результатов тестирования компьютерной программой RUMM- 2020 // Педагогические измерения, 2008. №4. – С.53-69.
7. Назаров М.С. Учебная деятельность как смыслопорождающая практика //Гуманитарные исследования: Выпуск 4. -Уссурийск: Изд. УГПИ, 2000. – С.152-156.
8. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Монография. - Уссурийск: Изд.УГПИ, 2007. -214 с. ([http://www.uspi.ru/static/kim\\_testing\\_monograph/](http://www.uspi.ru/static/kim_testing_monograph/) или <http://clipperkim.narod.ru/test/monotest/index.html>).
9. Толстова Ю.Н. Измерение в социологии. – М.: Инфра-М, 1998. - 247 с.

V. Kim

#### RESEARCH OF LATENT QUALITIES OF THE PERSON ON THE BASIS OF RASCH MEASUREMENT

*Abstract.* Questions of use of software RUMM-2020 in which approach Rasch Measurement, for research of latent qualities of the person is realised Are discussed. Procedure of processing of political ohmic initial estimations is described. Characteristic curves for 28 questions of the questionnaire (empirical indicators), persons representing latent property "satisfaction Degree educational process" are received.

*Key words:* RUMM, the analysis of results research of latent qualities of the person, Rasch Measurement.

## РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.212:7.07

Буровкина Л.А.

РОЛЬ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ОРГАНИЗАЦИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ\*

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению значения и роли декоративно-прикладного искусства в художественно-творческой деятельности учащихся.

*Ключевые слова:* художественно-творческая деятельность, декоративно-прикладное искусство, стилизация, орнамент, композиция.

Художественно-творческая деятельность в известном смысле рассматривается как модель творческого процесса вообще. На всех возрастных этапах она выступает как особая форма духовно-практической деятельности, в которой происходит эмоционально-ценностное самоопределение человека, важнейшим средством приобщения его к общечеловеческим духовным ценностям через собственный опыт. В процессе художественно-творческой деятельностью осуществляется формирование эмоционального и художественного сознания учащегося, умений и навыков творческой деятельности. Потребность в художественном творчестве – это потребность в самореализации. Особое значение художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства объясняется тем, что произведения этих видов искусства позволяют воспитывать у учащихся определенную культуру восприятия материального мира, способствуют формированию эстетического отношения к действительности, в доступной форме знакомят детей с народными традициями, помогают глубже познать художественно-выразительные средства других видов изобразительного искусства. Занятия декоративно-прикладным искусством способствуют освоению учащимися основ изобразительной, графической грамоты, технико-технологическими знаниями изготовления изделий декоративно-прикладного искусства, развитию творческих способностей, аналитического и образного мышления.

Декоративно-прикладная деятельность развивает и закрепляет зрительное восприятие ребенка как основополагающее для развития творчества. «Искусство рождается тогда, - писал

В.А. Фаворский, - когда человек любит делать вещи и в этих вещах передавать свою любовь к родной природе и людям»[1, 121]. Создавая изделие, например, из глины, ребенок видит этот материал, «чувствует» его своими руками, создает форму, объем, что дает возможность ощутить очертания, контур предмета, способствует развитию памяти. Расписывая изделия из глины, ребенок знакомится с динамикой, статикой, ритмом в изображениях, особенностями керамических красителей. Как при лепке из глины, так и при росписи изделий декоративно-прикладного искусства у учащихся развивается способность выделять части из целого, осознание взаимозависимости части и целого, соподчиненности по своим внутренним законам. В ходе занятий декоративно-прикладной деятельностью происходит изучение определенных правил и законов, составляющих основы декоративно-прикладного искусства: соблюдение ритма, симметрии, особенностей сочетания цвета и др. Декоративно-прикладная деятельность способствует формированию у школьников художественного вкуса. Переработка природных мотивов в декоративные требует от учащихся умения наблюдать, сравнивать объекты окружающей действительности, способности к образному мышлению, анализу и содержательному обобщению. «В процессе обобщения предметов и явлений действительности школьник одновременно отвлекается от целого ряда других их признаков, сторон, которыми они отличаются друг от друга. Такое мысленное отвлечение называется абстрагированием. Процесс абстрагирования — это познание реальности, заключающееся в обобщении предметов и явлений, выявлении общего в них отвлечения от других свойств и сторон этих предметов и явлений»[2, 41].

Переработка реальных форм, мотивов в декоративные (стилизация) способствуют выявлению выразительных средств других видов изобразительных и пластических искусств – живописи, графики, скульптуры, архитектуры. Кроме того, стилизация – это умение минимальными средствами передать максимум информации, создать художественный образ, что требует определенной степени интеллектуального развития.

\* © Буровкина Л.А.

При этом ребенок учится обобщать изученное и увиденное, преобразовывать окружающую действительность в художественные образы. Наблюдать за тем, как плетут свои сети пауки — ведь это искусство. Плести или вязать кружева народные мастера «научились» у паучков. Неповторимый геометрический орнамент на теле змеи, гусеницы, на крыльях бабочек, пестрый мир попугаев и других птиц, раскрытый хвост павлина, грациозный изгиб лебединой шеи, шикарная грива льва, полосы у тигра и зебры, рельефная поверхность тела крокодила, «летающие» гривы лошадей, бегущих по ковыльной степи, благоухание цветущих весенних садов, причудливость морозных узоров на стекле, закаты и рассветы, стройность берез, остроконечность гор - все это - искусство мироздания; все это - реальные мотивы, образцы для подражания, изучения, исследования, в которые включаются дети на занятиях декоративно-прикладным искусством. В результате переработки этих мотивов получают обобщенное плоскостное изображение, выполненное в определенном стиле. Стилизованный образ того или иного предмета может служить мотивом для создания декоративной композиции, орнамента.

Во время выполнения эскизов (для работы с любым материалом) у ребенка происходит тренировка пальцев при непосредственном и активном участии зрения. При этом происходит автоматический процесс самоорганизации сознания для заполнения образа на листе бумаги.

Во время лепки происходит процесс моделирования изделия в сознании ребенка. Происходит обратная связь. Эта обратная связь более информативна, она активно помогает развиваться тактильным рецепторам. В процессе этой работы происходит не только тренировка детской руки, но и развивается мышление от абстрактного к конкретному. Таким образом, обучение декоративно-прикладному искусству приводит к более интенсивному и интеллектуальному развитию ребенка.

Вместе с этим можно утверждать, что декоративно-прикладная деятельность развивает творческие способности, абстрактное мышление, расширяет диапазон восприятия окружающего мира и служит развитию интеллекта ребенка.

Изучая произведения народного декоративно-прикладного искусства, учащиеся узнают об истории их создания, могут реконструировать социально-историческую и культурную среду, в которой они были созданы. В этой связи мы должны помнить, что перед нами всегда стояла и стоит задача – сохранить все обретенное на протяжении веков богатство культуры, заключенное и в духовном развитии личности. Корни искусства (в том числе и декоративно-прикладного) «находятся не в нем самом, а в современном ему обществе и воз-

рождение или упадок его есть возрождение или упадок прежде всего самого общества» [3, 52]. Использование традиций декоративно-прикладного искусства – это не возвращение назад. Каждым отдельным художником «все» постигается через «себя», и определяет собой как подход к эстетическому наследию прошлого, так и те требования, которые предъявляются к искусству современному» [3, 53]. «Ни одна из великих эпох в развитии культуры не может быть воссоздана заново... Но само воспоминание о гениальных творениях далеких предшественников, попытка проникнуть в суть их замыслов и обретений плодотворны. Творческие уроки прославленных мастеров прошлого могут служить для обогащения художественного видения и мышления, помогать в постижении величия и красоты природы и человека,... могут способствовать лучшему овладению профессиональными навыками» [3, 366].

В современном подходе к воспитанию как формированию культуры и нравственности подрастающего поколения педагогическая наука выделила ее базовую основу: сохранение совокупного духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами. Современные школьные программы предполагают знакомство детей с основами народных промыслов России. Знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства дает возможность детям понять эстетические представления народа, специфические региональные черты, эстетическую ценность декоративно-прикладного искусства. В процессе освоения различных видов декоративно-прикладного искусства учащийся имеет возможность самостоятельно использовать усвоенные ранее знания и умения, осуществить их комбинирование и перенос из одного вида деятельности в другой. Каждый этап предполагает активизацию различных способов общения ребенка с декоративно-прикладным искусством, направленных на развитие познавательных и творческих способностей, способности проектировать свою деятельность. На занятиях декоративно-прикладного искусства, составляя эскизы, учащиеся познают законы композиции, продолжают овладевать навыками работы с акварельными, гуашевыми, акриловыми красками, тушью, изучают орнаменты русского и других народов. Образцы народных орнаментов позволяют познакомить учащихся с примерами синтеза эстетического и функционального в создании художественной вещи, объяснить, что каждое изделие создается человеком для человека и живет в тесном взаимоотношении с другими вещами. Такова одна из глубинных связей народного искусства и образования. Народное и современное декоративно-прикладное искусство вызывает оп-

ределенное мироощущение, способствует нравственному, патриотическому, художественно-эстетическому воспитанию личности. Занимаясь декоративно-прикладной деятельностью, учащиеся приобретают практические навыки, соединяя профессиональные приемы с собственной художественной выдумкой, а это способствует выявлению их творческих способностей. В детстве именно художественно-творческая деятельность дает возможность ребенку наиболее легко выразить то, что им владеет. Стремление воображения воплотиться в реальность – это и есть основа и начало творчества. В развитии детского художественного творчества необходимо соблюдать принцип свободы деятельности, который является незыблемым условием всякого творчества. Гете писал, что человек, «творя одно, творит все... в этом одном, в совершенстве. И тогда он даже ремесло превращает в искусство» [4, 316].

Детские работы всегда поражают нас своей яркостью, красочностью и особым жизнеутверждающим характером, делающие нашу жизнь красивей, уютней и теплее. Влияние декоративно-прикладного искусства на сознание учащихся основывается на закономерностях эстетического воспитания и художественного образования личности. Декоративно-прикладное искусство является одним из видов художественного творчества в области пространственных искусств. В нем проявляются закономерности эстетического отношения человека с действительностью, у него общие черты со скульптурой, живописью, архитектурой, музыкой, танцем. Прежде всего, это общность социально-исторических и психологических зако-

номерностей и проявлений прекрасного, выступающего центральной эстетической категорией, ибо «высокая оценка искусства определяется тем, что оно помогает человеку понять мир и самого себя, а также показывает ему, что он понял и что считает истинным» [5, 383]. Занятия декоративно-прикладным искусством развивают творческое воображение, способствует логическому, интеллектуальному мышлению, стимулируют творческую деятельность ребенка, что повышает интерес к учебе в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мастера искусства об искусстве. – М.-Л., 1936. – С. 121.
2. Кузин В.С. Особенности обучения изобразительному искусству в школах / В.С. Кузин. – М., 1977. – С. 41.
3. Неклюдова М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX-начала XX века. – М.: Искусство, 1991. – 396 с.
4. Гете. Избранные философские произведения / Гете. – М., 1964. – С. 316.
5. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. Пер. с англ. – М.: Архитектура-С, 2007. – 392 с.

L. Burovkina

#### ARTS AND CRAFTS ROLE IN THE ORGANIZATION OF IS ART-CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS

Abstract. The article is devoted to the sense and role of decorative and applied arts examination in students' artistic and creative activity.

Key words: artistic and creative activity, decorative and applied arts, stylization, ornament, composition.

УДК 18::37.01

Галкина М.В.

## ОПТИМИЗАЦИЯ РОЛИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА\*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема оптимизации роли народного искусства как базового явления для образовательного и воспитательного процесса, направленного на формирование истинных ценностей учащихся.

**Ключевые слова:** этническая принадлежность, динамика культуры, оптимизация, вариативность.

Народное искусство, как и искусство вообще, многофункционально, и одна из функций –

воспитательная. В народном искусстве заложены большие воспитательные возможности, которые до сих пор не реализуются в полной мере.

Народное искусство, являясь первоосновой профессионального искусства, способствует формированию художественного вкуса, основных эстетических критериев, развитию эстетического отношения детей к профессиональному искусству, природе, окружающей действительности.

Это и календарно-обрядовая культура, семейно-обрядовая культура и важнейшие моменты жизненного цикла человека, культурное на-

\* © Галкина М.В.

следие, отражающее исторические этапы жизни народа и их своеобразие как этапов становления и развития национального характера. При этом принципиально важно рассматривать произведения народного творчества не только с эстетической стороны, но и с точки зрения их многофункциональности. Потому что в этой слитности утилитарных, магических и эстетических функций и состоит художественная специфика произведений народного искусства.

Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка. Условность образа, нацеленность на типическое, красочность, декоративность, выраженность эмоционального настроения – эти качества народного декоративно-прикладного искусства присущи и творчеству детей, но, в отличие от детского творчества, в народном искусстве это не случайность, а выработанная, отточенная веками традиция. Детям же предстоит еще осознать, принять как эстетический идеал совершенство формы в глиняной игрушке, в расписной матрешке, в жостовской росписи, в композиционной стройности узора.

Народное искусство, включая все его виды, обладает большими воспитательными возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное искусство позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, частью которой оно является.

Лицо региональных культур во многом определяется местными традициями народного творчества. Утрачивая их, мы неизбежно приходим к нивелировке художественной культуры вообще. Потеря «местного колорита» грозит обеднением всей многоцветной картины общенациональной культуры. Поэтому в последние десятилетия обострился интерес к возрождению угасающих или уже угасших народных промыслов. И учреждения образования все чаще и чаще обращаются к народным истокам художественной культуры.

Изучение народной культуры и художественных промыслов должно быть организовано как система, основной частью которой должна стать не только мировоззренческая, но и практическая сторона. Во все эпохи развития разнообразных культур основным их началом является понимание природы и гармонии. Именно на таких понятиях, как природа в гармоническом взаимодействии с человеком, необходимо строить систему изучения народного искусства в школе.

Прежде чем решать вопросы содержания методики ознакомления школьников с народным искусством, необходимо проанализировать его как специфический феномен. В первую очередь

народное искусство нас интересует с точки зрения содержащихся в нем мировоззренческих и художественно-эстетических аспектов, которые отражены в укладах народной жизни. Многочисленные искусства и культура народов, несмотря на определенные различия, имеют общую основу: они каким-то образом больше связаны с искусством первобытных эпох, и, по традиции, вплоть до XX века народное искусство лежит больше в плоскости мировоззрения, чем в плоскости формальных художественных канонов.

В целом в любой народной культуре и искусстве преобладает практически полезное мировоззрение, восходящее к очень глубокой древности. Культура народа многогранна, ее настоящее изучение ведется сравнительно недавно, многое еще предстоит исследовать. Больше всего изучена формальная сторона народного искусства, но в настоящее время исследователи склоняются к тому, что основу народного искусства составляют не те или иные художественные приемы, а его бытовая канва, жизненно-культурологические ценности.

Сегодня уже недостаточно дать школьникам понятие о наиболее распространенных художественных промыслах. Подобные промыслы сами по себе не могут считаться представителями какой бы то ни было национальной культуры: они интересны лишь постольку, поскольку восходят своими корнями к глубинным истокам народной культуры и отражают неповторимое мировоззрение народа, проживающего в конкретное время и на конкретном месте.

Издавна живущие в одной местности и занимающиеся одним видом художественного ремесла мастера изготавливали те или иные изделия не для собственных нужд, а для рынка. Так возникли *народные художественные промыслы* – особая форма бытования народного декоративно-прикладного искусства в России.

На развитии прикладного искусства сказывались условия жизни, быта каждого народа, природные и климатические условия его обитания. И хотя сегодня изделия прикладного искусства – текстиль, одежда, посуда и т.д. – выпускаются индустриальным способом, они в значительной мере сохраняют национальные особенности. Отчетливо видны, например, национальные черты в текстиле, в керамической посуде. Так, изделия подмосковного Речицкого завода рассчитаны главным образом на сбыт в разных регионах мира. Здесь знаменитая Гжель отличается открытыми формами, тематическими прообразами которых являются русские сказки. Здесь более распространены чайные и обеденные сервизы, небольшие заварные чайники, блюда, чашки. В росписи обычно используется характерный орнамент, выполненный

синей (кобальтовой) краской. Орнамент напоминает ковровый узор или узоры архитектурной керамики – тех глазурованных кирпичей и плиток, которыми облицованы древние памятники среднеазиатских городов.

В настоящее время проблемы эстетического воспитания и художественного образования приобретают новое звучание. Становится все более очевидным, что, например, на уроках изобразительного искусства и художественного труда решаются многие образовательные задачи, которые трудно, а подчас невозможно решить через содержание других предметов. Одна из таких задач – формирование ценностных ориентаций учащихся через приобщение к народной культуре, к местным народным художественным промыслам и ремеслам; именно на этих уроках, возможно, показать ученикам гармоничное включение изделий художественного ремесла в целостную философию жизни человека и приобщить их к мудрости и красоте народного мастерства.

### **2.1. Методика преподавания старшим школьникам декоративно-прикладного искусства и ее основные задачи.**

Успех обучения учащихся декоративно-прикладному искусству зависит от правильного определения задач и целей, содержания учебно-воспитательной работы, правильного планирования, умелого использования методов и приемов.

Рассматривая вещи по их назначению, нетрудно убедиться в наличии определенной связи между общим композиционным строем и той ролью, какую играет эта вещь в быту. Каждому виду изделий, соответственно этой роли, свойственны свои особые черты декоративного убранства, свой характер композиции.

Приступая к разработке композиции для той или иной вещи, художник должен ясно представить себе эту вещь в бытовой обстановке и одновременно отчетливо осознавать свой творческий замысел.

Чувство материала также очень важно в декоративно-прикладном искусстве. Здесь большое значение имеет органичность связи орнамента с украшаемым предметом. Необходимо, чтобы фон и узор, материал и орнамент составляли единое целое.

В лучших произведениях народных мастеров все целесообразно, взаимосвязано и взаимообусловлено. Это в полной мере относится и к произведениям с коклюшечным кружевом. Общих точек соприкосновения орнамента коклюшечного кружева с вышивкой, ткачеством, набойкой много. Они обусловлены закономерностями композиционного строя орнамента как группы родственных изобразительных или отвлеченных элементов. В орнаменте всегда отсутствует место действия, то

есть реальная среда, а все формы подчинены определенному порядку, необходимому художнику для достижения задуманной композиции.

Наряду с общими признаками орнамент коклюшечного кружева в результате определенных приемов выполнения узора имеет свои специфические черты в рисунке, колорите и фактуре. В результате бесконечного движения нитей, сплетающихся в определенный узор, мотивы орнамента кружева непрерывно связаны друг с другом, перетекая из одной формы в другую. Кроме того, разное сплетение нитей придает ажурному узору своеобразную, присущую только коклюшечному кружеву фактуру, очень тонкую и разнообразную по светотеневой и цветовой игре.

В процессе преподавания у каждого педагога вырабатывается своя методика работы, но она не должна быть произвольной, случайной. На занятиях внеклассной кружковой работы нужно максимально использовать педагогические методы, принятые при обучении в народных промыслах. Выбор метода обучения должен зависеть от поставленных целей и возраста учащихся.

Методика рассматривает особенности работы педагога с учениками. Как специальный отдел педагогики, она изучает правила и законы построения учебно-воспитательного процесса. Методика преподавания декоративно-прикладного искусства, основываясь на научных данных педагогики, психологии, эстетики и искусствоведения, теоретически обобщает практический опыт работы.

Методика как наука постоянно развивается. Предлагаются новые методы и приемы работы с подростками в новых условиях обучения в кружке. Много интересных разработок у таких авторов, как Э.И. Кубышкина, В.С. Кузин, Т.С. Комарова, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикалова и др.

Главная цель художественного образования – формирование духовной культуры личности, приобщение к общечеловеческим ценностям, овладение национальным культурным наследием. Эти цели достигаются с помощью специальных средств – содержания, форм и методов обучения, соответствующих содержанию и форме самого искусства. В содержание предмета входит эстетическое восприятие действительности и искусства, практическая художественная деятельность учащихся.

Основными учебно-воспитательными задачами, поставленными перед декоративно-прикладным искусством, являются:

- идейно-политическое воспитание учащихся, развитие у детей эстетических чувств и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству;

- воспитание у учащихся практических навыков народного промысла, выполнения декоративных рисунков;

- развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого отношения к промыслу;

- ознакомление учащихся с выдающимися произведениями декоративно-прикладного искусства.

Для выполнения учебно-воспитательных задач «Программой по изобразительному искусству» под редакцией В.С. Кузина предусмотрены следующие основные виды занятий: рисование с натуры, рисование на темы и иллюстрирование, декоративная работа, лепка, аппликация с элементами дизайна, беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас.

При занятиях народными промыслами ребята с самого начала знакомства с промыслом должны проникаться важностью и ответственностью к порученной им работе, даже если это самые простые и не очень интересные подготовитель-

ные операции. Одновременно постепенно закладываются навыки: постановка рук, правильная посадка, приемы держания инструментов.

Не случайно обычно начинают обучение с приобретения и закрепления основных навыков. Только овладев навыками, закрепленными традициями промысла, серьезно вникнув в художественно – техническую систему данного вида художественного ремесла, освоив и двигаясь по пути дальнейшего совершенствования, занятие кружевоплетением превращается в удовольствие.

M. Galkina

OPTIMISATION OF A ROLE OF A FOLK ART IN FORMATION OF AESTHETICALLY DEVELOPED PERSON OF THE SCHOOLBOY

*Abstract.* The article examines the role of folk art optimization problem as basic phenomena of educational process aimed at students' true valuable formation.

*Key words:* ethnic belonging, culture dynamic, optimization, changeability.

УДК 371.12

**Иванова Н.С.**

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ\*

*Аннотация.* Статья раскрывает проблемы активности деятельности в системе непрерывного образования средствами художественной культуры, которая играет особенную роль в развитии личности.

*Ключевые слова:* педагогическая компетентность, художественная культура, эстетический цикл.

Современная педагогическая наука на первый план выдвигает не педагогику знаний, умений и навыков, а педагогику развития и воспитания на основе знаний, умений и навыков.

Возрастающая культура педагога позволяет рассматривать и воспринимать художественное развитие и воспитание как систему и часть учебно-воспитательного процесса в школе. Поэтому, рассматривая художественную культуру, которая лежит в основе образовательной деятельности системы непрерывного художественного образования и является неотъемлемой частью единого образовательного пространства, мы должны помнить, что педагогическая компетентность учителя не ограничивается только знанием содержания предмета. Ведь культура объединяет все лучшее,

ценное, общечеловеческое и национальное, созданное в разные исторические времена и активно преобразует мир и человека в целом, значит, учителю необходимо быть художественно образованным, это требование времени. Ибо особую роль в становлении личности школьника, его индивидуальных способностей и творческого мышления в развивающем обучении играет педагог. Он имеет возможность оказать влияние на подрастающее поколение, корректируя представления, видоизменяя их, заставляя задуматься над правильностью собственных суждений, умозаключений и выводов. Мастерство педагога заключается в том, чтобы максимально активизировать познавательно-творческую деятельность школьников, активизировать стремление к самостоятельности, независимости и свободе собственных суждений, и принятии верных решений. Это достигается с помощью использования новых педагогических и художественных технологий.

Педагог – творец будущего поколения, личность, которая определяет основную цель обучения: понятие общей культуры человека на основе знаний, умений и навыков.

Педагог предметов эстетического цик-

\* © Иванова Н.С.



ла – это специалист, который умело организует педагогический процесс, обладает визуальным мышлением и художественным восприятием изобразительного искусства, а также владеет научно-теоретическим осмыслением педагогики развивающего обучения в художественном образовании. В связи с этим возникает актуальность системы непрерывного образования учителя.

В современных условиях развития школы, когда большое внимание уделяется предметам гуманитарного и эстетического цикла, особую роль в профессиональной подготовке специалистов играют теоретические и практические знания, полученные в ходе изучения специальных художественных дисциплин. Поэтому в учебно-воспитательный процесс студентов введены спецкурсы по художественной деятельности, по другим дисциплинам, которые входят в учебно-образовательный процесс школы области «Искусство». Таким образом, данный учебный цикл дает первоначальную подготовку педагогов. Некоторые направления – новые в российском образовании, но уже зарекомендовали себя как перспективные, способствующие развитию эстетического воспитания и художественного образования в школе. Но этих знаний недостаточно. В результате этого необходимо разработать систему повышения квалификации педагога через создание единого учебно-методического комплекса эстетического цикла, который будет отражать уровень профессиональной подготовки учителя. Особенно это важно для сельских школ и тех школ, которые находятся в отдалении от центров и выставочных залов, где учителя и школьники не могут общаться с подлинными произведениями искусства, не всегда посещают творческие мастерские, лаборатории, курсы специализации и т.д. Поэтому создание учебно-методического комплекса является актуальным звеном в осуществлении очного и заочного сотрудничества в повышении своих теоретических, научных и практических знаний.

Совершенствуя свой учебно-методический комплекс, учитель повышает свою профессиональную педагогическую подготовку и мастерство, опираясь на знания учащихся, которые они получают в учебно-воспитательном процессе школы. В педагогической работе всегда присутствует поиск нового, более совершенного, а значит, появляются новые разделы, направления УМК, новые педагогические технологии, улучшается художественно-эстетическое образование: научно-теоретические знания, культура, нравственность и духовное богатство человека. Таким образом, у каждого человека складывается определенная нетрадиционная система проведения занятий, свой подход и свои методы обучения. Сделав анализ работы, учитель повышает свою квалификацию по разным образовательным программам. В итоге

он вновь возвращается к коррективке учебно-методического комплекса.

Очень важно при реализации программ предметов эстетического цикла в учебно-методическом комплексе учесть проблемы интеграции как в теории, так и в практике. В результате использования синтеза искусства полученные знания приобретают качество системности, умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных процессов учащихся, более эффективно формируется их убежденность и достигается всестороннее развитие личности. Проблемы интеграции заложены и в предметной области «Искусство», которые актуальны в современном образовательном пространстве школы, и эта взаимосвязь также должна отражаться в УМК.

Повысив квалификацию, педагог снова возвращается к УМК, но уже с качественно новым уровнем, с более профессиональным мастерством. Он вносит изменения, дополнения в план повышения квалификации, разрабатывает новые педагогические технологии, ведет исследовательскую работу на уровне группы детей, класса, школы, гимназии и т.д. Так учитель включается в систему непрерывного художественного образования. Необходимо отметить, что система непрерывного образования требует от педагога содружества не только со своими коллегами, но и с коллегами школ, музеев других городов и регионов. Образовательная программа формируется в творческих лабораториях, научно-практических конференциях, а также совместная научно-исследовательская, поисковая работа с учеными-методистами, ведущими искусствоведами в разработке новых технологий организации образовательной деятельности школы и взаимодействия искусства и образования в современных условиях развития общества.

Сейчас быть просто учителем нельзя. Поднять авторитет педагога, повысить его уровень работы можно только совершенствуя педагогическое мастерство, создавая условия воспитания новых поколений, обогащенных искусством, культурой общения, умеющих постигать красоту и гармонию, стремящихся к возвышенному и прекрасному.

N. Ivanova

#### EDUCATIONAL METHODOICAL COMPLEX IN PEDAGOGICAL WORK OF THE TEACHER

*Abstract.* In the basis of educational activities of the system of continuous art education rest art artistic culture, which plays a special part in pupil's personality making.

*Key words:* pedagogical competence, art culture, aesthetic cycle.

## НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА – ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы научного обоснования основных положений изобразительного искусства. Исследована ретроспектива развития научных основ искусства со времени Ренессанса. Показана зависимость качества образовательного процесса художника от его научного обоснования. Определена задача методики преподавания изобразительного искусства по повышению уровня информативности и мобильности художественного образования.

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, методика, научное обоснование.

Методика преподавания изобразительного искусства – живая развивающаяся наука, впитывающая в себя все новации. Но для того чтобы новые технологии успешно реализовывались в практику необходимо знать исторический опыт и направления развития преподавания изобразительного искусства. Рассматривая методику преподавания изобразительного искусства в историческом развитии можно выделить характерные особенности для каждого периода. Эти особенности зависят от социально-культурного развития общества конкретного исторического периода. Тем не менее, есть общие позиции в преподавании искусства, которые характерны для любого времени. Ретроспектива этого вопроса показывает, что в значительной части своей истории преподавание изобразительного искусства сводилось в основном к изучению образцов художественного творчества и приемов учителя. Так будущие художники, штудировавшие опыт мастеров и перенимая технические приемы, искали свои способы выражения. «Теория искусства, за одним великим исключением, не имела большой ценности в глазах молодых художников времен Леонардо: они постигали ее не из книг, а из уст своего учителя и наблюдений за его повседневным трудом». (1.14).

Следует отметить, что такой подход к преподаванию изобразительного искусства вполне естественен для каждой исторической эпохи. Успешная подготовка будущих художников в этом случае в основном зависит от уровня профессионального мастерства учителя, его педагогических способностей и таланта ученика. Большой минус этой системы в ее замкнутости в стенах определенной мастерской. Подражание учителю явля-

ется доминирующим фактором для успешного освоения профессии. Не даром все значительные художники отличались в своем образовании именно способностью в чем-то превзойти учителя, а не остаться на его уровне.

Настоящий переворот в преподавании изобразительного искусства произошел в период Ренессанса. Художественные школы этого времени внесли в методику преподавания изобразительного искусства начала научного обоснования теории и практики рисунка, живописи и композиции. Появились первые издания, которые рассматривали с научных положений теоретические основы искусства.

Одним из самых ранних теоретических трудов по обучению изобразительному искусству было «Руководство мастерству» Ченнино Ченнини написанное в 1390 году. В этом значительном для тех времен учебнике практически нет научного обоснования теоретических положений изобразительного искусства. Он почти полностью посвящен практическим советам, которым должен следовать художник. Настоящим прорывом в теории изобразительного искусства было открытие теории линейной перспективы. Архитектор Филиппо Брунеллески, разработавший принципы линейной перспективы не писал трактатов. Поэтому первый подобный труд создал его ученик Леон Батиста Альберти. Трактаты Альберти по живописи, скульптуре и архитектуре вышли на уровень научной теории и показали, что художник должен обладать научными познаниями в геометрии, физике, математике, перспективе и других науках. Альберти считал, что во Вселенной существуют определенные пропорции, которые выражают божественный замысел, и искусство не может существовать вне этого.

Вторым важнейшим открытием в искусстве Ренессанса было научное обоснование изображения человека. Анатомия Андреаса Везалия послужила созданию анатомии художественной. Его «De Fabrica», иллюстрированная Тицианом и его учениками показывает, что знание медицинской анатомии усиливает и совершенствует знания художественной пластической анатомии. «Имеются исторические свидетельства, что, когда около четырехсот лет назад Андреас Везалий начал свою монументальную работу по анатомии «De Fabrica», он обратился к великому венецианскому мастеру

\* © Рощин С.П.

Тициану, чтобы изготовить достаточно большое количество рисунков, необходимых для книги. Непревзойденное мастерство этих анатомических изображений, выполненных Тицианом и некоторыми из его учеников, не имело себе равных». (2.3).

В полной мере еще одним важнейшим открытием в искусстве Ренессанса является книга Джорджо Вазари «Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих». Приведем мнение Майкла Гелба: «По мнению ученых, этой книгой он заложил надежные основы такой фундаментальной дисциплины, как история искусств. «Жизнеописания» остаются наиболее важным источником разного рода сведений об итальянском искусстве эпохи Возрождения». (3.19).

В изобразительном искусстве принцип научности обучения имеет особенное значение для художественного образования. Это заключается, прежде всего, в том, как художники (преподаватели и ученики) принимают его, насколько вообще принцип дуализма искусства соответствует их убеждениям. Рассматривая этот вопрос в ретроспективе, можно с уверенностью сказать, что в полной мере этот принцип возник и развился в эпоху Возрождения. До этого периода изобразительное искусство обходилось в большей степени без серьезных научных обоснований.

В целом эпоха Возрождения характеризуется множеством открытий в различных областях деятельности человека. По мнению многих философов, ученых, художников это время создало новый тип личности человека. Такая личность характеризуется повышенной активностью в познании законов природы, обучении, гуманистическими идеями в своем мировоззрении. Майклом Гелбом описаны семь основных принципов мышления Леонардо да Винчи, раскрывающие особенности личности нового человека эпохи Ренессанса: *Curiosita* – любознательный подход к жизни, неистребимая жажда учения; *Dimostrazione* – привычка проверять свои знания, готовность учиться на своих собственных ошибках; *Sensazione* – постоянное совершенствование органов чувств; *Sfumato* – готовность принять парадоксальность и двойственность; *Arte\Scienza* – стремление мыслить цельно, гармонично; *Corporalita* – культивирование гармоничного развития своего тела, здоровья; *Connessione* – системное мышление. Общие тенденции развития общественной мысли нашли свое выражение в искусстве. Можно сказать, что в Ренессанс принцип дуализма искусства нашел свое выражение и самое активное развитие.

В дальнейшем этот процесс усиливался, обогащая методику новыми научными достижениями. Возникшие Академии художеств, в своей основе опирались на классические основы ис-

кусства, характерной чертой которых является принцип признания дуалистического начала искусства – духовно-эмоционального и научного. В поддержку такого положения приведем мнение Н.Н. Ростовцева: «Карраччи считали, что достижение высот в искусстве живописи, прежде всего, зависит от правильного научного обоснования отдельных положений рисунка и живописи.» (4.88). Такое понимание в определении методов преподавания изобразительного искусства то в большей, то в меньшей степени характерно для всего дальнейшего развития теории художественного образования.

Степень понимания важности научных положений для успешного преподавания, как показывает исторический опыт, напрямую влияет на развитие искусства и культуры общества вообще. Так рассматривая периоды развития методики преподавания изобразительного искусства можно сказать, что там, где научным положениям отводилось недостаточное место, приводило искусство и методику в состояние упадка.

В последующие за Ренессансом художественные эпохи этот принцип находил свое место соответственно общему развитию общества. Подробный разбор этого вопроса не соответствует формату данной статьи. Стоит только заметить, что принижение значения принципа дуализма в искусстве всегда приводило к его упадку. Современное состояние изобразительного искусства не поддается однозначным оценкам. На наш взгляд, вариативность художественных концепций, эстетических взглядов художников является основной особенностью современной художественной жизни, что неоспоримо является достижением в развитии искусства. Тем не менее, трудно не согласиться с мнением Хогарта Берна о деградации художественного творчества, отвергающего принцип дуализма искусства: «Итог – всеобщая ярмарка дилетантского искусства, изощренного и жеманного, скрытого за впечатляющим фасадом наигранной риторики, эстетизированной восторженности и ложного пафоса. Состояние искусства сегодня таково, что им могут заниматься и новички и любители, ничему не обучавшиеся и никак не подготовленные. В галереях и на выставках любитель-эстет может теперь на равных конкурировать с опытным, эрудированным мастером с такой легкостью, что едва ли даже знатоки искусства и критики смогут отличить хорошее искусство от плохого, а любительское от профессионального. Когда поиск краткости и простоты был сведен к инфантильному примитивизму, мы утратили концептуальную основу; когда творческая потребность в жизненных откровениях превратилась в непредсказуемые импульсы никуда не направленной энергии, мы перестали контролировать

направление и экспериментирование; когда поисками ясности и порядка попытались компенсировать жаргонную бессмыслицу любительского дурновкусия, мы утратили свое художественное наследие; когда потребность в определениях, стандартах и критериях потонула в бессмысленном эмоциональном бормотании, мы увидели извращенную философию искусства и эстетики». (2.25).

Понятие «художественной школы» предполагает, прежде всего, высокую профессиональную подготовку специалистов на основе научного обоснования теоретических положений рисунка, живописи, композиции. В настоящее время во всем мире наблюдается тенденция к возврату понятия «художественной школы» в классическом ее представлении. Вот что пишет об этом известный американский художник и педагог Роберт Беверли Хейл: «Еще несколько лет назад умение изображать человеческую фигуру не считалось обязательным для художников, и это поветрие охватило даже лучшие школы, обучающие живописи. Во многих учебных заведениях, где готовят будущих художников, этот предмет преподавали поверхностно, пренебрежительно, а кое-где им просто пренебрегали. Однако это пагубное поветрие, по все видимости, миновало, и рисунок вновь стали считать основой основ живописи – независимо от стиля или направления, которого придерживаются художник». (5.5).

Российская система подготовки художников-педагогов всегда придерживалась академического направления в обучении студентов и сумела выработать и сохранить соответствующие традиции. Во многом это произошло благодаря выдающимся художникам и педагогам, занимающим ведущие положения в данной системе, таким как: Г.В.Беда, Е.И.Игнатьев, В.С.Кузин, Н.Н.Ростовцев, Г.Б. Смирнов, А.П. Яшухин, и др. В русле такого направления развития художественного образования нынешний день вносит свои новые требования к организации образовательного процесса, что вполне естественно и характерно для каждого исторического периода.

Изменения, происходящие в обществе в целом и во взглядах на систему профессионального образования не могут оставаться в стороне от развития художественного образования. Стремление придать образованию мобильность, высокую информативность и личностную ориентацию не может не повлиять на развитие методики преподавания изобразительного искусства. Цели и задачи, стоящие перед системой художественного образования, должны рассматриваться в контексте общего направления развития образования. В этой связи проблема научного обоснования основных положений рисунка и живописи

приобретает новое звучание. В период огромного разнообразия взглядов на концептуальные основы изобразительного искусства и вариативности их трактовки художниками, искусствоведами и педагогами значению научной составляющей искусства должно отводиться очень серьезное внимание. Научное понимание основных теоретических и практических положений изобразительной грамоты является тем самым необходимым стержнем в обучении художника, на котором держится профессиональное образование. Только таким способом возможно сохранение и развитие художественной школы.

В настоящее время, в системе художественно-педагогического образования теоретические основы изобразительной грамоты представлены в виде вступительных лекций к каждому тематическому блоку практических заданий. Эти лекции, а часто беседы ведутся ведущими преподавателями данных дисциплин в меру их личного понимания основ изобразительной грамоты, без какой либо общей системы и методики. В силу этого, теоретический курс изобразительной грамоты в большинстве случаев зависит от уровня знаний, умений и добросовестности преподавателя и часто не соответствует современным требованиям к уровню теоретической подготовки студентов. Отсутствие программного обеспечения курса, недостаточное количество методических разработок по комплексу теоретических дисциплин, безусловно, влияет на качество и эффективность всего образовательного процесса. В существующих учебных пособиях в силу исторических причин не рассматриваются вопросы духовных основ изобразительного творчества и его мотивации, что естественным образом влияет на воспитательный фактор образовательного процесса. Методика обучения часто представляется определенной последовательностью действий по выполнению учебного задания в ущерб развитию понятий изобразительной грамоты. Кроме того, мобильность и личностная ориентация художественного образования естественным образом предполагает предоставление студентам возможности широкого изучения теоретического курса, используя разнообразные способы вхождения в методическую базу. С уверенностью можно сказать, что пока этого нет.

Дидактический принцип научности обучения занимает ведущее место в образовательном процессе. Само понятие обучения предполагает овладение учащимися какими-либо знаниями, то есть наукой. Но в системе образовательного процесса эта задача формируется не столь узко. Важнейшей задачей обучения является формирование научного мировоззрения, развитие диалектического мышления, устойчивых личных

убеждений учащихся. Поэтому принцип научности обучения предполагает, что вся информация, получаемая учащимся, должна быть научно обоснована.

Художник-профессионал для своей успешной работы, помимо умений в рисунке, живописи и т.д., должен владеть теорией и практикой в различных областях человеческих знаний. Для примера можно рассмотреть работу художника над многофигурной композицией на историческую тему. Для определения художественно-образных задач будущего произведения необходимы знания в области философии, истории, психологии, литературы и далее..., для решения задач композиционной организации картины – математики, геометрии, физики, физиологии, психологии и т.д., для решения задач по изображению пейзажа – физике, географии, биологии, перспективы и т.д., для изображения фигур людей – физиологии, пластической анатомии, психологии, перспективы и т.д., для технического исполнения работы – физики, химии и т.д. Список наук можно смело продолжить, если к работе относится серьезно и профессионально. Можно сказать, что художник должен обладать значительными познаниями в различных науках, объясняющих объективные законы построения и восприятия художественного изображения человеком и задача преподавателя так организовать учебный процесс, чтобы все знания, получаемые учащимися, были научно обоснованными. Рисунок и живопись должны носить характер изучения пространства, формы, всего окружающего мира не только зрительного (поверхностного), а глубинного, опирающегося на внутреннее строение и содержание объекта, его положения в пространстве, характер и структуру пространства.

При обучении изобразительному искусству образовательный процесс строится таким образом, чтобы реализация принципа научности проходила по двум, взаимодополняемым направлениям. Первое – признание принципа дуализма науки и искусства, как важнейшего в деле овладения мастерством художника. Второе – научная организация учебного процесса таким образом, чтобы у учащегося вырабатывалась потребность научного, системного подхода к решению поставленных задач.

В заключении, в качестве поддержки вышесказанному хочется привести слова И.Н.Крамского о творчестве Иванова: «Но теперь ясно, что избранный им путь – был путь научный, который один способен привести к благотворным результатам, если мы желаем изучить и вывести на сцену действительный, а не призрачный характер». (6.51). Проблема научного обоснования основных положений и понятий изобразительного ис-

кусства особенно актуальна в наши дни в связи с вариативностью направлений художественного творчества, повышения информативности и мобильности образовательных процессов. Методика должна больше включать в себя теоретические курсы по вопросам художественного творчества, иметь серьезное программное обеспечение, в практической работе преподаватель должен руководствоваться научным обоснованием осуществляемого им учебного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Роберт Уоллэйс «Мир Леонардо», М., Терра . 1997.
2. Берн Хогарт «Динамическая анатомия для художников», Издательство АСТ 2001.
3. Майкл Дж. Гелб «Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи» Минск, Попурри, 2000.
4. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию М. Просвещение 1981.
5. Хейл Р.Б. Уроки рисования от великих мастеров / пер. К.Молькова. – М.; Изд-во Эксмо, 2005. 264 с., ил.
6. «Крамской об искусстве». М. Изобразительное искусство. 1988.

S. Roschin

#### SCIENTIFIC BASIS OF VISUAL ARTS TEACHING IS THE MAIN COMPONENT OF ARTISTIC EDUCATION

*Abstract.* The article examines the questions of the visual arts main points' scientific explanation; researches the retrospective view of art science basics since the Renaissance; presents the dependence between artist's educational process quality and his scientific basis; defines the task of visual arts' teaching in raising of the informativity level and art education mobility.

*Key words:* visual arts, methodology, scientific explanation.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ\*

*Аннотация.* В статье представлено теоретическое обоснование путей и способов формирования этноэкологического образования как средства формирования адекватного мировосприятия современного человека.

*Ключевые слова:* этноэкологическая культура, ноосфера, модернизация, инновационное общество.

В современном мире знания, накопленные в сфере наук, включая общественные и гуманитарные науки, и их эффективное применение являются основой для развития личности человека, социальной гармонии общества и социально-экономического развития.

В правительственных документах определены приоритетные направления развития системы образования, которые признаны ключевыми проблемами стремительных социально-экономических изменений, в значительной мере обусловленных достижениями в сфере науки и технологии. Поэтому «профессиональному образованию, в том числе университетскому и иному высшему образованию и обучению, отводится первостепенная роль в инновационном обществе». Особо в декларации отмечается, что: «Данному типу образования должна быть присуща способность быстрой адаптации человека к изменяющимся потребностям общества и рынка труда, для чего необходимо создавать современные, эффективные системы образования, отвечающие требованиям глобального инновационного общества и дающие возможность каждому человеку полноценное в нем участие».

В современных условиях подготовка специалистов в вузах России осуществляется в логике модернизации всей системы образования. В нормативных документах отмечается в этом аспекте деятельности вузов, что: «Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту социальной и профессиональной мобильности, удов-

летворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

В развитии науки на рубеже XX и XIX веков, на рубеже тысячелетий четко обозначилось мнение о том, что отказ от нравственно-мировоззренческой доминанты не только гуманитарных, но и точных наук, привело как к искажению самой сути предметных областей различных отраслей науки, приведших человечество к одностороннему пониманию мироздания, к развитию ограниченного механистического мышления, нерационального опыта причинной (не целевой) деятельности, так и к возможному порогу гибели земной цивилизации из-за духовной несостоятельности людей.

Ученые отмечают: если поворот к духовно-нравственным ориентирам в жизни современного человечества не произойдет, то земной цивилизации суждено исчезнуть. «На фоне ... кризиса возникает еще одна проблема XX века - это крах автономной морали и безрелигиозного гуманизма. Вопросы духовные, связанные с ментальностью, гораздо важнее экономических ... Педагогика важнее экономики в силу того, что мы имеем серьезные духовно-нравственные проблемы, которые тормозят страну. А проблему эту может решить лишь школа». Главный форпост государственной и национальной безопасности России находится в школе. Идет перестройка мировоззрения и мышления. Поэтому для вывода страны из кризиса необходимо начинать с коренного изменения отношения к системе образования, из пространства которой выходят «и гении, и злодеи», пока такие люди выходят из стен школ по чистой случайности: кто как смог, что как получилось, а необходимо все образовательные учреждения сделать школой воспитания субъектов становления своего духовного, интеллектуального и профессионального потенциала. Учителей к этому необходимо серьезно готовить, обеспечив им достойное существование.

Существующий сегодня этноэкологический кризис представляется философско-мировоззренческим кризисом, разрешение которого связано с изменениями в сознании личности и общества в целом. Отношение человека к природной среде, социальному окружению, к себе как части природы во многом определяется его экологической культурой, сознанием, от уровня развития которых зависит понимание личностью ценности самой природы. Принципиально новой мировоз-

\* © Сандюкова С.А.

зренческой установки, связанной с осознанием единства природы и общества, их целостности.

Исследователи отмечают, что на смену природопокорительскому взгляду на мир должна прийти новая система ценностей, в создании которой, по мнению ученого, особая роль принадлежит системе образования.

Особо значимую роль в этом процессе играет этноэкологическое образование, гуманистическое содержание которого заключается в том, что оно призвано формировать адекватное мировосприятие современного человека, способствовать продуктивному переосмыслению места человека в природе, воспитывать чувство ответственности за свои дела. Это выдвигает проблему формирования этноэкологической культуры современного человека в качестве первоочередных.

Исходными идеями в проблеме становления этноэкологической культуры выступают идеи исторической взаимосвязи общества с природой (Л.Н. Гумилёв, В.О. Ключевский, Ф. Сен-Марк, В. Хесле и др.). Особое значение имеет аксиологическое направление исследования, раскрывающее ценностное содержание среды, используемое обществом в жизнедеятельности (А.М. Коршунов, Н.Д. Никандров, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, М.А. Розов, Н.Э. Чавчавадзе и др.).

Принципиальное значение для исследования проблемы становления и формирования экологической культуры имеют идеи В.И. Вернадского о возникновении на Земле такого специфического явления, как ноосфера. Проблемы экологического императива и обратной экологической связи разрабатывались академиком Н.Н. Моисеевым, систематизацией экологических и экосоциальных законов занимался Н.Ф. Реймерс, проблемы экологической деятельности исследовали А.Д. Урсул, Б. Небел, В. Хесле.

Процесс формирования экологической культуры предопределен рядом проблем и противоречий общеметодологического и педагогического характера, в числе основных из которых можно отметить противоречия между человеком и биосферо-ноосферным комплексом, между назревшей необходимостью нового подхода к оценке экологической ситуации и сложившимся общественным сознанием, между необходимостью изменения общественного сознания и отсутствием разработанной научно-теоретической базы.

Указанные противоречия глобального характера усугубляются рядом противоречий, характерных для системы образования на современном этапе ее развития, возникших в сфере отношений и проектирующих соответствующее становление экологической культуры между:

- несоответствием сложившейся системы образования требованиям современной науки и

практики и необходимостью формирования новых духовно-ценностных ориентаций в отношениях «Человек — Общество — Природа»;

- стройностью, четкостью взаимосвязи социально-экологической системы и разрозненностью отражающих ее знаний в экологической культуре личности;

- необходимостью улучшения подготовки педагогических кадров, способных на высоком профессиональном уровне подготавливать школьников к становлению у них экологической культуры, и недостаточным состоянием этой подготовки.

Экологическое воспитание заключается в понимании системности мира, базирующегося на развитии планетарного мышления, которое современная наука считает способом выживания человечества. В основе экологического воспитания находятся четыре ведущие идеи:

1. Определение целей и технологий экологического поведения личности.

2. Сохранение и сбережение разнообразия живых существ на Земле, что предполагает наличие положительной нравственной позиции и созидательного взаимодействия с миром естественной природы и с культурно-созидательными (лучше - ноосферными) системами каждого из народов планеты. Общечеловеческие нравственные ценности в таком случае включаются в информационное поле для осуществления свободы целевого выбора субъекта, определяя нормы его поведения, ибо система разрешений и запретов, задаваемых культурой, и есть то, что отличает сознание и поведение человека от высших животных.

Сами запреты и разрешения, т. е. нормы поведения, вытекают из ценностных ориентаций, к которым относятся цели добра и зла.

3. Ответственность встраивания систем поведения человека в гармонию мира вне зависимости от специфики деятельности. Это предполагает и конструирование созидательной среды бытия и ландшафта.

4. Развитие нового мировоззрения на основе великих открытий XX века: теории большого взрыва, синергетики, торсионных полей и т. д. Новая картина мира - гармоничность и тайна естественного порядка, в которой предстоит жить человеку, не разрушая ни себя, ни окружающий мир.

Концептуальные идеи предполагают совершенно определенные способы поведения человека среди людей:

1. Развитие диалоговых способов общения. Осуществление деятельности как взаимодействия.

2. Сохранение и сбережение разнообразия живых существ на Земле и культур в человеческом сообществе.

3. Подходы и действия, способствующие переводу задаваемой (целевой) информации в личностный потенциал.

4. Интеграция предметных областей учебных дисциплин посредством синтеза логического и образного мышления с гуманизацией образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года /Вестник образования. - 2002. - № 2.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. - Самара, 1994.
3. Московская декларация: «Образование для иннова-

ционных обществ в XXI веке». -Газета «Мой профсоюз» от 31.08.06. -№ 35, с. 4.

4. Ямбург Е. А. Стратегия и тактика развития образования перед лицом вызовов XXI века / Е. А. Ямбург. - М.: Эврика - Авангард, 2003.

S. Sandyukova

STUDENT'S ETHNO AND ECOLOGICAL CULTURE FORMATION DURING UNIVERSITY EDUCATION

*Abstract.* The article presents theoretical foundation of means and methods ethno & ecological education formation as a tool of an adequate world view formation.

*Key words:* ethno and ecological culture, noosphere, modernization, innovative society.



## НАС ВСЕХ УЧИЛИ ПОНЕМНОГУ ЧЕМУ-НИБУДЬ...\*

Составители заданий ЕГЭ по предмету русский язык считают, что единый государственный экзамен не требует специальной подготовки по предмету, т.к. это всего лишь обобщение и систематизация изученного в школе, и основным требованиям к разработке системы проверочных заданий в рамках ЕГЭ является их обязательная сопоставимость с основными целями школьного курса, а именно:

- система знаний о языке и его устройстве;
- владение основными нормами русского литературного языка;
- умение сопоставлять, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности;
- умение работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;
- минимизированная проверка грамотности и т.п.

По сравнению с ЕГЭ 2008 г. в ЕГЭ 2009 г. исключены задания, проверяющие умение проводить фонетический (А1) и морфемный (А13) анализ слова. Вместо этих заданий в экзаменационную работу включено задание (А27), проверяющее умение адекватно понимать информацию (основную, дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения и использовать приемы сжатия текста.

В работе на подготовительных курсах надо особое внимание уделить, помимо основной программы по русскому языку, орфоэпическим нормам, типам словообразования, лексическим, морфологическим, синтаксическим нормам, а также типам сказуемого, способам выражения подлежащего, типам синтаксической связи в словосочетаниях. Особое внимание заслуживает изучение видов придаточных предложений, типов подчинительной связи в сложноподчиненных предложениях.

Для выполнения заданий В8 необходимо изучать изобразительно-выразительные средства русского языка (виды тропов, стилистические фигуры). Каждое 2-3 занятие выполнение эссе и его проверка (части).

Работая не один десяток лет на подготовительных курсах, хочу заметить, что уровень грамотности современных абитуриентов значительно снизился, т.к. выпускники строго нацелены на подготовку к сдаче ЕГЭ, где орфография представлена весьма в минимизированной форме (проверяемые/непроверяемые, чередующиеся гласные

в корне, употребление Ъ, Ь знаков, написание предлогов, союзов, причастий). Поэтому учащиеся не заинтересованы в серьезном всеобъемлющем изучении грамматических правил, отсюда низкий уровень грамотности.

Третья часть ЕГЭ по русскому языку предусматривает самостоятельное написание сочинения по прочитанному тексту. Это сочинение проверяется по двенадцати критериям (формулировка проблем исходного текста, комментарий к сформулированной проблеме, отражение позиций автора, аргументация собственного мнения, речевое оформление и т.д. и т.п. – всего, повторяю, 12 критериев).

Новаторски оригинально, я бы сказала, оценивается грамотность: если допущено более 1 ошибки – “0 баллов”. Получается, что “грамотный” выпускник, допустивший всего 2 ошибки, получает 0 баллов. И абсолютно неграмотный, допустивший в работе 10-12 ошибок, что также равняется формулировке “более 1 ошибки” получает тот же 0.

Как не вспомнить афоризм В.Черномырдина “хотели как лучше, а получилось как всегда”! Надо не только хотеть, но и делать как лучше, и если уже воспринять ЕГЭ как данность, то, составляя задания, надо учитывать, что школа должна выпускать в первую очередь грамотных абитуриентов, умеющих не только определять оксюморон и парцелляцию, но и грамотно правильно писать. Следовательно, и в ЕГЭ надо проверять грамотность в первую очередь, а не “минимизированно”.

Задачей филологов является сохранение и развитие “великого и могучего” языка, а задачей школы является обучение учащихся родному языку.

### Рекомендуемые пособия для подготовки к ЕГЭ по русскому языку:

1). Интенсивная подготовка ЕГЭ 2009. Русский язык, тренировочные задания, М., Эксмо, 2009. Составители ФИПИ: И.П.Цыбулько, С.И.Львова, В.А.Коханова.

2). ФИПИ ЕГЭ Русский язык 2009, 2010, 2011. В.И.Капинос, Л.И.Пучкова, И.П.Цыбулько, М., Интеллект-Центр, 2009.

3). А.Штоль, Русский язык / готовимся к ЕГЭ, Сибирское университетское изд-во, 2008.

\* © Буканова Т.И.

## **Наши авторы**

Алмазова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета; e-mail: almaz095@yandex.ru

Антопольская Татьяна Аникеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Курского государственного университета; e-mail: antopolskaya@mail.kurskline.ru

Балашев Андрей Владиславович, магистр экономики, соискатель кафедры экономической теории Московского государственного областного университета; тел. 8-916-740-76-27

Бирюкова Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Марийского государственного университета; e-mail: natbir@mari-el.ru

Тамара Ивановна Буканова, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Российского государственного социального университета;

Буровкина Людмила Александровна, профессор, зав. кафедрой живописи и композиции Московского городского педагогического университета; e-mail: burovkina@yandex.ru

Воевода Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений МИД РФ; тел. 434-93-02 (р.)

Гончарова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мичуринского государственного педагогического института; e-mail: natalia762000@mail.ru

Гончарова Олеся Леонидовна, педагог-психолог Политехнического колледжа № 31 (г. Москва); e-mail: mindliny@mail.ru

Григорьева Тамара Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент Уфимского государственного нефтяного технического университета (филиал в г. Стерлитамаке); e-mail: kis555-58@yandex.ru

Дворяткина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и элементарной математики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; e-mail: sobdvor@jelets.lipetsk.ru

Егорычев Денис Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики Российской международной академии туризма (РМАТ); e-mail: egorychevav@mail.ru

Ерофеев Михаил Борисович, учитель физической культуры Гимназии № 1518 (г. Москва); тел. 8-915-342-39-27

Жаров Валентин Константинович, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественно-научных дисциплин Российского государственного университета туризма и сервиса; e-mail: veyevtam@mail.ru

Иванова Нина Степановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарного образования Тульского областного института повышения квалификации; e-mail: galkinamarina2008@yandex.ru

Ким Владимир Сергеевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ТИМОФИТ Уссурийского государственного педагогического института; e-mail: vskimvs@gmail.com

Ковалев Виталий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского городского педагогического университета; тел. 916-477-05-93

Котряхов Николай Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Вятского государственного гуманитарного университета; e-mail: sitnikov\_stas@rambler.ru

Крестина Галина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мичуринского государственного педагогического института; e-mail: natalia762000@mail.ru

Куницына Светлана Михайловна, ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института; тел. 8-903-17-20-783

Куприянова Светлана Анатольевна, ст. преподаватель кафедры права Московского государственного областного педагогического института; тел. 8-903-17-20-783

Лагунова Людмила Викторовна, соискатель Рязанского музыкального колледжа им. Г. и А. Пироговых, преподаватель русского языка и литературы СОШ № 8 им. Героя РФ Соколова Р.В. (г. Рязань); e-mail: logunova\_l@mail.ru.

Ерофеев Михаил Борисович, учитель физической культуры ГОУ Гимназии № 1518 (г. Москва); тел.

8- 915-342-39-27

Лазарева Марина Игоревна, аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета; e-mail: lazareva1311@rambler.ru

Левшина Светлана Михайловна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова (Казахстан); e-mail: Legneva\_nv@mail.ru

Магомедова Хаси Абдулбариевна, ассистент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Майорова Инна Игоревна, аспирант, старший преподаватель Сахалинского государственного университета;

Макарова Ольга Васильевна, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; тел. 8-903-590-90-05

Матвеев Олег Александрович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии Московского государственного областного университета; e-mail: veyevtam@mail.ru

Мифтахова Гульшат Миниахметовна, кандидат технических наук, доцент Уфимского государственного нефтяного технического университета (филиал в г. Стерлитамаке); e-mail: kis555-58@yandex.ru

Моисеева Ольга Александровна, аспирант кафедры технологии и предпринимательства Педагогической Академии Последипломного Образования; e-mail: schiso24@mail.ru

Никитушкин Виктор Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Педагогического института физической культуры Московского городского педагогического университета; тел. 926-211-67-54

Никонова Елена Ивановна, кафедра лингводидактики Московского государственного областного университета; тел. 8-903-970-75-30

Половникова Людмила Борисовна, соискатель ученой степени кандидата наук кафедры теории и методики профессионального образования Тюменского государственного нефтегазового университета (филиал «Тобольский и индустриальный институт»); e-mail: ct@tobii.ru

Пястолов Сергей Михайлович, доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории Московского государственного областного университета; тел. 780-09-47 (1528)

Раицкая Лилия Климентьевна, кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка № 5 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России; e-mail: lurania@mail.ru

Рощин Сергей Павлович, Московский городской педагогический университет; e-mail: galkinamarina2008@yandex.ru

Сандюкова Светлана Анатольевна, Нижневартровский гуманитарный университет; e-mail: galkinamarina2008@yandex.ru

Сепиашвили Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного университета технологий и управления; e-mail: sepi-ekaterina@mail.ru

Ситников Станислав Александрович, соискатель кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета; e-mail: sitnikov\_stas@rambler.ru

Сухова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета; тел. 8-903-254-70-91

Таможняя Елена Александровна, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета; e-mail: tam\_elen@mail.ru

Четверикова Алла Самуиловна, заместитель директора Центра психолого-медико-социального сопровождения для детей «Преображение» (ЦПМСС), г.Тула; e-mail: preobr2004@mail.ru

Яковлева Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Московского городского педагогического университета; e-mail\_\_yakovlevaim@yandex.ru

**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.: **прикреплённый файл** на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)).

Первый номер 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 на почте через каталог Агентства «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; «Фило-софские 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 [baska-bella@mail.ru](mailto:baska-bella@mail.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 (личный или учреждения);
  - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и английском языках (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) ключевые слова на русском и английском языках;
- г) текст статьи;
- д) 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»: [aytop@yandex.ru](mailto:aytop@yandex.ru), конт. тел. (495) 723-56-31. Наш адрес: ул. Радио, д.10а, комн.98. Потапова Ирина Александровна.**

**График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов. 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	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»
на русском и английском языках	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Для докторантов минимальный объем статьи 16000 символов, включая пробелы Список литературы

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 приставном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

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.

## **УТОЧНЕНИЕ**

Редакция «Вестника МГОУ» извещает читателей, что в № 2 журнала за 2009 г. (серия «Педагогика») в статье Е.В. Воевода «Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV-XVI веках» редакцией добавлены и неточно переведены на английский язык некоторые ключевые слова. Следует читать: «Хожение на Флорентийский собор» – «Embassy to the Ecumenical Council of Florence», Посольская Изба – Posolskaya Izba, Посольский приказ – Posolsky Prikaz (Ambassadorial Department). Редакция приносит автору извинения.

***ВЕСТНИК***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**Серия**  
**«Педагогика»**

**№ 4**

Подписано в печать: 05.11.2009.  
Формат бумаги 60х86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «MyriadPro».  
Уч.-изд. л. 16,75. Усл. п. л. 10,75. Тираж 275 экз. Заказ № 203.

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, Радио, д. 10а.**