

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2012. № 5



Научное издание
ФГБОУ ВПО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
доктор педагогических наук, профессор А. С. БЕЛКИН
заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор А. П. УСОЛЬЦЕВ
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

И. С. ПОЛЯКОВА
кандидат филологических наук
заведующий отделом перевода

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНЬСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

100 ЛЕТ ВЫСШЕМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА УРАЛЕ

Е. В. Куйвашев СВЕРДЛОВСКАЯ ОБЛАСТЬ: БОРЬБА ЗА ЛИДЕРСТВО	7
Ю. И. Биктуганов ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	12
Б. М. Игошев, М. В. Попов, М. В. Суворов РОЖДЕНИЕ И ПЕРВЫЙ ВЫПУСК ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА.....	16
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
В. А. Иванова ПРОБЛЕМА ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ	22
МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ	
Н. Е. Попова, Н. И. Бердников ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВУЗА – НАСУЩНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ	30
Н. В. Путинцева РАЗРАБОТКА МЕХАНИЗМОВ УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ШТАТНОЙ ЧИСЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	35
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	
Б. Е. Стариченко О ПОСТРОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	39
А. И. Газейкина ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	45
В. Ю. Грушевская, О. Н. Грибан СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНТЕНТОМ И ОБУЧЕНИЕМ КАК ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	49
В. Е. Евдокимова, В. Г. Коуров ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ.....	56
А. Н. Егоров, Б. Е. Стариченко УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ	60
Е. В. Коротаева О ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	68
Е. С. Кошечева, Г. В. Красноперов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕД НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ	72
М. В. Лапёнок, А. М. Лозинская ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	78

Н. В. Макарова, Ю. Н. Нилова МОДЕЛИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ	83
Н. В. Макарова, Ю. Ф. Титова СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	88
М. Ю. Мамонтова РАЗВИТИЕ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	96
Л. В. Сардак ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ.....	102
И. Н. Семенова МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	106
А. В. Слепухин МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ПЕДАГОГА	111
И. В. Яковлева, Е. В. Оспенникова ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ.....	118
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Э. Ф. Зеер КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122
В. А. Леонгардт РАЗВИТИЕ РЫНКА УСЛУГ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТА МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ	128
О. П. Мерзлякова, Д. А. Ягодин, П. В. Зуев РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	134
Н. М. Новичкова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ПОЛИФАКТОР ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ГУМАНИСТА.....	139
Т. Ю. Паршина ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	144
Л. Д. Сон РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	150
И. М. Слободчиков, С. В. Франц СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗАХ.....	153
О. А. Титова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ	158

Л. Г. Хисамиева ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ	162
---	-----

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Э. Д. Кондракова СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	169
Н. Е. Попова, О. С. Кавардакова ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА НАЧАЛА XXI В.	174
Е. В. Фокина ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, И ИХ СВЕРСТНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ	177

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Р. М. Абдулов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	180
Р. М. Абдулов, О. Г. Надеева ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ	185
В. И. Байтуганов ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ РУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	192
Л. В. Коломийченко, Н. А. Зорина ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ВЕДУЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	197
О. А. Ленглер ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	203
И. Г. Липатникова, А. В. Косиков РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО АЛГЕБРЕ И НАЧАЛАМ АНАЛИЗА	208
Е. Ю. Накишова ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АРТИСТИЗМА У ПОДРОСТКОВ В ХОРОВОМ ТЕАТРЕ.....	213
Е. А. Опарина СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ СТАРШЕКЛАСНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ УЧАСТИЯ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	218
М. В. Погодаева СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	222
Е. В. Черкесова ПАТРИОТИЗМ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОНИМАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	227
Т. Н. Шамало, А. М. Мехнин ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ФИЗИКЕ.....	230

Т. И. Якубова

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ КУБАНИ 235

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**Е. В. Донгаузер**

ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ
КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ..... 238

Сведения об авторах 242

Information about the authors..... 248

100 ЛЕТ ВЫСШЕМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА УРАЛЕ

УДК 371.123(047)
ББК 4424.1(235.55)

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Е. В. Куйвашев

Екатеринбург

СВЕРДЛОВСКАЯ ОБЛАСТЬ: БОРЬБА ЗА ЛИДЕРСТВО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Уральский государственный педагогический университет; профессия учителя; модернизация образования в Свердловской области.

АННОТАЦИЯ. В основу статьи положена лекция, прочитанная 3 сентября 2012 г. губернатором Свердловской области перед студентами Уральского государственного педагогического университета.

E. V. Kujvashev

Ekaterinburg

SVERDLOVSK OBLAST: STRUGGLE FOR LEADERSHIP

KEY WORDS: Ural State Pedagogical University; profession of a teacher; modernization of education in Sverdlovsk Oblast.

ABSTRACT. The basis of the article is the lecture given on September 3, 2012 by the governor of Sverdlovsk Oblast to the students of Ural State Pedagogical University.



Дорогие друзья! Уважаемые студенты, преподаватели Уральского государственного педагогического университета!

Еще раз поздравляю вас с Днем знаний и наступлением нового учебного года!

Для вашего вуза значимость этого события усилена еще и приближающимся 100-летием высшего педагогического образования на Урале.

В 1912 году в Екатеринбурге открылся Учительский институт, который стал пред-

течей Уральского государственного педагогического университета.

В октябре 2012 года (*5 октября, как раз в День учителя*) мы это событие достойно отметим, потому что в современных условиях именно учительская профессия, именно труд учителя становятся отправной точкой тех преобразований, которые мы должны провести, чтобы вывести Россию в число мировых лидеров, сделать Свердловскую область регионом, максимально благопри-

ятным для жизни людей, развития человеческого потенциала. Сегодня Уральский государственный педагогический университет заслуженно считается одним из лидеров педагогического образования в России.

За годы работы он подготовил свыше 75 тысяч специалистов высшей квалификации. Многие выпускники университета добились выдающихся успехов в науке, политике, творчестве и других сферах деятельности.

Я думаю, что все вы знаете и о спортивной славе вуза. Особую гордость вуза составляют студенты и выпускники — заслуженные мастера спорта, победители Олимпийских игр, чемпионы мира и Европы, рекордсмены мира Данила Изотов (плавание), Артем Арефьев (легкая атлетика), Анжелика Тиманина (синхронное плавание), Аида Шанаева (фехтование), Надежда Рутцова и Сергей Олисов (пауэрлифтинг), Дмитрий Габдуллин (занесен в Книгу рекордов России как рекордсмен в категории набивания мяча 150 раз за 30 секунд).

В 2012 году на Олимпийских играх в Лондоне студенты УрГПУ завоевали три медали. Так что вы сделали правильный выбор, поступив в Уральский государственный педагогический университет!

Сегодня в России и в Свердловской области профессия учителя — одна из самых востребованных.

Причина тому — переход от сырьевой экономики к экономике инновационной, экономике знаний, основанной на осознании необходимости постоянного самообразования, роста интеллектуального потенциала.

В Свердловской области сегодня самый быстрорастущий сектор — это производство сложного электронного оборудования, машин, станков, химическая и фармацевтическая отрасли. Это те направления, где невозможно годами повторять одни и те же отработанные операции. Не только ассортимент продукции, но и сама база производства меняется так стремительно, что и руководители, и работники отраслей вынуждены постоянно учиться чему-то новому, чтобы оставаться конкурентоспособными.

Задача современного учителя — сформировать у ребенка тягу к знаниям, научить его не бояться нового, развивать любознательность, учить поиску информации.

Именно такие задачи я ставлю перед областным министерством образования, а значит, опосредованно и перед вашим вузом.

У нас сейчас в школах, особенно в сельских, мало, к сожалению, молодых учителей. В целом по области половина педагогов (54,8%) достигла предпенсионного или

пенсионного возраста.

В общеобразовательных учреждениях черту пенсионного возраста перешагнули каждый пятый педагог, в учреждениях начального профессионального образования — каждый четвертый, в коррекционных и вечерних школах — каждый третий.

В целом по области доля молодых педагогов в возрасте до 35 лет составляет примерно пятую часть.

Я уверен, что за время вашей учебы мы сумеем вместе с министерством образования, с главами муниципалитетов разработать такую систему поддержки и преференций для молодых педагогов, что по окончании вуза многие из вас с удовольствием поедут работать на село, в малые города и поселки области: там и зарплата будет выше, чем в Екатеринбурге, и с жильем у молодых специалистов проблем не будет, и школы будут оборудованы по самому высокому уровню.

В этом году в Свердловской области в школы пошло свыше 413 тысяч школьников, впервые сели за парты 44 тысячи первоклассников. Для того чтобы школьникам было комфортно учиться, а вам по окончании вуза — работать в хороших условиях, мы ведем большую работу по ремонту школ и школьных столовых, оснащению классов компьютерной техникой, современными автобусами с системой ГЛОНАСС, пополнению книжных фондов школьных библиотек.

Только в этом году в Свердловской области было отремонтировано более 600 школьных зданий, на эти цели потрачено свыше миллиарда рублей из бюджетов всех уровней.

1 сентября учебный год начался не только для школьников, но и для 60 тысяч учителей и педагогов дошкольного образования. Для них также улучшены условия работы. В частности, средняя заработная плата учителей по итогам 1-го полугодия 2012 года превысила уровень средней заработной платы в экономике Свердловской области на 13%. Сегодня она составляет 26,7 тысячи рублей в месяц *(в отдельных территориях заработная плата учителя почти вдвое превышает среднюю зарплату по муниципалитету)*.

В этом году будет продолжена выплата единовременного пособия педагогам, которые поступят на работу в образовательные учреждения в год окончания вуза или колледжа и заключат трудовой договор на срок не менее 3-х лет *(в 2012 году предусмотрено 25 миллионов рублей на выплату этого пособия)*.

Введены доплаты за классное руководство (3 тысячи рублей), поощрения педаго-

гам, достигшим высоких результатов в профессиональной деятельности. Лучшие педагоги и преподаватели вузов получают премии губернатора.

В 2011 года победителем конкурса по направлению «Психолого-педагогические науки» в номинации «ПРОФЕССОР ГОДА» стала Наталия Григорьевна Тагильцева, заведующая кафедрой музыкального образования УрГПУ, в номинации «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГОДА» лучшей признана Ирина Андреевна Абрамова, старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью УрГПУ.

Ежегодно вручаются стипендии губернатора Свердловской области:

- для аспирантов — 35 стипендий в размере 2 000 рублей в месяц каждая;
- для студентов вузов — 120 стипендий в размере 1 500 рублей в месяц каждая, в том числе для студентов-инвалидов I, II группы;
- для студентов ссузов — 68 стипендий в размере 900 рублей в месяц каждая, в том числе для студентов-инвалидов I, II группы.

Каждый стипендиат одновременно получает годовую стипендию в размере от 10 800 до 24 000 рублей.

Свердловская область в этом начинании — один из лидеров в России.

А теперь поговорю о модернизации системы образования.

В минувшем году на нужды образования в Свердловской области было направлено 55,5 миллиарда рублей (*это более 27 процентов всех расходов бюджета*). А бюджетные деньги счет любят. Поэтому я поставил задачу — провести тщательный аудит расходования бюджетных средств, с тем, чтобы большие деньги, которые мы вкладываем в образование, давали бы большие результаты.

Хочу вам сказать, что систему образования в ближайшие годы ждут существенные перемены.

Новые экономические условия заставляют принципиально пересмотреть подход к воспитанию молодежи. Перед педагогом сегодня стоит труднейшая задача — дать своим воспитанникам навыки развития и успешного становления в жесткой конкурентной среде.

Как в этих условиях научить детей правильной модели поведения, как убедить их в том, что не все средства приемлемы для достижения поставленной цели — вот задача, которую в нынешних условиях должен ежедневно решать каждый педагог.

Несмотря на общее улучшение качества жизни россиян, до сих пор наблюдается резкое расслоение общества, в том числе

детей и молодежи, по уровню материальной обеспеченности. В результате дети из различных семей существенно отличаются по уровню образованности и кругу интересов. Большие различия имеют их личные системы ценностей и мотиваций. В этих условиях единый, унифицированный подход педагога ко всем детям не даст нужного результата.

Еще один вызов, который стоит перед системой образования в условиях рыночной экономики, касается системы профессионального образования. Сегодня работодатель готов достойно оплачивать только те услуги, в которых он действительно нуждается.

В минувшем году была организована работа по закреплению за каждым общеобразовательным учреждением предприятия — шефа. Задача нынешнего года — заставить эту систему работать.

Наша цель — сделать так, чтобы выбор будущей профессии ребенком происходил задолго до момента окончания образовательного учреждения, чтобы новые знания в процессе учебы приобретались школьниками не «про запас», а целенаправленно и осознанно. Такой подход позволит существенно повысить мотивацию учащихся и улучшить результативность их учебы. Важнейшей частью этой работы станет изменение принципов финансирования образовательных учреждений, переход на нормативное финансирование, перевод школ в статус автономных учреждений.

Сегодня перевод образовательных учреждений в статус автономных многими рассматривается как переход от бесплатного к платному образованию.

Это принципиально неверно!

Возможности образовательных учреждений можно и нужно расширять за счет внебюджетных источников. Перевод образовательных учреждений в статус автономных окажет в этом существенную помощь. Но при этом возможность получения гражданами качественного и бесплатного образования в обязательном порядке будет сохранена.

Перевод учреждений в статус автономных необходим прежде всего для повышения их самостоятельности и эффективности. В распоряжении руководителя автономного учреждения оказывается ряд инструментов, которых нет у директора ни казенного, ни бюджетного учреждения. Это возможность самостоятельно формировать штатное расписание и план хозяйственной деятельности. Все средства, полученные от дополнительной деятельности, переходят в распоряжение автономного учреждения, что позволит увеличивать заработную плату

педагогов, привлекать высококвалифицированных специалистов, развивать новые образовательные услуги.

Перевод учреждений в статус автономных — один из механизмов модернизации системы образования за счет предоставления большей свободы действий руководителям образовательных учреждений.

Когда вы закончите вуз, система автономных учреждений в сфере образования будет распространена очень широко. Вы должны быть готовы к этому и понимать все ее преимущества.

Сегодня в силу возраста, привычек и стереотипов многие ваши старшие коллеги относятся к ней настороженно. Но это напрасно. Школа должна меняться, и школа будет меняться.

Дорогие друзья!

В условиях становления постиндустриальной «экономики знаний» меняется не только технологический уклад, не только коммуникационная среда, но в первую очередь сам человек.

Новые технологии, конкуренция предъявляют и новые требования к набору навыков и знаний, которыми должен овладеть каждый из нас, чтобы найти свое место в жизни.

Человек XXI века — это в полном смысле слова человек знаний и профессиональных умений. Умение работать с разнообразными информационными потоками, умение ставить реальные задачи и добиваться их выполнения, качественно делать конечный продукт — все это становится ключевым условием для достижения жизненного успеха.

Тем более что для молодых, образованных, талантливых людей, готовых работать и не боящихся трудностей, открыты буквально все пути. Сферы самореализации могут быть самые разные: это и работа в крупных международных компаниях, на отечественных предприятиях — лидерах промышленного развития, на государственной службе, в бизнес-среде — перечень можно продолжать.

Главным является только одно — профессионализм, компетентность, качественное образование и нацеленность на результат.

К примеру, мы поставили себе цель — превратить Екатеринбург в современный, красивый, чистый, удобный для жизни и работы город. В результате сегодня Екатеринбург участвует в 13 областных программах, тогда как в прошлые годы местные власти не принимали участие ни в одной.

Мы приняли специальную областную программу «Столица», задача которой — обеспечить прорывное развитие столицы

Среднего Урала.

Кроме традиционных направлений — строительство жилья (*в прошлом году в Екатеринбурге было введено в строй свыше миллиона квадратных метров жилья*), торгово-развлекательных центров, школ, больниц, дорог, станций метро — мы взяли за такой проект, как развитие выставочной деятельности.

В этой сфере каждый вложенный рубль дает не менее 10 рублей отдачи.

Настоящей визитной карточкой Свердловской области стали такие известные форумы, как Иннопром, выставка вооружений, выставка «Оборона и защита» и ряд других. Более того, сегодня Екатеринбург претендует на проведение в 2020 году всемирной выставки Экспо-2020.

Мы стремимся позиционировать Екатеринбург и Свердловскую область как территорию роста, территорию больших возможностей.

Тема нашего проекта — «Глобальный разум. Будущее глобализации и ее влияние на наш мир».

Сегодня мы видим, что интеллект, знания, технологии становятся важнейшими экономическими активами. Информационные прорывы, основанные на соединении компьютера и телекоммуникационных сетей, коренным образом меняют наши представления о мире, сжимают пространство и время, открывают границы, позволяют устанавливать контакты в любой точке земного шара.

В нашем видении, глобальная задача Экспо-2020 — объединить интеллектуальные возможности людей для широкой дискуссии о будущем человечества.

Мы планируем обеспечить техническую возможность прямого диалога каждого, кто окажется на территории выставки, с любым жителем Земли, заинтересованным в обсуждении конкретной темы. Люди разных возрастов, с различным жизненным и профессиональным опытом, включая самых ярких мыслителей планеты, смогут стать участниками глобального диалога и обсудить важнейшие вопросы развития цивилизации. Модератором этого процесса станет Россия.

Мы уже немало сделали для продвижения заявки. Летом в Париже успешно прошла очередная, вторая по счету, презентация Екатеринбурга на Генеральной ассамблее Международного бюро выставок. По отзывам, заявка Екатеринбурга воспринимается как одна из самых сильных и проработанных.

Завершается работа над формированием заявочной книги Екатеринбурга. Архитекторами проекта и градостроителями уже

разработан мастер-план размещения «Экспо-парка» на берегу Верх-Исетского озера. Это должна быть современная, универсальная, экологически чистая площадка, которая будет служить городу, а в случае проведения мероприятия значительно повысит качество жизни екатеринбуржцев.

В рамках подготовки к выставке в ближайшее время пройдет очень интересная акция — Вторая уральская биеннале современного искусства.

Я уверен, что современное искусство востребовано в условиях индустриального Урала.

Произведения современного искусства, размещенные в цехах уральских заводо-гигантов или в архитектуре эпохи конструктивизма, выглядят логично и взаимосвязано, наилучшим образом раскрывая идею диалога цивилизаций и культур.

Таким образом, уже сегодня идеи Экспо-2020 формируют новую интеллектуальную среду.

Подготовка к выставке коренным образом изменит облик города, улучшит его инфраструктуру, повысит деловую активность огромного региона.

Дорогие друзья!

Для меня сегодня состоялся некий дебют в качестве лектора, выступающего перед студенческой аудиторией. Я волновался, но хочу сказать, что вы замечательные и благодарные слушатели. Многим нашим

областным министрам, крупным чиновникам, главам муниципалитетов стоило бы у вас поучиться.

А умение слушать и понимать собеседника — одно из важнейших профессиональных качеств не только политика, руководителя, но и хорошего педагога.

Этот зачет все вы сегодня сдали, и я прошу ваших преподавателей зафиксировать это. Можно и в экзаменационной ведомости!

А если серьезно, то профессия учителя — это не только уровень квалификации, сколько призвание, состояние души, готовность отдавать все свои знания и навыки ученикам. Это требует духовной самоотдачи, приложения всех сил. Поэтому крайне важно, чтобы учителя чувствовали государственную поддержку, общественное признание своей деятельности.

Именно поэтому я с удовольствием принял приглашение ректора Уральского государственного педагогического университета Бориса Михайловича Игошева и сегодня, в первый день занятий, пришел именно к вам — будущим педагогам.

Думаю, что мы еще не раз увидимся с вами и на учительских конференциях, и на чествованиях лучших учителей Свердловской области, и на Иннопроме, и на Экспо-2020... Впереди у нас так много интересно! Успехов вам в учебе, работе, жизни. Я в вас верю!

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев

Ю. И. Биктуганов

Екатеринбург

**ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; качество образования; системы оценки качества; образовательные достижения учащихся.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается международный и отечественный опыт, накопленный при оценке качества образования, рассматриваются проблемные области оценивания образовательных достижений на современном этапе модернизации российского образования.

Yu. I. Biktuganov

Ekaterinburg

**ON ASSESSMENT OF EDUCATION QUALITY
AT THE CONTEMPORARY STAGE OF EDUCATION MODERNIZATION**

KEY WORDS: education; quality of education; quality assessment system; educational results of pupils.

ABSTRACT. Foreign and domestic experience, which was gained in the process of education quality assessment, is discussed; problematic areas of assessment of educational results on the contemporary level of modernization of Russian education are studied.

Специфика образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Одним из ключевых вопросов при модернизации системы российского образования является совершенствование не только технологий обучения, но и средств, методов контроля, форм управления качеством образования. По мнению В. В. Путина, именно «качество образования может послужить основой качества жизни».

В одобренных Правительством РФ приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации также указывается на необходимость «...сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ» (закон Российской Федерации «Об образовании» и федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»). Таким образом, оценка качества образования становится одной из актуальнейших и в то же время одной из сложнейших проблем, стоящих перед российским образованием. Ученые и практики, решая обозначенную проблему, пытаются создать разнообразные системы оценки качества образования. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Международные системы оценки качества образования. Среди таких систем оценивания в России наибольшее распростра-

нение получили PISA (мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии), TIMSS (сравнительные исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования, «обученность») и PIRLS (качество чтения и понимания текста).

Заметим, что по некоторым формальным показателям, заложенным в международных системах оценки, уровень образования населения России достаточно высокий. Так, российская система обеспечивает доступность школьного образования на уровне стран с высоким ВВП (валовой внутренний продукт) на душу населения. Доля населения без образования и с начальным общим образованием составляет в России менее 2% (один из самых низких показателей среди стран Организации экономического сотрудничества и развития). Одной из самых низких (9%) является в России и доля лиц с основным общим образованием (по Международной стандартной классификации образования это «образование второго уровня»). Меньший показатель в странах Организации экономического сотрудничества и развития зафиксирован только в США и Израиле. По доле населения, имеющего образование не ниже среднего профессионального, Россия (47%) уступает только Канаде (48%), значительно опережая остальные страны Организации экономического сотрудничества и развития, а по доле населения с высшим образованием превышает средние показатели в этих странах. Россия опережает страны Организации экономического сотрудничества и

развития и по доле населения, успешно завершившего обучение на всех уровнях. Уровень знаний и умений российских школьников по ряду предметов выше уровня учащихся многих стран. Российские дети демонстрируют высокие результаты в международных исследованиях качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS) и чтения (PIRLS). Согласно результатам исследования PIRLS, в 2006 году российские школьники четвертых классов (выпускники начальной школы) продемонстрировали самые высокие результаты среди сверстников из 40 стран мира по умению читать и понимать тексты. Более 60% российских четвероклассников достигли высокого уровня понимания текстов, из них 19% — самого продвинутого уровня читательской компетентности. Однако устойчиво убедительные результаты в TIMSS, первые места в PIRLS сопряжены с рядом проблемных моментов. Во-первых, серьезное беспокойство вызывает устойчивое отставание российских показателей от международного стандарта по параметрам, измеряющим готовность к самореализации школьников в будущем. Во-вторых, на фоне общего роста имущественной и культурной дифференциации населения становится все более заметной тенденция дифференциации школ по качеству образования. Выделяется сегмент школ (как сельских, так и городских), стойко демонстрирующих низкие учебные результаты на всех ступенях образования. В разных регионах России количество таких учреждений составляет от 4–5 до 25%.

Национальное оценивание качества образования представляет собой специально разработанную систему действий, имеющих целью получение информации о состоянии уровня достижений не отдельного ученика, а системы образования в целом или отдельной ее части (например, выпускников начальной школы или одиннадцатилетних школьников). Во главу угла положено представление о результате, которого должен достичь каждый обучающийся по итогам обучения в начальной, средней, старшей школе или в вузе.

Существенным недостатком национальной системы оценивания качества образования, на наш взгляд, является формализация и строгая стандартизация в оценке образовательных достижений. В отличие от оценок, выставляемых по итогам обучения педагогом, такая оценка предполагает бескомпромиссную оценку достижений школьников, где бы они ни учились, кто бы их ни учил. Кроме этого, национальное оценивание не позволяет сравнить результаты одного школьника с результатами другого,

поскольку варианты заданий, попавшие к разным детям, могут существенно различаться. Таким образом на первый план выдвинут вопрос «насколько хорошо...?», в то время как не менее важный — «почему?» остается неучтенным.

Оценка качества образовательных достижений на основании результатов государственных экзаменов. В России — это ЕГЭ, новая форма итоговой аттестации в 9-х классах, однако большинство стран разводит эти виды оценок в силу их различных целей и существенных различий между этими процедурами. После начала эксперимента по введению единого государственного экзамена педагогическая общественность, руководители образовательных учреждений и управлений образования стали испытывать потребность в получении независимой объективной информации о реальных достижениях обучающихся, о реальных показателях качества образования, характеризующих как деятельность отдельных образовательных учреждений, так и в целом качество муниципальных и региональных образовательных систем. Именно желание иметь внешнюю оценку уровня образовательных достижений стало для большинства региональных руководителей системы образования основанием для поддержки обязательности введения ЕГЭ для всех выпускников.

Однако, являясь важным элементом системы оценки качества образования, ЕГЭ все же не дает исчерпывающей информации о состоянии образовательных систем и образовательного процесса. Его результаты, образно говоря, лишь показывают «среднюю температуру» в данном образовательном учреждении или в совокупности образовательных учреждений, чего явно недостаточно для принятия адекватных управленческих решений. Причины многих проблем в освоении содержания старшей ступени образования, выявленные в ходе ЕГЭ, лежат в основной школе. Необходим механизм оценки и мотивации на качество реализации и освоение программ на протяжении всего обучения.

Таким образом сложившиеся на сегодняшний день системы контроля и оценки качества обучения, доминирующие на внешнем и внутреннем уровне ее функционирования в учебных заведениях России, обладают многими существенными недостатками, несовместимыми с современными направлениями модернизации образования. К числу таких недостатков относятся:

- общая направленность средств и методов контроля на традиционные методы обучения, отсутствие связи с современ-

ными технологиями обучения, обеспечивающими развитие вариативности и доступности образовательных программ для учащихся;

- отсутствие форм, методов и средств контроля, адекватных инновационным подходам к построению содержания общего образования, в частности компетентностному подходу;
- субъективизм оценок, неизбежный при традиционных формах, методах и средствах диагностики учебных достижений;
- отсутствие общих критериев оценивания, стандартизированных измерителей и единых шкал, вследствие чего возникает несопоставимость оценок учащихся и результатов, достигаемых отдельными образовательными учреждениями, эффективности работы педагогов и педагогических коллективов;
- недостаточное использование возможностей индивидуализированного подхода в процессе текущего контроля учебных достижений школьников;
- неэффективное выполнение обучающей и мотивационной функций традиционного контроля, препятствующее установлению отношений сотрудничества между учеником и педагогом.

Принципиально новые позиции относительно системы контроля и оценки образовательных, в первую очередь учебных, достижений обучающихся изложены в проекте нового закона «Об образовании». Оценка качества образования рассматривается здесь как совокупность организационных и функциональных структур с единой концептуально-методологической основой, обеспечивающих оценку образовательных достижений и определение индивидуальных и личностных характеристик обучающихся, включая оценку социализации и здоровья учащихся и т. п.

Новое видение предполагает изменение как системы контроля образовательных достижений обучающихся, так и оценки качества оказания образовательных услуг. Однако мгновенное создание такой системы, способной решать вышеназванные проблемы, просто невозможно. Ее необходимо выстраивать на базе уже существующих систем и форм контроля качества образования (в частности, инфраструктуры ЕГЭ, его механизмов и процедур; служб аттестации и аккредитации образовательных учреждений; систем мониторинговых исследований и диагностических обследований, информационно-технологических центров сбора и обработки статистических данных), увязывая и объединяя их с общероссийской системой оценки качества обра-

зования. При этом необходимо перестраивать и совершенствовать не столько систему итоговой, сколько систему промежуточной аттестации в школе. Промежуточная аттестация должна стать источником объективной информации о качестве учебных достижений обучающихся и механизмом мотивации педагога на повышение квалификации, внедрение современных педагогических технологий. Всем формам контроля и аттестации в новых условиях необходима опора на единые требования к инструментарию педагогических измерений, современным технологиям проведения контрольно-оценочных процедур, согласованным показателям и критериям, информационным программно-инструментальным средствам и научно обоснованным методикам обработки, накопления и анализа результатов.

Следует учитывать, что, оценивая качество организации образования, например, на уровне школы, надо оценивать и весь комплекс других вопросов — от организации питания и досуга учащихся до учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса. А если говорить о качестве образования в системе муниципалитета или региона, то важно оценивать не только знания каждого школьника, но и отношение различных потребителей образовательных услуг к образовательным достижениям выпускников.

Особо подчеркнем, что не стоит забывать и о таком важнейшем факторе качественного образования, как кадровое обеспечение образовательного процесса. Опыт прогрессивных образовательных систем (как зарубежных, так и российских) свидетельствует, что привлечение к учительской профессии «качественных кадров», способных использовать объективную информацию об учебных достижениях обучающихся в управлении образовательным процессом, приводит к существенному улучшению качества результатов обучения, причем за короткий период времени. Не менее важно дать тысячам учителей знания и навыки, необходимые для управления качеством образования на основе адекватной оценки объективных и субъективных показателей обученности учащихся, помогающие отдельному учителю осознать специфические недостатки своей работы и с учетом выявленных проблемных зон управлять качеством образования учащихся должным образом, надежно, каждодневно.

С 2013 г. закон вступает в силу, а вместе с ним вступают в силу права, обязанности и ответственность образовательных организаций по обеспечению системы оценивания результатов образования. И пока вопросов в

части оценивания больше, чем ответов, важно соотнести накопленный опыт с концептуально-методологической основой, определяющей параметры качественного образования сегодня, рассмотреть имеющиеся проблемные вопросы со всех сторон, обобщить то, что уже сделано, и соотнести с видением того, что нужно в современных

условиях. Сделав из этого опыта соответствующие выводы с поправкой на условия, в которых проводятся реформы, можно добиться заметных благоприятных изменений не только в оценивании образовательных достижений отдельных учащихся, но и образовательной системы России в целом.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев

Б. М. Игошев, М. В. Попов, М. В. Суворов

Екатеринбург

РОЖДЕНИЕ И ПЕРВЫЙ ВЫПУСК ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учительский институт; начальные городские училища; учебный округ; земство; городское самоуправление; учебный процесс; педагогический коллектив; состав и аттестация выпускников.

АННОТАЦИЯ. Освещается деятельность органов народного просвещения России, попечителя Оренбургского учебного округа по подготовке к открытию в Екатеринбурге учительского института. Анализируются рабочий план и контингенты первого набора и первого выпуска учащихся, персональный состав педагогического коллектива этого учебного заведения.

B. M. Igoshev, M. V. Popov, M. V. Suvorov

Екатеринбург

ESTABLISHMENT AND FIRST GRADUATES OF EKATERINBURG TEACHERS' TRAINING INSTITUTE

KEY WORDS: teachers' training institute; preparatory municipal colleges; educational district; Zemstvo; municipal government; educational process; pedagogical staff; membership and qualifying evaluation of graduates.

ABSTRACT. Activity of the bodies of public enlightenment in Russia as well as of the guardian of Orenburg educational district responsible for preparation and opening teachers' training institute in Ekaterinburg is covered. Working plan and members of the first intake and graduates, educational stuff of this educational establishment are analysed.

Попечитель Оренбургского учебного округа Ф. Н. Владимир 23 октября 1912 г. в докладной на имя министра народного просвещения Российской империи Л. А. Кассо сообщал, что 5 октября в Екатеринбурге после совершенного Преосвященным Митрофаном, епископом Екатеринбургским и Ирбитским, молебна в присутствии представителей от городского и земского самоуправления, учебных заведений города, преподавателей и учащихся торжественно открыт Екатеринбургский учительский институт. Характерно, что на докладной былаложена письменная резолюция: «Долго собирались» [6. Л. 8].

И действительно, с 1872 г. в России начинают действовать начальные учебные заведения повышенного типа — городские училища с упрощенным курсом обучения по сравнению с гимназиями. Срок обучения в них длился шесть лет, действовала классная система преподавания, но все предметы вел один учитель. Специальное педагогическое образование должно было стать непременным условием для учителей городских начальных школ.

К 1910 г. в Пермской губернии было 35 городских училищ, в Оренбургской — 18, Уфимской — 17 [10. С. 159]. Популярность данного типа учебных заведений объяснялась еще и тем, что прохождение курса городского училища было необходимо для производства канцелярских служащих в первый классный чин коллежского регистратора, что открывало перспективы карьерного

роста и получения дворянства для молодых людей [9. С. 296—297].

Однако в 1910 г. в Оренбургском учебном округе (а в его состав входили территории Оренбургской, Пермской, Уфимской губерний и Уральской области) из 287 преподавателей 75 городских училищ только 111 имели специальное педагогическое образование — окончили учительские институты и 42 получили звание домашнего учителя или учителя уездного училища, т. е. имели образование в объеме начальной школы и педагогических курсов [6. Л. 2 об.].

18 июня 1910 г. тот же Ф. Н. Владимир писал директору Департамента народного просвещения Министерства народного просвещения С. И. Анциферову: «...округ чрезвычайно затруднен приисканием надлежаще подготовленных для означенных заведений [городских начальных училищ] должностных лиц и по необходимости должен допускать к исполнению учительских обязанностей в названных учебных заведениях лиц, не получивших специальной подготовки, что, конечно, не может не отразиться на постановке учебного дела» [6. Л. 2].

В начале XX в. главным каналом получения учителями среднего профессионального педагогического образования (в первую очередь для преподавателей городских начальных училищ) стали учительские институты. Поэтому чиновники министерства просвещения летом 1912 г. предложили попечителю Оренбургского учебного округа

обсудить вопрос об открытии в округе дополнительного к функционирующему в Уфе подобному учебному заведению учительского института в одном из уральских городов. С. И. Анциферов считал, что такой институт должен быть открыт в Перми или Екатеринбурге [6. Л. 1]. Однако в Департаменте народного просвещения Министерства просвещения прекрасно понимали, что без материальной поддержки органов местного самоуправления государство обойтись не может и поэтому попечителю Оренбургского учебного округа Ф. Н. Владимирову было поручено запросить мнение руководителей городских и земских управ ряда городов и уездов Пермской губернии о том, где именно должно быть открыто это учебное заведение. Мнения земств и городов разделились.

Соликамская и Кунгурская земские управы заявили о необходимости открытия учительского института в Перми. При этом Соликамское земство лишь в этом случае готово было оказать материальную поддержку этому учреждению образования. В беседе с попечителем Оренбургского округа, городской голова г. Ирбита заявил, что в случае открытия учительского института в Ирбите городская дума готова ассигновать на постройку его здания 10 тысяч рублей. Более того, он указал, что в настоящее время у городской управы имеется возможность приобрести два каменных здания в Ирбите, где институт вполне мог бы быть размещен. Пять тысяч рублей согласилось выделить на строительство педагогического учебного заведения Ирбитское земство. Камышловская земская управа поддержала открытие учительского института в Екатеринбурге.

Видимо, большое значение в выборе открытия этого учебного заведения имела позиция екатеринбургской городской думы, которая приняла решение отвести под строительство учительского института безвозмездно 3 600 кв. саженей городской земли и бесплатно предоставить ряд строительных материалов [6. Л. 20–22].

Кроме того, несмотря на то, что Екатеринбург был лишь уездным городом в Пермской губернии и Пермь имела в этом смысле преимущество, в губернском городе с 1909 г. уже функционировало педагогическое учебное заведение — учительская семинария.

20 июня 1912 г. Министерство народного просвещения дало разрешение на открытие в Екатеринбурге с начала 1912/13 уч. г. учительского института с городским начальным училищем при нем, которое должно было заниматься подготовкой учащихся для поступления в институт, здесь же

в городском училище обучающиеся в институте должны были проходить педагогическую практику [2. Л. 10].

Правила приема абитуриентов и программа обучения в учительском институте в начальный период его существования были заимствованы у Уфимского учительского института, открытого в 1909 г. В институт принимались юноши всех званий и состояний от 16 до 22 лет. Лица, имевшие аттестаты об успешном окончании гимназий, духовных семинарий и других средних учебных заведений, зачислялись без вступительных экзаменов при «одобрительном поведении». Вместе с тем отмечалось, что «если число желающих поступить в институт окажется значительным, то такие лица будут наравне с прочими подвергнуты испытанию» [2. Л. 3, 4].

В программу вступительных испытаний вошли следующие предметы: Закон Божий, русский язык, математика, история и геометрия [2. Л. 7 об., 8]. 4 сентября 1912 г. в приемную комиссию было подано 126 заявлений от желающих обучаться в учительском институте, а 85 человек изъявили желание учиться в открываемом при нем городском училище [1. Л. 4].

Учебный процесс в институте регламентировался временными учебными планами и программами 1876 г. Представление о перечне учебных дисциплин и количестве учебных часов в неделю по годам обучения дает таблица.

Таблица

Учебный план
Екатеринбургского учительского института
(1912 г.)*

Предмет	1 класс	2 класс	3 класс	Всего
Закон Божий	2	2	1	5
Русский язык	5	6	2	13
Арифметика и алгебра	5	4	2	11
Геометрия	2	2	1	5
История	3	3	2	8
География	2	2	1	5
Естествознание	4	5	2	11
Графическое искусство	4	2	1	7
Педагогика и дидактика	—	2	2	4
Школьная гигиена	—	—	2	2
Пение и гимнастика	По 2 часа в неделю во внеклассное время			
Итого	27	28	16	71

* РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2226. Л. 7—7 об.

Открывшийся институт не имел собственного здания. Он размещался (вплоть до своего закрытия) в арендованном на 6 лет за 3 600 рублей в год у британского подданного В. Е. Ятеса трехэтажном доме. На третьем этаже был расположен институт, на втором — городское училище, в полуподвальном — квартиры служителей (см. фото).

1323 - 1 мая 1912 г.
29.10.1912

МИНИСТЕРСТВО
Народнаго Просвѣщенія

ПОПЕЧИТЕЛЬ
Оренбургскаго Учебнаго Округа.
КАНЦЕЛЯРІЯ.

Октября 23 дня 1912 г.

№ 14203
г. УФА.

ДЕПАРТАМЕНТЪ
1 ОКТ. 1912 - 17965
НАРОДНАГО ПРОСВѢЩЕНІЯ

МИНИСТЕРСТВО
29.ОКТ. 1912 - 025685
НАРОДНАГО ПРОСВѢЩЕНІЯ

Г. Министру Народнаго Просвѣщенія.

Предполагаю прилагать к сему
Имя.

Визировано
2 ноября 1912 г.

Имя честь донести Вашему Высокопревосхо-
дительству, что 5 сего октября послѣ бла-
годарственнаго Господу Богу молебствія, совер-
шеннаго Преосвященнымъ Митрофаномъ Епископомъ
Екатеринбургскимъ и Ирбитскимъ, въ сослуженіи
4-хъ законоучителей Екатеринбургскихъ учебныхъ
заведеній, состоялось торжественное открытіе
Екатеринбургскаго учительскаго института въ
присутствіи представителей мѣстныхъ учебныхъ
заведеній, города и земства, ученикъ и уча-
щихся института.

Въ I классъ Екатеринбургскаго учительскаго
института принято 28 воспитанниковъ и въ
состоящее при немъ городское училище 31 уче-
никъ.

Документы собраны
Копия
30/11

Попечитель *В. Владимиров*

Правитель Канцеляріи *М. Кузнецов*

30/11

30/11

30/11

Докладная от 23 октября 1912 г. Ф. Н. Владимирова, попечителя Оренбургского учебного округа, на имя министра народного просвещения Российской империи Л. А. Кассо (копия)



Здание Екатеринбургского учительского института (фотография начала XX в.)

Здание это сохранилось до наших дней в несколько перестроенном виде (дом надстроили на два этажа). Сейчас в нем находится Институт геологии и геохимии Уральского научного центра (Почтовый переулок, 7).

Осенью 1915 г. в Екатеринбургском учительском институте состоялся первый выпуск. В 1912 г. в него поступило 28 воспитанников. Большинство из них по возрасту были старше 22-х лет — 18 человек; 18-летних было трое; 19-летних — четверо, 20—21-летних — три воспитанника. Большинство учащихся имели до поступления в институт специальное педагогическое образование: учительскую семинарию закончили 11 человек, педагогический класс — 6, духовную семинарию — 1. Шестеро закончили городское училище, четверо имели домашнее образование [8. Л. 9].

Таким образом, возраст обучавшихся и уровень их общеобразовательной и специальной подготовки, несмотря на то что институт был лишь средним учебным заведением, был выше возраста и уровня гимназистов. После прохождения обучения в течение трех лет 26 воспитанников третьего класса осенью 1915 г. были допущены к выпускным экзаменам и выдержали их удовлетворительно. Из них четверо были награждены золотой медалью и двое серебряной [4. Л. 20]. На фотографиях видно, что выпускники — это уже далеко не мальчиш-



ки: из 26 воспитанников 25 человек были старше 21 года [4. Л. 16].

25 человек в первом классе были по вероисповеданию православными, 1 — старообрядец, 2 человека принадлежали к другим христианским конфессиям. Что касается сословной принадлежности, то выходцев из крестьян было 16, мещан и цеховых — 8, казаков — 3, священников — 1 [8. Л. 8 об.]. С обучавшихся в институте взималась плата за обучение. Для воспитанников первого набора она оставалась постоянной почти все три года обучения — 15 рублей в год, не изменившись даже в условиях начавшейся Первой мировой войны. Более того, 14 из 28 учащихся, приступивших к обучению в 1912 г., получали стипендии [8. Л. 4]. Были в институте и своего рода «целевики» — стипендиаты, содержащиеся за счет средств земских органов самоуправления. В 1915 г. стипендии выплачивались беднейшим воспитанникам из средств Оханской, Екатеринбургской, Соликамской, Верхотурской и Красноуфимской земских управ [4. Л. 20].

Все выпускники, окончившие институт, получали аттестаты. Однако в аттестатах тех, кто обучался за счет государства, было записано, что они «за получение ими за казенный счет воспитания в Екатеринбургском учительском институте обязаны прослужить определенный срок на должности учителя высшего начального училища «по

назначению учебного начальства» либо
возвратить в Государственное казначейство

затраченную на их содержание сумму [5.
Л. 16].

<p>Оренбургский Учебный Округ.</p>  <p>Аттестатъ.</p> <p>Отъ Педагогическаго Сѣвѣта Екатеринбургскаго учительскаго института, на основаніи ВѢСОЧАЙШЕ утвержденаго 31 мая 1872 г. Положенія объ учительскихъ институтахъ, выданъ сей аттестатъ воспитаннику учительскаго института <u>Носъ Анатолю Ивановичу</u></p> <p>въ томъ, что онъ, при <u>отличномъ</u> поведеніи оказалъ успѣхи въ</p> <p>Законѣ Божіемъ <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Педагогикѣ и дидактикѣ <u>отличнѣе</u> (5)</p> <p>Русскомъ и церковно-славянскомъ языкахъ съ методикою, теоріи словесности, русской словесности и <u>логики</u> <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Математикѣ (арифметикѣ, алгебрѣ, геометріи и тригонометріи) съ методикою <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Исторіи съ методикою <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Географіи съ методикою <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Естествовѣдѣніи и физикѣ <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Чистописаніи _____</p> <p>Черченіи и рисованіи <u>хорошѣе</u> (4)</p> <p>Пѣніи и <u>музыкѣ</u> <u>хорошѣе</u> (17)</p> <p>Гимнастикѣ <u>отличнѣе</u> (17)</p> <p>Вслѣдствіе чего онъ, <u>Носъ</u>, удостоивается званія учителя высшаго начальнаго училища, на основаніи отд. VII и VIII ВѢСОЧАЙШЕ утвержденаго 25 іюня 1912 года закона о сихъ</p>	<p>училищахъ, и, при вступленіи на означенную должность, имѣть пользоваться всѣми правами, той должности присвоенными. <i>Капитанъ 1-го ранга Лебедевъ.</i></p> <p>Городъ Екатеринбургъ — <u>И. И. И.</u> 1916 года.</p> <p>Предсѣдатель Педагогическаго Сѣвѣта, Директоръ Института <u>И. И. И.</u></p> <p>Члены Педагогическаго Сѣвѣта Законоучитель</p> <p>Секретарь Педагогическаго Сѣвѣта <u>Г. Франковъ.</u></p> <p>У сего (М. П.).</p> 
--	---

Аттестат воспитанника А. И. Нос, датированный 1916 г. (копия)

После проведения первого выпуска Екатеринбургского учительского института учителя, имевшие элементарные педагогические знания и опыт преподавания, получали право сдавать здесь экстерном экзамены на получение звания учителей высших начальных городских училищ. Что интересно, право на сдачу таких экзаменов получили впервые женщины, в первую очередь выпускницы восьмых педагогических классов женских гимназий. Например, осенью 1915 г. учительница Шаранкульской земской школы, выпускница педагогического класса Шадринской женской гимназии М. В. Колчина подготовила письменные работы по методике преподавания русского языка и математики, успешно прошла экзаменационные испытания и получила аттестат учителя высшего начального училища [3. Л. 68]. Таким образом, феминизация учительского корпуса начинается в повышенных школах, что было велением времени.

Деятельность Екатеринбургского учительского института во многом зависела от состава и работы его преподавателей. Осенью 1915 г. к моменту первого выпуска в штате (финансирование шло за счет бюджета) состояло 6 преподавателей. Законоучителем являлся протоиерей Владимир Иванович Лебедев, преподавателем русского языка и логики — Николай Иванович Александров, математика и физика преподавались Николаем Ивановичем Снегиревым, а история и география — Александром Васильевичем Прозоровым. Все они не имели чина, а вот преподаватель графики Всеволод Федорович Ульянов был надворным советником. Четверо педагогов получили жалованье из внебюджетных средств, или, как тогда говорили, «плату по найму». Среди них хотелось бы отметить преподавателя естествоведения Георгия Трофимовича Пушкирева, статского советника. С первых дней работы института пению воспитанни-

ков обучал Михаил Зосимович Тюрин. Канцелярию института с августа 1915 г. возглавлял надворный советник Сергей Флегонтович Широких [4. Л. 2].

Директором Екатеринбургского учительского института с начала его деятельности до 1918 г. был действительный статский советник Иван Александрович Тихомиров. И. А. Тихомиров родился в 1852 г., окончил Императорский Санкт-Петербургский историко-филологический институт. После окончания преподавал вначале в Ревельской Александровской гимназии, а затем в Императорской Николаевской Царскосельской. В 1885 г. он переехал вначале в Стерлитамак, где три года занимал пост инспектора прогимназии, а в 1888 г. — на Урал в Троицк. Здесь он был назначен директором мужской гимназии и оставался в этой должности до 1906 г. Впоследствии, вплоть до 1912 г., вел работу в качестве преподавателя и председателя педагогического совета Троицкой женской гимназии. За годы работы на ниве просвещения (38 лет) он неоднократно награждался государственными и отраслевыми наградами. В Троицке И. А. Тихомиров проявил активность в общественной жизни: в течение девяти лет он трижды избирался [7. Л. 113] почетным ми-

ровым судьей Троицкого уезда. Представляя И. А. Тихомирова на должность директора Екатеринбургского учительского института в Министерстве народного просвещения России, попечитель Оренбургского учебного округа Ф. Н. Владимиров особо указал, что Иван Александрович «обнаружил педагогическую опытность, исполнительность, устойчивость сложившихся взглядов и убеждений, отличается трудоспособностью и вполне достаточной бодростью» [7. Л. 114].

Открытие, первый набор и первый выпуск Екатеринбургского учительского института, формирование его педагогического коллектива можно оценить как попытку создания нового типа педагогического учебного заведения на среднем Урале. Подготовка преподавательских кадров для начальных школ повышенного типа, прием для обучения тех, кто уже имел педагогические знания, расширенный курс педагогики и методики преподавания в учебных планах, на наш взгляд, дают основание утверждать, что деятельность учительского института в Екатеринбурге являлась шагом к формированию системы высшего педагогического образования.

И С Т О Ч Н И К И

1. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 125.
2. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 2.
3. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 34.
4. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 59.
5. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 67.
6. РОССИЙСКИЙ государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 177. Д. 33.
7. РГИА. Ф. 733. Оп. 183. Д. 15.
8. РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2226.
9. СВОД законов Российской империи. Т. III. Устав о службе по определению от правительства. СПб., 1912.

Л И Т Е Р А Т У Р А

10. УРАЛЬСКАЯ историческая энциклопедия. Екатеринбург, 2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

УДК 37.013.78
ББК С561.9

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 22.00.01; 13.00.01

В. А. Иванова

Москва

**ПРОБЛЕМА ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ
В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: институт образования; функция; критерии определения институциональных функций.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются методологические аспекты проблемы институциональных функций образования, представляющей собой одну из базовых теоретических конструкций современной социологии образования. Доказывается, что разработка данной проблемы служит направлением реализации социально-практического потенциала отраслевой социологии.

V. A. Ivanova

Moscow

**PROBLEM OF FUNCTIONS OF EDUCATION
IN GLOBAL AND DOMESTIC SOCIOLOGY**

KEY WORDS: education as institution; function; criteria of defining the institutional functions.

ABSTRACT. The paper is devoted to methodological aspects of the study of institutional functions of education as one of the basic theoretical constructs of contemporary sociology of education. The author argues that the elaboration into the function problem also provides a direction for social-practical outputs of this branch of sociology.

В работах ведущих российских специалистов признается, что проблема институциональных функций образования занимает центральное место в предметной области социологии образования, служит основой конструирования отраслевой теории. Однако актуальность проблемы функций образования не так уж очевидна. Она не ставилась так остро, как, скажем, сюжеты доступности образования. Если перевести дискурс в систему «причина — следствие», то получится, что внимание ученых было нацелено на социальные «последствия» функционирования образования, а «причинность» отступала на последний план.

Ни в одной из публикаций последних лет, посвященных образованию, не ставится проблема функций этого института, а любые дискурсы в отношении эффективности образовательной политики или ее недостатков, перспектив образовательных систем и реализации «Болонской декларации» вообще не увязываются с функциями образования. Получается, что проблема функций «забыта» большинством социологов образования. Каковы же ее основания и судьба в мировой и российской социологии?

Наиболее детальной разработкой этого направления стала концепция функций образования, предложенная более десяти лет

назад [7]. В ней трактовка функций строится на основе социально-исторических универсалий образования. Она заслуживает дискуссии в плане теоретических предположений изучения функций образования, определения объектной области поиска функций и их категориальных критериев, уточнения практического потенциала модели функций образования.

**ФУНКЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ
СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Э. Дюркгейм подчеркивал, что организованная социализация индивидов обеспечивает гомогенизацию общества и придавал функциям образования смысл устойчивой деятельности данного института на пользу социальной системы. Очевидной была его надежда на применение социологического знания о функциях в управлении системой образования и обществом [1. С. 17—18].

Позже Т. Парсонс умозрительно назвал четыре функции образования в социальной системе: академическую, дистрибутивную, экономическую и политическую [21], но подобный набор функций, свойственный почти любому социальному институту, не выражает специфики образования. Созвучными идеями Дюркгейма были разработки проблемы функций у Р. Мертона. Его «общая теорема» гласила: понимание функций

служит основанием оценки структуры социальной организации и ее эффективности [6. С. 182—183]. Иначе говоря, организационная структура должна быть адекватна функциям, а знание о функциях, следовательно, применимо в организационном и социальном менеджменте.

Классики социологии не останавливались на вопросе о научном методе выявления функций, лишь постулировали те или иные функции. В их текстах обнаруживается недосказанность, все известные наборы функций (Дюркгейма, Парсонса, Мертона или современных авторов) даны умозрительно, редко — с эмпирическими иллюстрациями. Ситуация повторялась и в отечественной социологии образования, где часто заимствовались классические формулировки, а идея функций, роль категории «функция» или ее критерии не затрагивались.

Концепция функций образования не случайно занимает центральное место в предметном поле социологии образования. Образно выражаясь, именно в русле явных или латентных функций образования сливаются все значимые для общества социальные взаимодействия субъектов образовательной сферы. Социологическое изучение таких взаимодействий, следовательно, целесообразно вести в контексте известного объема институциональных функций образования, что и позволит в итоге создать не отрывистую (обусловленную индивидуальными исследовательскими предпочтениями), а более целостную картину социальной жизни образовательных общностей с точки зрения эффективности тех или иных образовательных программ. Так, опираясь на упомянутую концепцию функций, исследователи могут обращать внимание не только на традиционно изучаемые взаимодействия учителей и учащихся (в которых реализуется функция социализации и гомогенизации), но и на взаимодействия в иных областях функционирования образования, в том числе в сферах экономики, политики и культуры.

Концепция функций образования, относящаяся преимущественно к макросоциологическому (структурному) уровню анализа и выполняющая методологическую, ориентирующую роль в отраслевой теории, вовсе не подменяет собой другие подходы и уровни их исследования, в том числе с позиции микросоциологии. Но, как нам представляется, феномен институциональной функции не ограничен структурным уровнем, а воплощает всю совокупность социальных взаимодействий и на микроуровне. Категория функции также обладает эвристическим потенциалом и для

внутриотраслевых направлений социологии образования, а также может служить основой для интеграции их результатов на более высоком уровне отраслевой теории. Функциональная модель образования важна для общенаучного определения сущности образования и разработки категориального аппарата его исследования разными отраслями социальных наук, предметные поля и приоритетная проблематика которых, возможно, обретут новые, более системные очертания благодаря ясному видению функций института образования.

В социологии образования концепция функций и представление о структуре образования как специфической социальной системы (и подсистемы общества) взаимно дополняют друг друга [8. С. 171—211], создавая и общее представление о проблемном поле этой отрасли социологии, и основу для ее развития и теоретической интеграции.

Анализ функций в контексте социальной практики

Смысл современного обращения к проблеме функций образования состоит в том, чтобы определить область институциональной ответственности образования и разных его подсистем, а также более рационально выстраивать организационную структуру образования на всех его функциональных уровнях — от учреждения до государственного управления.

Признав участие системы образования в воспроизводстве профессионально-квалификационного состава населения в качестве одной из функций образования, можно считать недоразумением тот факт, что в структуре управления профессиональным образованием от учреждения до региональных комитетов и федерального министерства отсутствуют подразделения, ответственные за данную функцию и систематически изучающие потребности сферы занятости [7. С. 153—154]. Вузы сами определяли планы приема, исходя из своих корпоративных интересов, отсюда — колоссальные перекосы в структуре выпускников, когда свыше половины их трудятся не по специальности и каждый шестой — безработный [11.

С. 132], при «оголении» среднего и начального профессионального образования.

Системе управления следует выстраивать организационную структуру образования и учреждений в более строгом соответствии с функциями, и тогда модель функций приобретает решающее значение для эффективного управления совокупностью соответствующих учреждений. Отсюда понятно, что разработка проблемы функций образования может ставить под вопрос подходы и критерии управления, разоблачать

корпоративизм в системе или ее учреждениях [3]. В этом плане еще предстоит искать баланс ответственности за выполнение функций образования, с одной стороны, и действующим комплексом финансово-экономических и правовых норм в государстве — с другой.

В зарубежной социологии трактовка функций образования законсервировалась в основном на уровне взглядов Дюркгейма, Парсонса и Мертона [4. С. 112]. Даже в новых работах обычно упоминаются несколько общих функций образования: социализация, культурная трансмиссия, социальный контроль, селекция и придание социального статуса. Пример тому — наиболее популярный отраслевой учебник J. H. VAL-LANTINE [20. С. 27–59]. Они, разумеется, важны для раскрытия социальной роли школы, но в таком виде знание о функциях остается академическим и не может транслироваться в образовательную политику. В целом складывается впечатление, что и в российской социологии интерес к проблематике институциональных функций или утрачен, или ограничивается таким описанием, из которого, к сожалению, не вытекает возможность практического применения [2; 18; 19]. Теоретические исследования скорее отступают с макросоциального уровня, релевантного потребностям образовательной политики государства или региона, на уровень академического разговора о частных проблемах и статистической динамике, коммуникативного дискурса и метафор образования, т. е. на уровень, далекий от практики.

Итак, идея функциональности социальных институтов сохраняется, а изучение функций институтов остается в тени или не поддерживается. Вряд ли подлежит сомнению то, что у двух феноменов и соответствующих понятий — «социальный институт» и «функция института» — общая судьба. Эти понятия или развиваются и концептуально оформляются, или отмирают, выходя из научного оборота. Под вопросом оказывается социальный институт как одна из базовых категорий социологии. Ю. А. Тюрина, не приводя, правда, скольконибудь глубокой ревизии или даже критики разработок функциональной модели образования, утверждает, что «структурно-функциональный подход», служащий продолжением классических традиций в социологической теории, непригоден для объяснения социальной динамики образования, а потому настаивает на переводе исследований образования в плоскость так называемого деятельностного подхода [14]. В статье по проблеме социальной эффективности образования Ю. А. Тюрина вообще не касается понятия «функция» [13].

Если социологическая теория отказывается от разработки проблемы функций применительно к тем институтам, управление которыми государство по-прежнему берет на себя, то эти институты (образование, здравоохранение, социальная защита и др.) так и останутся, вероятно, в нынешнем режиме «ручного» или сугубо бюрократического управления. В частности, вся литература по образовательному менеджменту игнорирует проблему функций образования, включая ее новые разработки.

Каков круг явлений, в отношении которых должна обсуждаться проблема функций? Специалисты социологии образования в целом следуют предложенному Э. Дюркгеймом определению образования как целенаправленной социализации [1. С. 15–18]. Хотя критерий целенаправленности (целеполагания) сам по себе еще заслуживает социологической интерпретации, он логически отделяет собственно образование от массы спонтанных процессов социализации. Образование, в свою очередь, условно делится по критерию формальной организации на две сферы: публичное (формальное) и неформальное. Формальное образование представлено школой и любыми программами, завершающимися выдачей значимых свидетельств (сертификатов) о присвоении общеобразовательной или профессиональной квалификации. Неформальное образование охватывает прочие разнообразные виды целенаправленных социализирующих воздействий. Так, к публичным неформальным видам образования можно отнести процессы социализации, порождаемые религиозными организациями, СМИ, рекламой, кинематографом и т. п.

Каждый из субъектов, целенаправленно включающихся в процессы социализации, реализует свою образовательную программу, отвечающую его социальным целям. Программа предполагает цели и содержание социализации в определенной сфере, а также методы и исполнителей. Методы нередко бывают глубоко продуманными, с опорой на специальные исследования аудитории, замеры эффективности и т. п. Образовательная программа — системное основание любых целенаправленных социализирующих воздействий — от семейных или массмедийных, повседневных и на первый взгляд жестко не спланированных до долгосрочных и так или иначе встроенных в программы профессиональной подготовки. И если в учреждениях формального образования, как отмечают исследователи, обнаруживается некое сочетание публичных (заявляемых) и «скрытых» программ, то программы неформального образования имеют, как правило, скрытый характер. Их

содержание в конечном счете выливается в легитимацию определенных поведенческих норм, стилей, практик.

Так, откликом на интенсивную телерекламу элементов рэп-культуры в передачах «Фабрика звезд» (на Первом ТВ-канале) был всплеск соответствующей подростковой моды даже в поведенческих проявлениях и массовая реализация ее атрибутов в розничной торговле.

Скрытая образовательная программа, разумеется, не ограничивается рекламой элементов моды. Она решает более емкую задачу — распространения или даже насаждения определенных культурных комплексов, прежде всего таких, которые содержательно противоречат публичной программе. Так, в противовес официально декларируемому набору социальных ценностей и норм (труд, гуманизм, справедливость, ответственность, правопослушность, приверженность нормам демократии и здорового образа жизни и т. п.) доминирующие скрытые программы насаждают через СМИ противоположные ценности и нормы.

Не затрагивая вопроса о социальной типологии образовательных программ, отметим, что их общей исходной характеристикой и критерием их отнесения к институциональной сфере образования является с точки зрения социологии выполнение определенного набора общих функций, присущих институту образования. Вслед за выделением таких общих функций возможен поиск специфических функций, отличающих один сектор, или уровень, образования от другого.

**«ФУНКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА»
КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ
В ПРИМЕНЕНИИ К ОБРАЗОВАНИЮ**

Существующая разногласия в определении функций образования, довольно подробно для своего времени описанная А. М. Осиповым, объясняется тем, что социальная отдача образования в значительной мере отложена во времени и проявляется в не поддающихся прямому учету массовых результатах целенаправленных процессов социализации. То же можно сказать и об отдаче «скрытых» образовательных программ. Понятие «функция» применительно к социальному институту заслуживает проработки по целому ряду вопросов: соотношения функций со смежными категориями, определения методов выявления функций, устойчивости или изменчивости функций, их специфичности как отличительного свойства конкретного института.

Язык социологической науки сегодня недостаточно разграничивает смежные социальные явления в рассматриваемой про-

блеме. Уточнение этих явлений и понятий отчасти дано А. М. Осиповым при описании взаимосвязи и различия функций, задач, социальных заказов и ожиданий в сфере образования [8. С. 212—227].

Институциональная функция понимается им как социально-историческая универсалия данного института. В подобном же контексте рассматриваются и «универсальные константы» образования в работах С. А. Шароновой [18]. Но в отношении функций в литературе подчас возникает подмена понятий, переносимая на обсуждение их эмпирических проявлений. Так, некоторые авторы пишут о социальных и социетальных, старых и новых функциях, не всегда приводя описание подобных феноменов.

Некоторые функции могут не восприниматься общественным сознанием, тогда по ним не возникает отдельного социального заказа и они не переводятся в плоскость задач системы образования. Но в особых социально-исторических обстоятельствах доминирующие социальные группы или организации (например, элементы политической системы, хозяйствующие субъекты и т. д.) могут акцентировать некоторые функции, добываясь их перевода в статус публичных задач образования. Значит, реализация функций опосредована социальной структурой, а также идеологией данного общества и его доминантных групп в экономике, политике, социальном развитии и культуре.

Примером смешения разных, хотя и взаимосвязанных явлений служит приводимый в одном из учебников перечень: «Социальные функции образования — передача накопленных человечеством знаний, преемственность социального опыта и в целом духовная преемственность поколений, социализация личности, накопление ею интеллектуального, нравственного и физического развития, трудоустройство выпускников учебных заведений» [12. С. 547]. Функции, выражая социально-исторические универсалии института образования, нельзя сводить к задачам. Задачи образования есть публично оформленные заказы, продукт социального осмысления и акцентирования тех или иных функций этого социального института, а «жизненный цикл» отдельной задачи может быть ограничен лишь несколькими годами — она снимается с повестки по мере выполнения.

Проблема функций образования имеет свою историю в российской социологии. Ф. Р. Филиппов первым отмечал, что эти функции направлены на все сферы социалистического общества [15], и эти положения традиционно пересказываются боль-

шинством авторов при обращении к проблеме функций. Но в характеристиках функций, сформулированных Ф. Р. Филипповым, вряд ли можно усмотреть некие социально-исторические универсалии, а их объем выглядит суженным.

А. Г. Харчев писал, что функции образования определяются господствующим способом производства и порожденными им экономическими отношениями, структурой социальных связей и отношений. Он указывал на существование социальных функций образования, но их анализа, описания или перечня не дал [16; 17]. Лишь в 1990-х гг. появились первые заимствования зарубежных трактовок функций образования [5], концептуальная ограниченность которых уже была отмечена выше.

В последнее время в проблеме функций образования авторы чаще стремятся обозначить свои позиции. Н. Д. Сорокина рассмотрела на социально-историческом материале России интегрирующую, дифференцирующую, структурирующую и социокультурную функции образования, при этом отметила изменение функций в советский период и выделила «социальную функцию внедрения инноваций в образовательный процесс» [10], однако данная версия функций звучит сугубо академически.

Одновременно С. А. Шаронова подняла вопрос о выделении «универсальных констант института образования» [18], хотя и не провела различия между социально-групповым уровнем функционирования образования, где эмпирически зримы социальные заказы к образованию, и социально-системным уровнем, где реализуется главная институциональная роль образования — поддержание целостности общества как социальной системы в процессе ее воспроизводства. Приписывать функциям свойство ситуационной или временной изменчивости, по нашему мнению, нельзя, так возникает их смешение с социальными заказами или задачами системы образования.

Видимо, отбор социально-научных парадигм и концепций, необходимых для выявления функций, заслуживает тщательного методологического обоснования. Безальтернативным представляется использование методологии историко-сравнительного исследования, с помощью которого только и можно выявить относительную историческую (темпоральную) универсальность тех или иных характеристик образования.

С. А. Шаронова отнесла функции института образования во вновь вводимый ею категориальный класс «универсальных констант», предвосхищая развитие «теории функционального ядра», главными единицами которой предлагает считать социаль-

ные роли, воспроизводимые через всю совокупность процессов познания, социализации, институционализации, стратификации и мобильности. Но такое направление реконструкции функций еще потребует специального исследовательского аппарата, логических или эмпирических доказательств.

В литературе встречается и попытка чрезмерной, на наш взгляд, детализации функций, когда без ясного определения смежных понятий образования и воспитания (вероятно, под влиянием теорий педагогической поддержки) выделяются «социализационные функции образования» — общеобразовательная и общесоциальная поддержка, поддержка профессионального самоопределения, социально-воспитательная активизация личностных ресурсов, профилактико-реабилитационная функция [9. С. 66], что вряд ли отвечает критерию универсальности.

В основной массе попыток поиска функций образования обнаруживались насущные или перспективные задачи образования в контексте определенной социологической или социально-политической парадигмы, недостаточно выражалась его институциональная специфика. Попытаемся наметить и прояснить те стороны категории «функция», которые помогут выйти на более однозначное и разделяемое теоретическое понимание институциональных функций образования.

Примем функции как устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития, но дополним: такому воздействию внутри этих сфер подвергаются их структуры, связи и действующие субъекты. Недостаточно обоснованным пока видится и метод теоретического выделения функций образования, использованный А. М. Осиповым. Формулировки функций — гипотетический «продукт критического очищения» универсальных проявлений образования от концептуальных или идеологических штампов — суть ситуационных и краткосрочных в исторической перспективе характеристик сферы образования [7. С. 150—151].

Ясно, что в основе поиска функций лежит сравнительный и социально-исторический анализ, и такой метод в совокупности с критерием эмпирической операциональности позволил выстроить наиболее полную, хотя и не бесспорную и не исчерпывающую версию институциональных функций образования. Главным недостатком предложенной более десяти лет назад концепции остается отсутствие опыта ее достаточно широкой эмпирической или социально-практической реализации.

**ВОЗМОЖНЫЕ КРИТЕРИИ КАТЕГОРИИ «ФУНКЦИЯ»
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ИНСТИТУТУ ОБРАЗОВАНИЯ**

В определении функций образования как социального института и отдельных организаций, воспринимаемых в качестве его элементов, целесообразно наметить условия и рамки, чтобы избежать непродуктивных в теоретическом и практическом отношениях результатов. Это тем более важно на данном этапе разработки проблемы функций образования, который отмечен предварительными теоретическими (логическими, гипотетическими) поисками и фрагментарной (индивидуально подбираемой) аргументацией. Эти поиски и аргументация не доведены пока до стадии комплексных исследований, позволяющих уверенно судить об обоснованности теоретических дискурсов в этой проблематике.

Во-первых, все элементы функциональной модели образования как социального института должны быть вполне совместимы с категориальным аппаратом социологии и, кроме того, выступать конструктивной базой для эмпирически измеряемых показателей функционирования образования, охватывающих своей совокупностью все реалии этого социального института. Важным в данном отношении является общесоциологическое определение (понятийная операционализация) образования как института [11. С. 311–313]. Такое общее определение вовсе не исключает иных специальных определений образования, с помощью которых могут вскрываться в порядке углубления операционализации и эмпирической интерпретации частные свойства этого социального института, например, с позиции теорий культурно-речевых кодов или «навешивания ярлыков». Однако методологическое требование понятийной совместимости таких поисков в рамках социологической науки при этом не отменяется.

Во-вторых, содержание формулировок функций образования должно выражать наиболее устойчивые характеристики данного социального института, соотносимые с его социально-историческими универсалиями. В этом — залог категориального отделения функций, имеющих значение исторически длительных проявлений института в обеспечении потребностей общества и его целостности в процессе воспроизводства, от сиюминутных и краткосрочных социальных заказов. В отношении данного критерия категории «функция» в литературе со ссылкой на мнение Р. Мертон встречается иное утверждение: функции института отвечают потребностям двух видов: во-первых, потребностям необходимости существования (якобы отличающихся постоянством) и, во-

вторых, потребностям ситуационно-временного характера (следует понимать — отмеченным изменчивостью) [18. С. 157]. Для прояснения категории «функция» и ее возможностей в аппарате социологического исследования обратим внимание на две следующие стороны проблемы и соответствующей полемики вокруг этого понятия, требующие различения. Функция как логически и эмпирически фиксируемый вид относительно устойчивой связи, поддержание которой обеспечивает целостность общества как социальной системы, и характеризующийся социально-исторической универсальностью, проявляющийся, как правило, всегда и везде в сфере процессов образования. Функция — определенный объективный параметр образования, позволяющий судить о его состоянии, динамике, масштабе и предмете воздействий института на общество как социальную, социокультурную систему. Функционирование — процесс, протекающий в границах того или иного вида устойчивой связи. Содержание этого процесса, действительно, может меняться в том же смысле, что и содержание процессов социализации, в котором осуществляется воспроизводство крайне разнообразных ценностей, норм, образцов деятельности. Если следовать данному различению, то функций образования, вряд ли подлежащей оспариванию, можно признать организованное в масштабах группы или сообщества воспроизводство определенных социальных типов культуры. Как известно, в разных конкретных социально-исторических ситуациях воспроизводству подлежали и подлежат разные (содержательно не совпадающие) типы культуры — национальная, крестьянская, религиозная, пролетарская, буржуазная и т. д. Но из этого вовсе не следует изменчивость функций, поскольку меняется содержание функционирования, а не вид связи (т. е. функция).

Пользуясь известной аналогией, А. М. Осипов отмечает, что отдельный орган организма (пищеварительный тракт, глаз, нервная система и пр.) как система в нормальной ситуации выполняет свои (одни и те же) функции вне зависимости от содержания процесса функционирования (состава пищи, цветности или степени освещенности, характера внешних или внутренних раздражителей). Такое различение позволяет в физиологии выявить функции органов, отделив их от разнообразных проявлений содержания функционирования (перерабатываемых продуктов, условий, воздействий), а в медицине — отслеживать состояния органа по значимым (постоянным) параметрам функционирования (т. е. функциям органа) и поддерживать благоприятные для функци-

онирования условия (оптимальное положение в структуре организма и взаимосвязи с иными органами, стимулирование медикаментами, хирургическое вмешательство ради исправления структуры органа и т. п.).

К прояснению категориального аппарата изучения функций институтов, в том числе образования, все же следует стремиться. В противном случае классические термины и понятия социологии, с которыми связана вся теоретическая конструкция социологии образования (как и иных теорий среднего уровня), останутся зыбкими, неустойчивыми элементами столь же зыбких отраслевых концепций.

В-третьих, выделяемые функции должны служить специфической характеристикой данного социального института, выражать его сущность и в минимальной степени накладываться (или вообще не накладываться) на области характеристик других институтов. В противном случае мы можем столкнуться с нежелательными методологическими прецедентами — теоретическими ситуациями, в которых концепции отдельных институтов сливаются, смешиваются — в первую очередь через смешение характеристик их функций. Такое требование коренится в социологической концепции социального института как относительно устойчивого комплекса норм и организаций, регулирующего удовлетворение определенной области потребностей общества и человека. С подобным требованием связано развитие не только социологии образования, но и иных социологических теорий среднего уровня.

Выполнение названного выше условия нередко нарушает строй привычных суждений об институте образования, но оно все-таки возможно. Так, постановка вопроса о функциях образования с точки зрения социального воспроизводства (человека, культуры) может вести к выводу о том, что воспроизводство осуществляется всеми основными социальными институтами. В рамках воспроизводственной парадигмы все институты так или иначе выполняют некий общий набор функций: они удовлетворяют потребности индивидов и групп, осуществляют социализацию и социальный контроль, дифференцируют сообщество и воспроизводят определенные элементы культуры, обеспечивая интеграцию общества как социальной системы и поддерживая ее целостность. Исследование этого пласта функций может привести к заключению, что в функциональном плане социальные институты отчасти дублируют друг друга, взаимопроникают, распространяя свои функции в масштабе всего социума.

В таком случае утверждение типа «функцией образования является воспро-

изводство культуры» вряд ли выражает специфику данного института. В конкретно-социальной ситуации воспроизводство культуры осуществляется властью, экономикой с ее структурами организации и разделением труда, семьей, религией и т. д. Целью же социологического изучения функций образования является выделение таких его параметров, которые выражают его собственную институциональную специфику. Их выявление позволит не только развить адекватную теоретическую концепцию социального института, но и выработать в сфере управления специфические для данного института критерии эффективности и модель оптимального организационного строения (учитывающую собственные функции института). Отсюда формулировки функций института образования должны в минимальной степени накладываться на области функциональных характеристик иных институтов.

В-четвертых, функциональная модель образования не должна страдать излишним лаконизмом, общетеоретическими определениями вроде тех, что обычно заимствуются из зарубежных, даже современных работ и отмечались выше. Формулировки конкретных функций должны обладать ясной понятийной операциональностью в системе категорий социологической науки, но главное — поддаваться эмпирической интерпретации. Тем самым возникает ценная возможность выхода теоретических конструктов в область эмпирических измерений, прикладного исследования, практико-ориентированных решений на основе концепции функций образования.

Таковы методологические замечания, учет которых позволит, по нашему мнению, приблизиться к современному, возможно, более строгому социологическому пониманию функций института образования в обществе. Хотелось бы надеяться, что социологи, ведущие эмпирические исследования проблем образования, с пониманием отнесутся к обозначенной проблеме функций, будут находить возможность встраивать ее в свои исследовательские концепции, что позволит корректировать модель функций образования в отраслевой теории. Тогда социология образования сможет приблизиться к тому уровню знания, на котором, по мысли Р. Мертона, трактовка функции служит определению структуры организации и ее эффективности, а сама социология образования не будет замыкаться в запоздалой критике бюрократически вырабатываемой образовательной политики. Пока же общее впечатление таково, что в социологии образования образуются новые очаги концептуальных разработок при том, что

системообразующие конструкты и концепции отраслевой теории остаются недостаточно не проработанными. При недостаточной ясности в этих базовых конструкци-

ях вряд ли можно надеяться на преодоление теоретического кризиса в современной социологии, в том числе в ее отраслевых направлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДЮРКГЕЙМ Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Г. Астаховой. М. : ИНТОР, 1996.
2. ЗБОРОВСКИЙ Г. Е., ШУКЛИНА Е. А. Социология образования. М. : Гардарика, 2005.
3. ИВАНОВ С. В., ОСИПОВ А. М. Университет как региональная корпорация // Социс. 2004. №11.
4. ИВАНОВА В. А. Зарубежная социология образования / НовГУ. Великий Новгород, 2008.
5. КОСОЛАПОВ С. М., ПОДВОЙСКИЙ В. П. Социология образования. М., 1993.
6. МЕРТОН Р. Социальная теория и социальная структура. М. : АСТ : АСТ Москва : ХРАНИТЕЛЬ, 2006.
7. ОСИПОВ А. М. Общество и образование : лекции по социологии образования / / НовГУ. Новгород, 1998.
8. ОСИПОВ А. М. Социология образования : очерки теории. Ростов, 2006.
9. СМИРНОВ Б. В., ТЮРИНА Ю. А. Социализация, образование, воспитание : формы взаимодействия. Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2005.
10. СОРОКИНА Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ). М. : Экономика и финансы, 2004.
11. СОЦИОЛОГИЯ молодежи : энциклопедический словарь. М. : Academia, 2008.
12. СОЦИОЛОГИЯ / под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача / Ин-т востоковедения и международных отношений. Харьков, 1996.
13. ТЮРИНА Ю. А. Социальные основания эффективности системы образования в советский период // Вестник ЧелГУ. 2009. №11, вып. 11.
14. ТЮРИНА Ю. А. Социодинамика образовательного процесса в России : социологический анализ. СПб. : Изд. дом СПбГУ, 2009.
15. ФИЛИППОВ Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980.
16. ХАРЧЕВ А. Г. Социология воспитания. М. : Мысль, 1990.
17. ХАРЧЕВ А. Г. Социология образования // Социология / под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева. М. : Мысль, 1990.
18. ШАРОНОВА С. А. Универсальные константы института образования. М. : Изд-во РУДН, 2004.
19. ШЕРЕГИ Ф. Э. Социология образования. М. : Academia, 2001.
20. BALLANTINE J. H. The Sociology of Education. A Systematic Analysis. N. J. : Prentice-Hall, 2001.
21. PARSONS T. The school class as a social system // Harvard Educational Review, 29 : 4 (Fall 1959).

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина

УДК 378.1
ББК 4448.04

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

Н. Е. Попова, Н. И. Бердников

Екатеринбург

ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВУЗА – НАСУЩНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: имидж вуза; позиционирование вуза; индивидуальная траектория формирования компетенций студентов; места прохождения педагогической практики; внесение изменений в закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

АННОТАЦИЯ. Рассматривается закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и предлагаются изменения в нем для успешного позиционирования вуза в жесткой конкурентной борьбе за привлечение абитуриентов.

N. E. Popova, N. I. Berdnikov

Ekaterinburg

HIGHER EDUCATION INSTITUTION POSITIONING – PRESSING NEED OF TIME

KEY WORDS: image of higher education institution; higher education institution positioning; an individual trajectory of formation of competences of students; places for teaching practice; modification of the law «About the higher and postgraduate professional education».

ABSTRACT. In this article the Law «About the higher and postgraduate professional education» is considered and changes for successful higher education institution positioning in rigid competitive fight for involvement of entrants are offered.

Имидж, репутация, позитивное общественное мнение, степень квалификации преподавательского состава, уровень обученности выпускников по различным образовательным программам, условия обучения, востребованность выпускников на рынке труда — вот основные объективные критерии, по которым определяются рейтинг вуза и его позиционирование в системе высшего образования страны.

В настоящее время особым спросом у потребителей пользуется рынок высшего профессионального образования. Возросший интерес к образованию у населения привел к резкому расширению коммерческого приема в вузы, а также к увеличению числа негосударственных учреждений высшего профессионального образования [1].

Сегодня на рынке образовательных услуг развертывается конкурентная борьба между вузами, предлагающими аналогичные услуги. Каждый вуз стремится к повышению собственного имиджа, предоставляя дополнительные условия и льготы, что требует внесения изменений в законодательстве, касающихся регулирования высшего профессионального образования.

Для установления уровня позиционирования образовательных учреждений России широко используются маркетинговые исследования. Ни для кого не секрет, что процессы позиционирования образовательных учреждений направлены на повыше-

ние привлекательности образовательного учреждения в глазах потенциальных студентов, что дает возможность получить дополнительные средства для финансирования образовательного процесса.

Маркетинговый анализ требований среды и условий функционирования высших учебных заведений дает достаточно интересный результат. Все вузы находятся в условиях жесткой конкуренции между собой, и потому возникает необходимость с их стороны постоянно улучшать качество обучения, совершенствовать его условия в соответствии с требованиями времени, неустанно повышать профессиональную компетентность профессорско-преподавательского состава и т. п.

Отвечая на вызов времени, вузы систематически, но разнопланово занимаются маркетинговой деятельностью в поисках новых нетрадиционных и эффективных решений в предоставлении образовательных услуг, совершенствуя позиции вуза. Известны следующие виды позиционирования вуза: формирование положительного общественного мнения, управление конкурентной информацией, стабилизация общественного мнения, использование рекламных акций в средствах массовой информации, популяризация видов деятельности, реализация различных проектов, совершенствование корпоративного имиджа и т. д.

Однако задача вузов остается прежней: привлекать абитуриентов, а затем вырабатывать у студентов стойкий интерес к обучению, формируя компетенции.

При этом особое внимание надо уделять тому, чтобы сформированные знания выпускника вуза соответствовали требованиям времени, а выпускник был востребован в сфере производства.

И, кроме того, надо так готовить выпускника, чтобы он после окончания вуза был конкурентоспособным. На основании вышеизложенного мы предлагаем **дополнительные виды позиционирования вуза.**

Законодательно уже установлен минимальный объем часов для предметов, которые относятся к циклу обязательных дисциплин.

Однако сегодня совсем не учитываются интересы студентов, которые стремятся получать углубленные знания по отдельным предметам. В учебных планах отводится достаточное количество часов для изучения дисциплин в рамках курсов по выбору или факультативов. Как правило, содержание этих предметов часто повторяет содержание обязательных дисциплин или совершенно не связано с ними.

Если рационально составить учебный план, когда обязательный предмет будет находить продолжение в курсе по выбору или в факультативе, то образуется логическая внутрипредметная связь обучения, направленная на углубление знаний студентов.

Причем интерес к обучению у студента будет строиться на основе его индивидуальных навыков, способностей и потребностей, а это, безусловно, будет способствовать дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию. Такое усовершенствование учебного плана положительно скажется на позиционировании вуза.

Прокомментируем эту мысль.

Например, дисциплина «Экономика образования» (ФГОС ВПО по направлению 050100 — Педагогическое образование) [3] является обязательной и изучается всеми студентами. Если студента-бакалавра интересуют экономические дисциплины и свою дальнейшую профессиональную деятельность он мечтает связать с экономикой, то его индивидуальная образовательная траектория может «пройти» через предметы по выбору:

- «Основы экономики»,
- «Экономика России»,
- «Мировая экономика»,
- «Экономика предприятия» и т. д.

Если студент-бакалавр после оконча-

ния вуза планирует работать учителем экономики в школе, то помимо обязательного предмета «Методика обучения и воспитания в экономическом образовании» он должен изучить предметы по выбору:

- «Педагогические технологии в образовании»,
- «Педагогическая диагностика»,
- «История образования» и др.

Если студент-бакалавр планирует в дальнейшем заниматься бизнесом, причем бизнесом в рамках международного сотрудничества, помимо обязательного иностранного языка он должен изучать курс по выбору «Деловой иностранный язык», «Бизнес-планирование», «Финансы организации» и т. д.

Если же с течением времени обучающийся разочаруется в освоении выбранной траектории обучения, то у него всегда есть возможность углубленного изучения других дисциплин, заинтересовавших его в процессе обучения, и это будет основанием для формирования других компетенций, необходимых ему в предстоящей профессиональной деятельности.

Грамотно составленный учебный план будет способствовать созданию дифференцированных групп обучения за счет часов, отведенных на курсы по выбору и факультативы, и даст возможность студенту формировать лично ориентированную траекторию образования.

Дифференциация учебных дисциплин, предусмотренных базисным учебным планом вуза, обеспечит реализацию прав студентов на углубленное изучение учебных дисциплин, относящихся к циклу факультативных и курсов по выбору, которые осваиваются студентом исходя из его личной заинтересованности.

Сочетание обязательных дисциплин с определенным набором курсов по выбору и факультативов станет лично ориентированной траекторией образования студента и будет инновационным шагом вуза. Такая деятельность усилит позиционирование вуза в глазах общественности.

Однако данное обоснование необходимо закрепить законодательно.

Нормы и правила, регулирующие деятельность образовательных учреждений высшего профессионального образования, прописаны в федеральных законах «Об образовании» [2] и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [4].

Исходя из сделанных утверждений, закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» требует следующих изменений:

Предыдущая редакция	Предлагаемые изменения
<p>Статья 5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и федеральные государственные требования к послевузовскому профессиональному образованию. Основные образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования.</p> <p>2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, а также образовательные стандарты и требования, устанавливаемые в соответствии с пунктом 4 настоящей статьи, включают в себя требования к:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ. 	<p>Дополнить статью 5, пункт 2 подпунктом 4:</p> <p>2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, а также образовательные стандарты и требования, устанавливаемые в соответствии с пунктом 4 настоящей статьи, включают в себя требования к:</p> <p>4) дифференциации учебных дисциплин базисного учебного плана на обязательные, включающие основной образовательный минимум, освоение которого необходимо для достижения получаемого уровня образования, и профильные, узкоспециализированные дисциплины, выбираемые студентами самостоятельно исходя из их личных предпочтений, позволяющие получить более глубокие знания по конкретным наукам.</p>
<p>Статья 5.</p> <p>6. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, обеспечивает разработку на основе федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ высшего профессионального образования и примерных основных образовательных программ послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре, включающих в себя примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).</p> <p>Разработку примерных основных образовательных программ послевузовского профессионального образования для обучающихся в адъюнктуре обеспечивают федеральные органы исполнительной власти, в которых федеральным законом предусмотрена военная служба, для обучающихся в форме ассистентуры-стажировки — федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере культуры, для обучающихся в ординатуре, интернатуре — федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере здравоохранения.</p>	<p>Добавить статью 5, пункт 6 следующим подпунктом:</p> <p>6.1. Выделяемое количество часов на учебные предметы, непосредственно связанные с профилем подготовки, не должно быть меньше, чем учебная нагрузка на предметы общеобразовательного цикла, а также на дисциплины, которые не относятся к основному профилю направления подготовки.</p>

Статья 16, пункт 2, подпункт 1 закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» недостаточно отвечает требованиям сегодняшнего времени и

не способствует эффективному позиционированию учебного заведения, поэтому требует новой редакции.

Предыдущая редакция	Предлагаемые изменения
<p>Статья 16. Студенты высших учебных заведений.</p> <p>2. Наряду с закрепленными в законе Российской Федерации «Об образовании» правами студенты высших учебных заведений имеют право:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выбирать факультативные (необязательные для данного направления подготовки (специальности) и элективные (избираемые в обязательном порядке) курсы, предлагаемые соответствующими факультетом и кафедрой. 	<p>Новая редакция статьи 16, пункт 2, подпункт 1:</p> <p>2. Наряду с закрепленными в законе Российской Федерации «Об образовании» правами студенты высших учебных заведений имеют право:</p> <p>1) выбирать факультативные занятия, а также по своему усмотрению минимально установленное количество узкоспециализированных дисциплин с углубленным изучением на основе своих предпочтений. Нормируемое количество часов на курсы по выбору и факультативы не должно превышать количество часов, установленных ФГОС ВПО. Предметы, которые студенты выбирают сами, должны быть зафиксированы в учебном плане и находить отражение в учебных планах вузов.</p>

В законе нужно точно указать, что так называемые обязательные элективные курсы, которые в большинстве случаев не дают студентам права на выбор понравившегося учебного предмета, а включают в себя заранее прописанные дисциплины, не учитывающие образовательные потребности обучающихся, должны выбираться студентами самостоятельно в зависимости от их предпочтений. Студенты, помимо освоения основных обязательных образовательных программ, по которым законодательно установлен минимально необходимый для освоения объем часов, должны выбирать несколько узкоспециализированных учебных предметов по своему усмотрению, которые будут давать им углубленные знания в конкретной научной области, формировать профессиональные компетенции.

Таким образом, в базисном учебном плане каждого отдельного профиля подготовки должен быть прописан блок дисциплин, преподаваемый всем студентам в обязательном порядке, и блок дисциплин, из которых студенты в обязательном порядке выбирают те предметы, которые им будут необходимы после окончания вуза с учетом выбранной специальности.

Кроме того, дисциплины по выбору и факультативы студенты могут изучать обзорно или углубленно, и это будет зависеть от их желаний.

Данное усовершенствование учебного плана значительно повысит рейтинг вуза среди других учебных заведений, а его позиционирование будет незыблемым.

Рассмотрим следующий вариант позиционирования вуза.

В стандарте образования ФГОС ВПО «050100 — Педагогическое образование» [3] закреплено положение, что студент

должен проходить *педагогическую практику*. Под словосочетанием «педагогическая практика» однозначно понимается, что практика должна осуществляться только в образовательных учреждениях.

Не каждый выпускник-бакалавр планирует связывать свою дальнейшую деятельность с профессией учителя. Следовательно, необходимо законодательно расширить базы практики студентов, дать им возможность проходить не только педагогическую, но и производственную практику исходя из их индивидуальных предпочтений, о которых говорилось ранее, что сделает вуз не только гарантом получения студентом теоретических знаний, но и практических навыков. Расширение базы практик даст возможность студентам проходить стажировку на базе тех учреждений, где возможно их дальнейшее трудоустройство. Это особенно важно, если стажировка будет проходить в тех учреждениях, где работают бывшие выпускники вуза. Возникнет преемственность поколений в сфере производства, а позиции вуза укрепятся, так как работодатель будет знать, какие компетенции сформированы у выпускника альма-матер.

Такое сотрудничество вуза и предприятия ликвидирует разрыв между теорией и практикой, позволит формировать компетенции выпускника, что не потребует переучивания дипломированного специалиста на его рабочем месте.

Отсюда следует вывод: необходимо законодательно закрепить право студентов самостоятельно выбирать место производственной практики, соответствующей профилю обучения.

Таким образом, закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» требует следующих изменений [4]:

Предыдущая редакция	Предлагаемые изменения
Статья 16. Студенты высших учебных заведений. (11. Пункт отсутствует)	Дополнить статью 16 пунктом 11: 11. Проходить педагогическую и производственную практику (по выбору студента) в различных организациях при условии, что выполняемая работа будет связана с тем профилем подготовки, на котором обучается студент.

Комментарий. Введенный пункт 11 статьи 16 обязателен, так как заостряет внимание на том, что студента нельзя ограничивать в его правах на выбор места прохождения практики. Расширение мест практики положительно скажется на профессиональном становлении студента и сыграет важную роль в позиционировании вуза.

Расширение базы практики — это еще один верный шаг в позиционировании вуза на рынке образовательных услуг. Вуз будет нацелен на формирование конкретных

компетенций у студентов. Студент же по индивидуальной траектории обучения еще в вузе будет развивать свои профессиональные компетенции, что сделает сотрудничество предприятия и вуза конструктивным.

Таким образом, предложенные изменения и дополнения в существующий закон «О высшем и послевузовском образовании» в значительной степени расширят возможности студентов, позволят целенаправленно изучать обязательные учебные дисциплины и те учебные дисциплины, которые выби-

раются самостоятельно, на основе собственных потребностей. Каждый обучающийся будет усваивать необходимый объем знаний по обязательным предметам, а затем из курсов по выбору и факультативов получит углубленные знания по предметам, составляющим его индивидуальную траекторию обучения.

Такое нововведение положительно скажется на позиционировании вуза и будут способствовать повышению его привлека-

тельности через возможность разнообразия образовательных маршрутов студентов.

Высказанные предложения по внесению изменений в закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» будут «работать» на совершенствование позиционирования каждого вуза на рынке образовательных услуг, поскольку во многом расширят права и возможности студентов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. МУРАВЬЕВА М. Российские вузы перекормили деньгами. 11.08.2011. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=41577.
2. ЗАКОН РФ «Об образовании». М. : Эксмо, 2012.
3. ПРИКАЗ от 17 января 2011 г. № 46 об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).
4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». 4-е изд. М. : Ось-89, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Н. В. Путинцева

Чита

РАЗРАБОТКА МЕХАНИЗМОВ УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ШТАТНОЙ ЧИСЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: количество учительских ставок; количество классов; степень обучения; пред-
меты учебного плана.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается и анализируется механизм определения штатной численности образовательного учреждения, учитывающий такую особенность преподавательской деятельности, как количество учительских ставок, необходимых по каждому предмету учебной программы для школ с различной наполняемостью.

N. V. Putintseva

Chita

DEVELOPMENT OF MECHANISMS OF CONSIDERING PECULIARITIES OF TEACHING ACTIVITY IN THE PROCESS OF DETERMINATION OF THE NUMBER OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

KEY WORDS: the number of teachers' rates; the number of classes; grades; subjects of the curriculum.

ABSTRACT. This article describes and analyzes the mechanism for determining the regular number of educational institutions, considering such a feature of teaching, as the number of teachers' rates required for each subject in the curriculum for schools with different occupancy.

В последние годы в экономике российского образования одним из ключевых направлений является эффективность расходования бюджетных средств. На первый план выходит проблема неэффективных расходов и возможностей их минимизации, что делает актуальным более подробное рассмотрение данного вопроса. В направлении повышения эффективности расходования бюджетных средств в 2009 г. вышло Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2009 г. № 322, которым была утверждена методика оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ. Данная методика закрепляет перечень показателей для оценки эффективности расходования средств в сфере образования, в частности введен такой показатель, как «численность учащихся, приходящихся на одного работающего в

образовательных учреждениях: на одного учителя, на одного прочего работающего». Основная идея методики состоит в сравнении фактической численности персонала учреждения с нормативной. Нормативная численность определяется посредством целевого значения числа учеников, приходящихся на одного преподавателя. Суммарная заработная плата с начислениями «избыточного персонала» формирует объем неэффективных расходов на управление кадровыми ресурсами» [1]. В расчет методики введен корректирующий коэффициент сетевых нормативов, который должен учитывать такие особенности, как расселение населения по субъекту РФ и транспортная доступность населенного субъекта РФ. Неэффективные расходы рассчитываются по формуле:

$$O_1 = (U_{чф} - \frac{C_y}{U_{ц}} \times K_c) \times (Зпу \times (1 + O_m) \times 12 \text{ мес.}) : 1000, \quad (1)$$

где $U_{чф}$ — общая численность учителей в государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждениях субъекта РФ (человек); C_y — численность учеников в субъекте РФ (человек); $U_{ц}$ — целевое значение числа учеников, приходящихся на 1 учителя (15 человек); K_c — корректирующий коэффициент

сетевых нормативов; $Зпу$ — среднемесячная номинальная начисленная заработная плата учителя в субъекте РФ (рублей); O_m — отчисления от заработной платы. Неэффективные расходы зависят от следующих параметров (рис. 1).

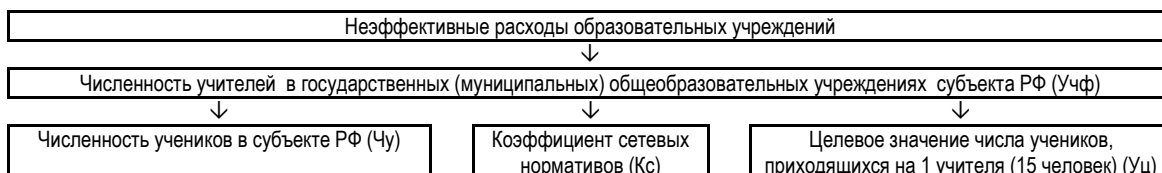


Рис. 1. Параметры зависимости неэффективных расходов

Таким образом, в методике основополагающим фактором оценки эффективности является целевое число учеников, приходящихся на 1 учителя, но данная концепция вызвала множество неоднозначных мнений относительно своей целесообразности. В частности, методика оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ приведет, по мнению А. С. Гармашовой, эксперта информационного центра «МЦФЭР Ресурсы образования», «не к повышению качества образования (для чего вводился фонд стимулирующих выплат при принятии новой системы оплаты труда в образовательных учреждениях), а к увеличению нагрузки на одного учителя» [1]. Н. Г. Типенко, директор центра универсальных программ, считает что, «для того чтобы выдержать норму 15 учеников на 1 учителя, придется набирать в классы 27–30 человек. Но по нормам Типовых положений предельная наполняемость класса городской школы — 25 человек... корректирующий коэффициент сетевых нормативов применяется только к тем регионам, у которых коэффициент транспортной доступности не равен 0. Таких регионов 36. Для остальных регионов коэффициент расселения, даже преобразован-

ный, не учитывается» [6]. М. Агранович, руководитель центра мониторинга и статистики в образовании ФИРО, отмечает, что самое печальное в нашей системе, что под результативностью понимается число учеников на 1 учителя. С этим подходом в России в конце концов будет по 45 человек в классе.

В настоящее время в образовательных учреждениях обучаются дети 90-х гг., т. е. времени демографического спада, вследствие чего значение количества учеников, приходящихся на 1 учителя, по данной методике является завышенным.

По нашему мнению, численность педагогического штата школы зависит не только от количества учащихся, как это показано в методике, но и от количества педагогических ставок, необходимых для школы и, следовательно, учебных часов по базисному учебному плану. Основной для данных расчетов будет являться базисный учебный план, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 9 марта 2004 г., с дополнениями от 3 июня 2011 г. № 1994 и от 1 февраля 2012 г. № 74.

Основные параметры данного подхода представлены на рис. 2.

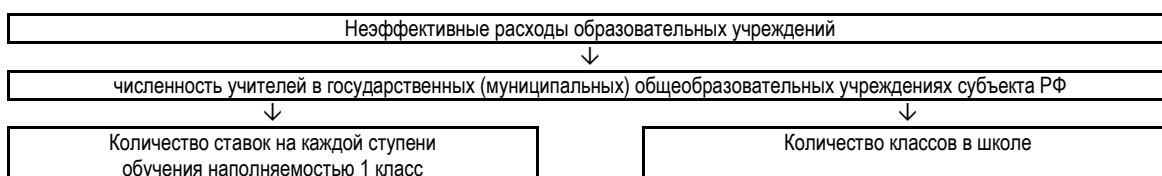


Рис 2. Параметры зависимости неэффективных расходов

В соответствии с данными параметрами произведем расчеты стандартного количества часов, необходимых для школы наполняемостью в 1 класс в каждой параллели. При этом за каждую параллель примем количество классов на 1-й, 2-й, 3-й, 4-й и т. д. ступенях обучения, т. е. 1-е классы школы будут представлять 1-ю параллель, 2-е классы — 2-ю параллель и т. д. Общее количество часов по каждой параллели представим как алгебраическую сумму рекомендованных базисным планом часов по каждому предмету в данной параллели.

Таким образом, получим годовое количество часов для школы наполняемостью 1 класс в каждой параллели. Эти данные необходимы для расчета количества ставок. Основополагающими факторами в данной модели будут являться количество часов в год на каждой ступени обучения, среднее количество учебных недель в году для классов различных ступеней обучения и количество часов на ставку (оно будет равно 18 часам) [3].

Количество ставок на каждой ступени обучения, т. е. для 1-х, 2-х, 3-х классов и т. д., получим, исходя из данных параметров:

$$K_{ст} = \frac{Ч}{H_{г} \times Ч_{ст}}, \quad (2)$$

где $Ч$ — годовое количество часов на параллели наполняемостью 1 класс; $H_{г}$ — среднее количество учебных недель в году на параллели, которое может варьироваться от 33-х до 35-ти недель в зависимости от ступени обучения учебного плана [2; 4]; $Ч_{ст}$ — количество часов на ставку.

Таким образом, зная количество ставок в каждой параллели наполняемостью 1 класс, составим формулу, расчеты по которой будут отражать количество ставок для школы, наполняемость которой составляет 2, 3 и более классов на каждой из ступеней обучения.

Данная формула будет зависеть от таких параметров, как количество ставок по ступеням обучения и количество классов на

каждой ступени обучения. Формула расчетов примет вид:

$$Z = \sum_{i=1}^{11} \alpha_i \times x_i \quad (3)$$

где Z — общее количество ставок для школы; α_i — количество ставок в одном i -м классе (1-м, 2-м... 11-м); x_i — количество классов на i -й ступени обучения.

Коэффициент α_i известен. Его значение возможно рассчитать посредством формулы (2). Подставим полученные значения вместо коэффициента α_i и таким образом получим формулу для количества ставок в целом по школе:

$$Z = 1,168_{x_1} + 1,277_{x_2} + 1,277_{x_3} + 1,333_{x_4} + 1,666_{x_5} + 1,722_{x_6} + 1,889_{x_7} + 1,889_{x_8} + 1,833_{x_9} + 1,667_{x_{10}} + 1,667_{x_{11}}. \quad (4)$$

Исходя из данных исследований, зная количество классов в каждой из параллелей школы, рассчитываем общее количество ставок в целом для этой школы.

При этом следует отметить, что знания общего количества ставок для школы с определенной комплектацией каждой из параллелей недостаточно для определения педагогического штата, необходимого школе. Существуют предметы учебной программы, которые возможно совмещать одному учителю, или такие предметы, преподавание которых требует деления класса на подгруппы и, следовательно, количества учителей в удвоенном размере.

Поэтому для более точной информации необходимо рассчитать количество ставок по каждому предмету образовательной программы. Представим расчеты по основной и старшей школе. Исходными данными будет являться количество ставок по учебному предмету для классов на каждой ступени обучения, которое рассчитывается по формуле:

$$F_i = \sum_{i=1}^{11} b_i \times y_i, \quad (5)$$

где F_i — количество ставок по определенному предмету учебного плана для школы с различной наполняемостью; b_i — количество ставок по определенному предмету учебного плана на i -й ступени обучения наполняемостью 1 класс; y_i — количество классов на i -й ступени обучения.

Для таких предметов учебного плана, изучение которых начинается с 6-го, 7-го, 8-го и т. д. классов (география, физика, химия, биология), исходное количество ставок для расчетов будет приниматься равным количеству ставок на ступени его появления.

Формула расчета общего количества ставок для школы с различной комплекта-

цией классов с 5-го по 11-й по параллелям примет вид:

$$F_o = \sum F_i, \quad (6)$$

где F_o — общее количество ставок по всем предметам учебной программы.

На завершающем этапе исследований целесообразно посмотреть, какое количество педагогических работников необходимо школе с учетом совмещений предметов.

Рассчитаем количество ставок по каждому предмету с 5-го по 11-й класс для школы, комплектация которой представлена в таблице.

Таблица. Пример комплектации школы

Наименование параллели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Количество классов	2	2	2	3	3	3	2	4	3	2	2

Допустим, школа имеет физико-математический профиль, т. е. предметы «физика», «информатика», «математика» на уровне 10-х, 11-х классов изучаются в большем объеме учебных часов.

С учетом совмещений предметов, близких по своему содержанию, получим, что педагогический штат составит 35 человек.

Рассчитаем необходимое количество учителей для данной школы (за исключением начальной школы) в соответствии с методикой оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ, исходя из того, что наполняемость каждого класса составляет 25 человек, т. е. целевое значение, указанное в данных методических рекомендациях. Таким образом, комплектация школы (за исключением начальной школы) составляет 475 человек (19 классов × 25 человек). Количество учителей рассчитаем как 475 человек, поделенное на 15 человек (целевое количество учеников, приходящихся на 1 учителя). Следовательно, в соответствии с методикой педагогический штат школы должен составлять 32 человека, а в соответствии с расчетами по педагогическим ставкам необходимо 35 учителей.

По предписаниям модельной методики школе необходимо сократить количество педагогического персонала на 3 человека, что возможно осуществить путем увеличения учебной нагрузки учителей. Но увеличение нагрузки в конечном итоге не будет положительно влиять на улучшение преподавания.

Таким образом, необходимый педагогический персонал для образовательного учреждения возможно рассчитать не только посредством целевого числа учеников, при-

ходящихся на 1 учителя, но и посредством количества учительских ставок для школ с различной наполняемостью. Подход к расчетам, утвержденный методикой оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ, не учитывает особенностей наполняемости школы, т. е. возможность комплектации классов не по 25 человек, а в несколько меньшем размере. В методике не указано, какие учителя-предметники попадут в число избыточного персонала, а также не обозначены

возможности наглядного определения неэффективных педагогических кадров.

Определение педагогического персонала для школ с различной наполняемостью посредством необходимого числа педагогических ставок включает большее количество расчетов по сравнению с подходом методики, но в конечном итоге представляет наглядные данные по ставкам по каждому предмету учебного плана для школы, что упрощает расчет необходимой наполняемости педагогического штата.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАРМАШОВА А. С. Повышение эффективности расходов в сфере образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2011. № 5.
2. О ВНЕСЕНИИ изменений в федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования, утвержденные приказом Минобрнауки РФ от 9 марта 2004 г. № 1312 : приказ Министерства образования и науки РФ от 01.02.2012. № 74. URL: <http://economy.govrb.ru> (дата обращения 15.04.2012).
3. О МЕРАХ по реализации Указа Президента РФ от 28 июня 2007 г. № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ» (вместе с «Методикой оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ») : постановление Правительства РФ от 15.04.2009 № 322 (ред. от 04.03.2011). URL: <http://economy.govrb.ru> (дата обращения 15.04.2012).
4. О ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников : приказ Министерства образования и науки РФ № 2075 от 24.12.2010. URL: <http://document.kremlin.ru> (дата обращения: 13.04.2012).
5. ОБ УТВЕРЖДЕНИИ федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования : приказ Минобрнауки РФ от 9 марта 2004 г. № 1312. URL: <http://document.kremlin.ru> (дата обращения 15.04.2012).
6. ТИПЕНКО Н. Г. Оценка неэффективных бюджетных расходов органов исполнительной власти // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2010. №4.
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ базисный учебный план для общеобразовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования : приказ Минобрнауки РФ от 3 июня 2011 г. № 1994. URL: <http://news-city.infrussia.htm> (дата обращения 22.04.2012).

Статью рекомендует д-р экон. наук, проф. Л. С. Викандт

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.164
ББК 4448.02

ГСНТИ 14.35.07; 14.85.35

Код ВАК 13.00.08

Б. Е. Стариченко

Екатеринбург

О ПОСТРОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная образовательная среда (ИОС); принципы построения ИОС; видео-конференц-связь; аудиторная система обратной связи.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость использования комплексного подхода при построении информационной образовательной среды (ИОС) учебного заведения, которая удовлетворяла бы запросы всех субъектов учебного процесса. Выявляются принципы построения ИОС, предлагается информационная модель среды. Практическая реализация образовательной среды рассматривается на примере ИОС Уральского государственного педагогического университета. Доказывается возможность построения ИОС на основе небольшого числа базовых программных систем.

B. E. Starichenko

Ekaterinburg

ON THE CONSTRUCTION OF INFORMATION TRAINING IN HIGHER SCHOOL

KEY WORDS: information educational environment (IEE); principles of IEE construction; video conferencing; classroom response system.

ABSTRACT. The article explains the necessity for an integrated approach in the construction of educational information environment (IEE) of educational institutions that would satisfy the demands of all the subjects of the educational process. Identified are the principles of construction of IEE and its information model is offered. Practical implementation of the environment is considered on the example of IEE of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). Proved is the possibility of IEE building based on a small number of basic software systems.

Обучение по своей сути представляет собой совокупность информационных процессов, главными из которых следует считать получение и обработку учебной информации обучаемыми, управление учебным процессом со стороны преподавателя, коммуникацию и информационный обмен между субъектами учебного процесса. Организация учебного процесса любого уровня должна предусматривать наличие и обеспечение всех перечисленных составляющих, поскольку неэффективная реализация любого из них понижает результативность обучения.

В качестве еще одного организационного аспекта следует указать отсутствие унификации между вузами, а нередко даже в пределах одного вуза применяемых в образовательном процессе информационных средств и систем. Можно согласиться с мнением С. Л. Атанасяна и др., что зачастую «...средства информатизации, используемые в рамках одного учебного заведения, требуют принципиально различных методических и технологических подходов, накладывают существенные требования

на знания и умения обучаемых, что отрицательно сказывается на эффективности учебного процесса» [1]. С данной проблемой тесно связана и другая — «...невозможность универсальной подготовки педагогических кадров, способных комплексно использовать средства информатизации в учебной, внеучебной и организационно-педагогической деятельности» [Там же].

Принятым в настоящее время подходом к комплексному информационному обеспечению учебной деятельности является построение *информационной образовательной среды (ИОС)* учебного заведения. Использование единой среды решает в том числе проблему унификации технологий, применяемых в преподавании многих дисциплин.

Понятие *ИОС учебного заведения* в настоящее время следует рассматривать как вполне устоявшееся, хотя и недостаточно однозначно определенное. Общим в теоретических подходах к рассмотрению структуры ИОС и в описании практической реализации является выделение двух состав-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ (проекты 11-36-00259а1 и 1-16-66001а/У)

© Стариченко Б. Е., 2012

ляющих — *технологической*, которая обеспечивает доступ к информационным ресурсам среды, их хранение и коммуникацию субъектов учебного процесса, а также образовательного контента — учебных материалов в электронных форматах представления.

Настоящая работа посвящена выявлению педагогически обоснованных принципов построения среды вуза и включения в нее тех или иных сервисов, средств и технологий. В рамках настоящей статьи будет принято следующее определение: *ИОС — это совокупность аппаратных средств, программных систем, а также содержательного наполнения (контента), реализованная на основе современных технологических решений и предназначенная для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанных с производственной и учебной деятельностью преподавателей и обучающихся вуза.*

Конкретная реализация ИОС основывается на некотором наборе исходных положений, которые чаще всего носят характер технического задания, содержащего перечисление функций среды и условий ее функционирования. Рассмотрим обобщенные подходы к построению ИОС, что предполагает выявление и обоснование начальных принципов.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИОС

Цель функционирования ИОС может быть обозначена как *полное и оперативное удовлетворение для всех субъектов учебного процесса их информационных потребностей, связанных с реализацией предумотренных в вузе форм и видов учебной деятельности.*

В приведенной формулировке цели акцент делается на приоритетности дидактических функций среды по отношению к техническим — первичным для отбора технических и технологических решений ИОС должны быть потребности реализации учебного процесса вуза. Из этого, в свою очередь, вытекает ряд следствий, которые можно рассматривать в качестве *принципов построения ИОС:*

- *технологическая полнота* — ИОС должна объединять и предоставлять пользователям все сервисы, необходимые для решения поставленных дидактических задач;
- *содержательная полнота* — контент ИОС должен включать учебные и организационные материалы для осуществления учебной деятельности студентов всех имеющихся в вузе форм и уровней обучения как в процессе аудиторной,

так и самостоятельной учебной работы; критерием полноты обеспечения должно являться то, что в ходе основного учебного процесса все свои информационные потребности студент может удовлетворить в пределах единой среды¹;

- *дидактическая обусловленность коммуникации* — ИОС должна обеспечивать все виды удаленного взаимодействия субъектов учебного процесса, необходимые для реализации процесса обучения (в режимах off-line и on-line);
- *оперативность доступа* к учебной информации преподавателя и студента; *оперативность коммуникации* — ИОС должна предоставить возможность удаленного доступа к учебным ресурсам в любое удобное для субъектов учебного процесса время; коммуникация в режиме off-line должна быть возможна в любое время, в режиме on-line — во время, определяемое преподавателем;
- *обеспечение управления учебным процессом* — в ИОС должны содержаться модули, обеспечивающие сбор (в том числе в интерактивном режиме) информации об успешности хода обучения (системы локального и дистанционного тестирования, аудиторная система обратной связи и т. п.), а также ее обработку и хранение (электронный журнал успеваемости, электронные зачетные книжки и т. п.).

Помимо перечисленных и вытекающих непосредственно из формулировки цели использования ИОС, можно обосновать и привести еще целый ряд исходных принципов, определяющих структуру и функционирование ИОС — их можно встретить во многих исследованиях (например, в работе Э. Г. Скибицкого, в которой приведен довольно обширный их перечень, правда, без должного обоснования и разъяснений [2. С. 56]). В контексте проводимого дискурса считаем необходимым дополнить обозначенную выше группу принципов следующими:

- *технологическая унификация* — используемые в ИОС технологии и сервисы должны иметь характер контентно независимых (желательно кроссплатформенных) оболочек, обеспечивающих возможность использования их в преподавании широкого спектра дисциплин; инструментарий пользователей среды унифицирован для всех

¹ В данном случае за рамки рассмотрения выносятся научно-исследовательская и учебно-исследовательская деятельность студентов — ее обеспечение требует иных подходов.

- учебных подразделений — данный принцип обеспечивает единство применяемых технологий хранения и доступа к информации и порядка коммуникации для всех пользователей ИОС;
- *минимальная достаточность технологий* — в ИОС включается минимальное число информационных систем и программных продуктов, при том что ими будет обеспечен принцип технологической полноты;
 - *ориентация на индустриальные решения* — для включения в ИОС предпочтение отдается системам, которые широко распространены и применяются многими вузами России и мира; это обеспечивает, *во-первых*, совместимость контента и возможность обмена им между вузами, *во-вторых*, внятную лицензионную политику, гарантированную и оперативную техническую поддержку, *в-третьих*, возможность участия в сообществах пользователей и получения методической помощи и обмена опытом применения систем;
 - *разделение образовательных и административных систем* — представляется нежелательным построение единой вузовской информационной системы, предназначенной одновременно для решения административных и образовательных задач; поскольку доступ в административную систему требует значительных ограничений (даже с точки зрения защиты информации), должны существовать две независимые системы с возможностью обмена данными между ними.

С нашей точки зрения, приведенная совокупность принципов обладает качеством достаточности, поскольку при их соблюдении может быть построена ИОС, отвечающая указанному выше целеполаганию. На основе перечисленных принципов может быть построена модель ИОС, из которой, в свою очередь, выявляются необходимые технологические решения.

ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ИОС

Компонентами информационной модели являются источники и приемники (потребители) информации, информационные ресурсы и связи между компонентами, осуществляемые в виде информационных потоков. Информационные образовательные ресурсы, которые используются студентом в самостоятельной учебной деятельности, могут быть классифицированы по нескольким основаниям:

- *по расположению*: локальные и распределенные; в первом случае они являются собственностью вуза и располагаются в

его хранилищах информации — обычной и электронной библиотеках, на учебном сайте (портале); распределенные источники не принадлежат данному учебному заведению и размещены на различных (многих) сайтах и порталах сети Internet; для их использования необходимо произвести предварительный информационный поиск и получить разрешение на доступ;

- *по характеру взаимодействия обучаемого и ресурса*: неинтерактивные и интерактивные. Неинтерактивные источники предусматривают только односторонний характер передачи информации (от носителя к потребителю, т. е. студенту); изменить содержание или порядок представления материала обучаемый не может; к ним относятся печатные источники, учебное видео, электронная библиотека. Интерактивные источники предусматривают возможность информационного взаимодействия с ними студента, что позволяет индивидуализировать процесс, реализовать активные формы обучения (например, исследовательское компьютерное моделирование), обеспечить автоматизацию контроля хода обучения; к данной категории относятся: учебные web-сайты (порталы), электронные учебные материалы, компьютерные тесты, wiki-ресурсы¹.

Доступ к информационным ресурсам субъектов учебного процесса осуществляется через пользовательские интерфейсы, которые, в свою очередь, обеспечиваются техническими и программными средствами. В частности, по количеству участников коммуникации может быть произведена следующая типизация средств: «к-одному» ($[1 \rightarrow 1]$), «один-всем» ($[1 \rightarrow n]$), «один-с-одним» ($[1 \leftrightarrow 1]$), «все-с-одним» ($[n \leftrightarrow 1]$), «все-со-всеми» ($[n \leftrightarrow n]$).

К потребителям информации, циркулирующей в процессе обучения, следует отнести студента, группу студентов и, без-

¹ Wiki-ресурсы создаются и развиваются самими студентами (wiki – это название технологии коллективного создания документов посредством сайта); создание и использование подобных ресурсов обладает значительным дидактическим потенциалом, поскольку, с одной стороны, оно основано на добровольном и самостоятельном участии в ней разработчиков; с другой стороны, такое участие имеет смысл только в том случае, когда разработчик достаточно хорошо освоил материал (что в конечном счете и является целью обучения), и, наконец, при разработке ресурса силами студентов (и, что вполне допустимо, преподавателей) одной специальности вуза этот ресурс приобретает ориентацию на конкретную категорию обучаемых.

условно, преподавателя в той части, которая связана с управлением учебной деятельностью и подготовкой содержательного наполнения используемых информационных ресурсов. После выделения структурных компонентов информационно-педагогической модели — источников ин-

формации и ресурсов, потребителей, информационных потоков между ними, а также средств, обеспечивающих реализацию этих потоков, — информационная модель ИОС может быть представлена в следующем виде (см. рис.).

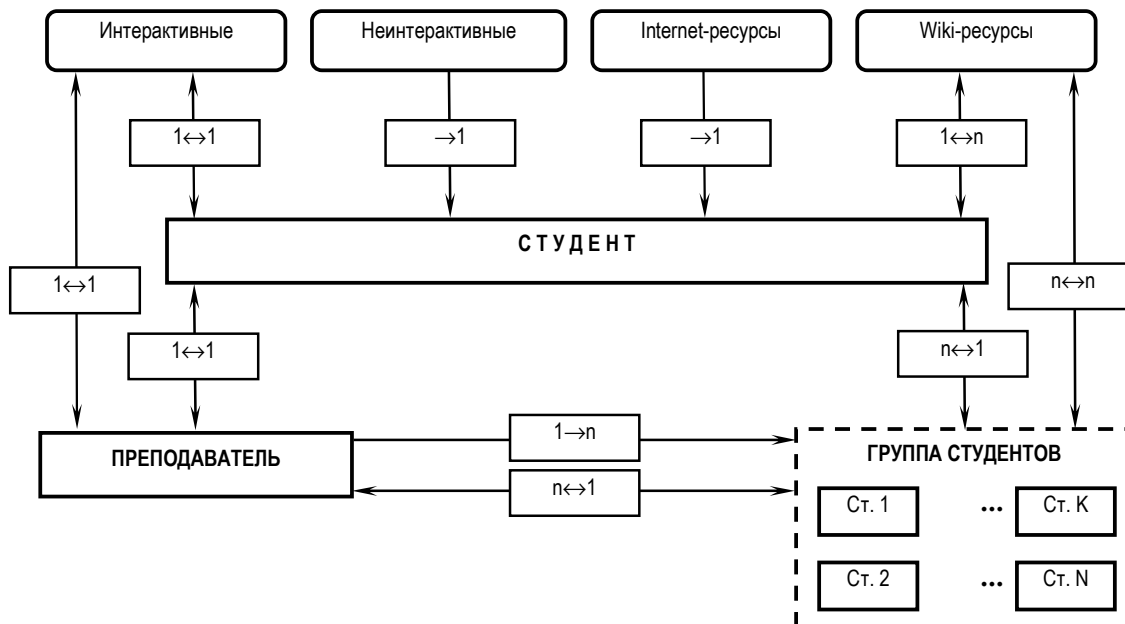


Рис.

Приведенную схему следует рассматривать как наиболее общую информационную модель ИОС. Из нее, в частности, видно, что отдельный студент через соответствующие коммуникационные интерфейсы имеет доступ ко всем информационным ресурсам, связь с преподавателем и студентами своей группы; он также имеет возможность принять участие в формировании wiki-ресурса. Каналы, по которым получается учебная информация от неинтерактивных и Internet источников, *однонаправленные*; каналы взаимодействия с интерактивными источниками (ресурсами) и коммуникации субъектов учебного процесса — *двунаправленные*.

Преподаватель имеет возможность взаимодействовать, проводить учебные занятия и управлять процессом обучения каждого студента через индивидуальные средства коммуникации, группой студентов — через средства, обеспечивающие массовую трансляцию и массовый информационный обмен. Помимо этого, управление осуществляется опосредованно через учебный сайт, на котором преподаватель может в удаленном режиме размещать информацию и контролировать ход выполнения учебных заданий студентами.

Наконец, группа студентов может совместно получать информацию от преподавателя в режиме трансляции, общаться с

ним в рамках общих обсуждений (форумов) или консультаций (в том числе дистанционных). Возможна также коммуникация студентов между собой и совместная работа над wiki-ресурсом.

Предлагаемая модель обладает достаточно высокой общностью, обусловливаемой рядом причин. *Во-первых*, модель не имеет содержательной привязки и, следовательно, построенная на ее основе информационная среда может быть наполнена контентом по любой учебной дисциплине (или группе дисциплин). *Во-вторых*, информационные источники в модели не связаны друг с другом, поэтому необходимость обращения к тому или иному источнику определяется преподавателем в зависимости от решаемой учебной задачи и технологических возможностей и, следовательно, приведенную модель можно рассматривать как обобщенную, на основе которой могут быть построены различные конкретные реализации. *В-третьих*, модель расширяема в отношении новых информационных ресурсов и средств коммуникации.

ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ МОДЕЛИ

Следование перечисленным выше технологическим принципам построения ИОС — технологической полноты, технологической

унификации, минимальной достаточности технологий, ориентации на индустриальные решения — порождает вопрос: какими средствами на основе приведенной информационной модели может быть практически реализована ИОС? Или по-другому: какова минимальная совокупность программных систем, которая обеспечила бы поддержку всех функций ИОС в соответствии с моделью? Исходя из опыта создания и эксплуатации ИОС Уральского государственного педагогического университета может быть предложен следующий вариант построения среды.

Сайты учебных подразделений уровня «институт», «факультет», «филиал», на которых размещается информация учебно-организационного характера: ФГОС и учебный план специальности или направления подготовки, рабочие учебные планы на текущий учебный год, расписание учебных занятий, контрольных мероприятий, консультаций преподавателей и пр. Актуализацию информации обеспечивают сами подразделения. Доступ ко всем материалам свободный. Из учебного плана имеются ссылки на сайты отдельных дисциплин, расположенных на учебном портале университета.

Учебный портал (УП) — основной компонент ИОС. Учебный портал УрГПУ выполнен на основе весьма популярной и свободно распространяемой платформы Sakai; с его помощью реализуются следующие компоненты описанной модели:

- *размещение информационных ресурсов*: сайты учебных дисциплин, на которых расположены электронные учебно-методические комплексы (интерактивные и неинтерактивные материалы); сайт wiki-ресурса; ссылки на внешние (по отношению к portalу) информационные источники (электронная библиотека, Internet);
- *оперативный (on-line) доступ* к учебным ресурсам студентов и преподавателей (только для зарегистрированных в системе пользователей с разграничением прав доступа);
- *коммуникация участников*:
 - в режиме *on-line* — чат, видеоконференция;
 - в режиме *off-line* — электронная почта, выдача/сдача учебных заданий (с ведением электронного журнала учета текущей успеваемости);
- *удаленное тестирование* (УТ), которое может использоваться как в самостоятельной, так и в аудиторной работе.

Учебный портал рассматривается в качестве основного компонента ИОС, обеспечивающего самостоятельную учебную рабо-

ту студентов и управление ею со стороны преподавателя в режиме off-line.

Аудиторная система обратной связи (АСОС) применяется при чтении лекций для большого числа слушателей (50—200 чел.). Система обеспечивает возможность фронтального опроса аудитории в режиме реального времени с немедленной обработкой результатов и представлением их преподавателю и слушателям для совместного обсуждения. Оперативная и содержательная обратная связь лектора и слушателей позволяет изменить методику чтения лекций, перейти от простого пересказа учебного материала к рассмотрению наиболее значимых, сложных и проблемных ситуаций, активизировать работу студентов [3; 4].

Система видео-конференц-связи (ВКС) обеспечивает возможность удаленного интерактивного (зрительного и звукового) взаимодействия преподавателя и студентов. Связь может осуществляться как в режиме «точка — точка» (например, преподаватель общается с группой студентов, находящихся в одной удаленной аудитории), так и в многоточечном режиме (студенты выходят на связь из разных помещений, например, со своих домашних компьютеров). При любом режиме система ВКС может быть использована для проведения, практически, всех видов интерактивных учебных занятий — лекций, семинаров, лабораторных работ, консультаций, контрольных мероприятий. В УрГПУ применяется ВКС Adobe Acrobat Connect Pro, ориентированная на решение образовательных задач и предоставляющая преподавателю соответствующий инструментарий (совместное использование электронной доски преподавателем и студентами, система опроса, средства организации общения — текстовый и видеочат, совместная работа над экранном документом и пр.).

Для наглядности применение компонентов ИОС на различных видах учебных занятий со студентами разных форм обучения представлено в таблице.

Таблица

Виды учебных занятий	Форма обучения	
	очная	заочная
Лекция	АСОС	ВКС
Семинар	УП	ВКС, УП
Лабораторная работа	УП	УП
Текущий контроль	АСОС, УТ	ВКС, УТ
Консультация	—	ВКС, УП
Зачет, экзамен	УТ	ВКС, УТ
Самостоятельная работа	УП	УП

Из таблицы, в частности, видно, что информационная образовательная среда, построенная на описанном наборе компо-

нентов и в соответствии с представленной моделью, действительно обеспечивает все информационные потребности субъектов образовательного процесса, т. е. обладает качествами полноты, минимальной достаточности и универсальности (предметной независимости).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время на рынке программных продуктов имеется достаточное количество систем, на основе которых возможно построение ИОС учебного заведения, полностью удовлетворяющей информационные запросы субъектов учебного процесса. Это позволяет переориентировать учебный процесс вуза на комплексное применение ИКТ в качестве средства обучения и управления. Однако начинаться проекти-

рование ИОС должно с обозначения ее дидактических целей; они должны предусматривать не развитие отдельных модулей ИОС (дистанционное обучение, контроль и пр.), а построение педагогически обоснованного комплексного применения. В частности, требуют изучения технологии смешанного обучения, получившие распространение в зарубежных вузах, когда форму обучения (аудиторная, дистанционная, комбинированная) выбирает студент. При этом учебные программы, содержание и объем учебного материала, отчетность (контроль) не зависят от выбранной формы обучения. Значимыми компонентами ИОС, обеспечивающими решение этой задачи, являются учебный портал, система видео-конференц-связи, аудиторная система обратной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. АТАНАСЯН С. Л., ГРИГОРЬЕВ С. Г., ГРИНШКУН В. В. Концептуальные основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&t=hesisDesc&d=light&id_sec=243&id_thesis=8176.
2. Скибицкий Э. Г. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf.
3. СТАРИЧЕНКО Б. Е., ЕГОРОВ А. Н. Теория и практика использования аудиторной системы обратной связи в работе преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. 2011. № 4.
4. СТАРИЧЕНКО Б. Е., ЕГОРОВ А. Н. Активизация учебной деятельности студентов на лекциях с использованием аудиторной системы обратной связи // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33).
5. СТАРИЧЕНКО Б. Е., СТАРИЧЕНКО Е. Б. Система видео-конференц-связи в учебном процессе вуза // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы : материалы 7 междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. Ч. 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

А. И. Газейкина

Екатеринбург

ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: объектно-ориентированное программирование; параллельное изучение языков; методы и приемы обучения.

АННОТАЦИЯ. Анализируется опыт и описывается подход к реализации курса программирования в педагогическом вузе. Обосновывается целесообразность параллельного изучения нескольких объектно-ориентированных языков, предлагаются методы и приемы обучения.

A. I. Gazykina

Ekaterinburg

TRAINING FUTURE TEACHER OF COMPUTER SCIENCE IN PROGRAMMING

KEY WORDS: object-oriented programming; parallel study of languages; methods and training techniques.

ABSTRACT. The article analysis the experience in pedagogical high school and describes the approach to the implementation of the course of programming. The author justifies the feasibility of the parallel study of several object-oriented languages, methods and training techniques are offered.

Курс программирования является одним из основных курсов предметной подготовки будущего учителя информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Поэтому его содержание, формы и методы обучения должны соответствовать современному состоянию языков, методов и технологий программирования и перспективам их развития. Однако перед преподавателем, читающим данный курс, встает ряд проблем, решение которых необходимо для эффективной подготовки будущего учителя информатики.

Специфика педагогического вуза такова, что в число первокурсников, как правило, не попадают вчерашние школьники, имеющие высокий уровень знаний и умений в области программирования. Анализ анкет и результатов входных тестов по программированию студентов 1-го курса Института информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета в течение четырех последних лет (это время, когда итоговая аттестация в школе проводилась в форме Единого государственного экзамена и при зачислении абитуриентов учитывался балл, полученный за ЕГЭ по информатике и ИКТ) позволил заключить, что около 40% студентов 1-го курса при обучении в школе не изучали программирование ни в каком его виде.

В качестве входного теста тем первокурсникам, которые занимались программированием в школе, было предложено составить три программы на любом языке

программирования (либо алгоритм в виде словесного описания или блок-схемы): осуществить поиск большего из двух чисел; вычислить сумму входящей числовой последовательности; упорядочить элементы массива по возрастанию/убыванию. В результате выяснилось, что десятая часть выпускников помнит только отдельные ключевые слова и команды языка и не в состоянии составить даже простейшей программы (алгоритма); около 50% могут выполнить лишь первое задание на составление разветвляющейся программы; примерно 30% знают, что такое цикл и справились со вторым заданием, и лишь единицы правильно обрабатывают массив и могут реализовать алгоритм его сортировки.

Примерно четвертая часть первокурсников, изучавших в школе программирование, осваивала язык Basic, остальные обучались программированию на языке Pascal. По результатам опроса, около 80% первокурсников определили свой уровень подготовки по программированию как нулевой или низкий, остальные — как средний и никто не оценил его как высокий.

Таким образом, уровень подготовки первокурсников в области программирования является крайне низким. Это то, что мы имеем «на входе». «На выходе», т. е. по прошествии положенного срока обучения в вузе, мы должны получить выпускника, который в соответствии с требованиями образовательного стандарта [1; 5] овладеет знаниями, умениями и практическим опытом в области объектно-ориентированного, логического и web-программирования. Не рас-

сматривая двух последних пунктов в этом перечне, остановимся более подробно на обучении будущих учителей информатики «классическому» программированию.

При этом можно обозначить ряд проблем:

- выбор начального языка программирования и языков для последующего обучения;
- отбор содержания обучения;
- выбор методов, форм и средств обучения, в том числе основанных на применении информационно-коммуникационных технологий;
- реализация межпредметных и внутрипредметных связей и т. п.

Традиционно обучение программированию будущего учителя информатики включает в себя освоение студентами сначала структурного программирования (Pascal), а затем объектно-ориентированного (Object Pascal, Java, C++). Как показывает анализ статей и публикаций по этой проблеме, большая часть педагогических вузов придерживается такого же подхода при обучении своих студентов.

В реализуемом подходе не вполне понятным остается назначение первого раздела, т. е. обучение студентов структурному программированию. Основными доводами, приводимыми в качестве обоснования существования этого раздела в вузовском курсе программирования, являются невозможность изучения объектно-ориентированного программирования без опоры на знания и умения в области структурного, а также тот факт, что осуществляется процесс подготовки будущего учителя информатики, который, придя затем в школу, должен будет обучать школьников структурному программированию (и, как правило, на языке Pascal).

Однако еще Э. Дейкстра в своей книге «Дисциплина программирования» отмечал, что «наиболее незаметным свойством любого инструмента является его влияние на формирование привычек людей... Когда этот инструмент — язык программирования, его влияние, независимо от нашего желания, сказывается на нашем способе мышления» [2. С. 4]. Поэтому проблема выбора языков программирования, отбора содержания и выбора адекватных методов и средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя информатики в настоящее время весьма актуальна.

Сегодняшние студенты начнут свою профессиональную деятельность через 3–4 года после изучения курса программирования в вузе. За это время индустрия программирования продвинется вперед в раз-

витии языков, методов и технологий. Поэтому нецелесообразно обучать тому, что уже сегодня является вчерашним днем в области информационных технологий. Структурный подход к разработке программ должен быть заменен объектно-ориентированным [4], являющимся в настоящее время основной парадигмой, используемой в индустрии программирования. Он является основным и при программировании для Интернета (разработка веб-сервисов, создание апплетов, динамического контента).

Таким образом, первым языком программирования для студентов педагогического вуза должен быть объектно-ориентированный язык. В качестве него может выступать Object Pascal (с его реализацией в визуальной среде программирования Delphi) — это облегчит усвоение материала теми студентами, которые изучали структурное программирование на Pascal в школьном курсе информатики. Полновесной заменой Delphi может служить свободная среда разработки Lazarus.

Другой вариант выбора первого языка программирования в вузе — это Java, который является полностью объектно-ориентированным языком, позволяющим разрабатывать платформу-независимые приложения, а также апплеты и приложения для мобильных устройств. Для разработки Java-программ можно использовать интегрированную среду разработки Eclipse (это среда с открытым исходным кодом, для ее использования не требуется покупка лицензии) либо интегрированную визуальную среду NetBeans, которая поставляется вместе с Java 2 SDK Standart Edition последних версий. Третий вариант выбора — язык C++ как наиболее распространенный профессиональный язык программирования для разработки приложений самого широкого назначения.

Представляет интерес подход к обучению программированию студентов, основанный на одновременном (параллельном) изучении и использовании сразу двух языков программирования. В 2010–11 уч. г. такой эксперимент был начат со студентами 1-го курса Института информатики и информационных технологий УрГПУ, он продолжается до настоящего времени. Для обучения программированию студентов 1-го курса были выбраны Object Pascal и Java, на 2-м курсе к этим двум языкам добавился сначала язык C, а затем C++.

- Достоинствами такого подхода являются:
- возможность использования разного инструментария для решения одной и той же задачи;
 - возможность сравнительного анализа

разных языков программирования и формирование способности выбирать оптимальный инструментарий для решения поставленной задачи;

- развитие алгоритмического и логического мышления студентов.

Еще одной проблемой для преподавателя является обоснованный выбор способов обучения (т. е. методов, организационных форм и средств обучения). В настоящее время неприемлемой (и это отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте [5]) является традиционная форма организации обучения «лекции — лабораторные занятия», при которой в ходе лекции рассматриваются возможности языка программирования, а на лабораторных занятиях студенты выполняют задания на составление программ с использованием рассмотренных на лекции возможностей языка программирования. Опыт показал, что при организации изучения теоретического материала в ходе лекционных занятий целесообразно использовать следующие формы и приемы обучения:

- предварительное самостоятельное знакомство студентов с изучаемым материалом;
- коллективный разбор большого количества практических заданий с использованием компьютера и мультимедиа-проектора;
- систематический блиц-опрос (тесты, «диктанты») в начале каждой лекции;
- использование мультимедийных презентаций, поясняющих в наглядной форме основные понятия объектно-ориентированного программирования;
- предоставление студентам после лекции всех ее материалов в электронном виде (основное содержание лекции, презентации, решенные задачи и составленные программы, дополнительные справочные материалы, электронные учебные пособия).

В ходе лабораторных занятий эффективными являются следующие методические приемы:

- выполнение учебных заданий разного типа на:
 - составление программы;
 - поиск и исправление синтаксических и семантических ошибок в программе;
 - определение результатов работы программы (выполнение трассировки);
 - формулировку исходной задачи, которую решает представленная задача;
 - оптимизацию алгоритма и программы;

- составление учебных заданий самими студентами;
- применение не только индивидуальных, но и групповых форм организации учебной деятельности (например, коллективная разработка приложения, когда каждый студент реализует часть алгоритма в виде отдельного модуля (подпрограммы, класса); затем каждый из студентов пишет головную программу: осуществляет «сборку» приложения из разработанных модулей);
- «коллективно-конвейерный» способ решения задач: один студент начинает решение, затем преподаватель прерывает его и приглашает другого продолжить решение и так до тех пор, пока задача не будет полностью решена (способ удобен тем, что повышает концентрацию внимания и обеспечивает эффективную работу со студентами, имеющими затруднения в освоении программирования).

В процессе подготовки лабораторного занятия преподаватель должен построить дидактически полную систему учебных заданий, обеспечивающих формирование необходимых знаний и умений и, если потребуется, их индивидуальную коррекцию. Заданий должно быть достаточно для того, чтобы в случае необходимости предложить студентам разные их наборы. Можно выделить четыре вида учебных заданий по объектно-ориентированному программированию [3]:

- индивидуальные задания, выполнение которых позволит закрепить или проверить знание синтаксиса языка программирования (разработка одного-двух классов, реализация метода, алгоритма или его фрагмента и т. п.), — время выполнения 5—7 минут;
- фронтальные лабораторные работы, позволяющие на практике освоить объектно-ориентированное программирование, — время выполнения 1,5—2 часа;
- индивидуальные и групповые проекты, выполнение которых дает студентам возможность освоить на практике объектную декомпозицию, что практически невозможно сделать в ходе лабораторных работ, — длительность исполнения проекта составляет от одного месяца до целого семестра, примером такого проекта может служить курсовая работа по дисциплине «Программирование»;
- долгосрочные коллективные проекты, выполнение которых организуется не отдельным преподавателем, а несколькими кафедрами университета (по прикладной тематике возможно участие кафедр педагогики, психологии и др.),

основывается на тесном сотрудничестве участников; в ходе выполнения такого проекта студенты получают знания и опыт коллективной разработки программного обеспечения, учатся создавать повторно используемый программный код — длительность работы над таким проектом может составлять от года до двух-трех лет.

При этом важным элементом обучения студентов программированию остается изучение алгоритмизации, основных типовых алгоритмов начиная от простейших и заканчивая, возможно, разбором алгоритмов, использующихся в выполнении заданий олимпиадного уровня (например, динамическое программирование, алгоритмы на графах и т. п.). Это позволяет студентам выполнять задания с использованием любого языка программирования на качественно новом уровне, в том числе успешно решать олимпиадные задачи.

При проведении экспериментальной работы по обучению студентов объектно-ориентированному программированию с одновременным использованием нескольких языков программирования были выявлены следующие проблемные области:

- методология объектно-ориентированного программирования представляется преподавателем (и в учебной литературе, особенно отечественной) весьма поверхностно и, как следствие, у студентов не формируется глубокого понимания принципов и методологии объектно-ориентированного подхода;
- вследствие того что на занятиях преобладают небольшие по объему учебные

задания, студенты воспринимают объектную и алгоритмическую декомпозиции как абсолютно противоположные и взаимоисключающие, формируется представление, что в процессе анализа предметной области задачи нужно выбрать какую-то одну из них;

- недостаточная разработанность содержания учебных заданий и проектов, сложности с подбором большого числа однотипных заданий, а также заданий межпредметного характера, направленных на моделирование различных систем и процессов, в том числе на улучшение сопровождения программного обеспечения и создание повторно используемого программного кода.

Наблюдение за деятельностью студентов при проведении эксперимента, анализ выполненных индивидуальных заданий, курсовых работ, результатов участия в олимпиадах и конкурсах различных уровней привели нас к выводу о возможности и целесообразности организации обучения программированию будущего учителя информатики на основе объектно-ориентированного подхода с использованием нескольких языков программирования. При этом формируется предметная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя, развивается абстрактное, логическое и алгоритмическое мышление, опосредованно оказывается влияние и на его методическую компетентность, так как содержание и методы обучения в вузе переносятся затем начинающим учителем в школу, в практику его профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ стандарт высшего профессионального образования. Специальность 050202 Информатика. URL: <http://www.edu.ru>.
2. ДЕЙКСТРА Э. Дисциплина программирования. М. : Мир, 1978.
3. ПЕТРОВ А. Н. Основные подходы к обучению студентов объектно-ориентированному программированию и проектированию // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 4. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7780826 (дата обращения: 26. 09. 2012).
4. СТАРИЧЕНКО Б. Е., ШЕМЕТОВА А. Д. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2009. № 4 (61).
5. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/924>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

В. Ю. Грушевская, О. Н. Грибан

Екатеринбург

**СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНТЕНТОМ И ОБУЧЕНИЕМ
КАК ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: веб-сайт; система управления контентом; система управления обучением; информационная среда; образовательное учреждение.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются инструменты конструирования информационной среды образовательного учреждения. Особое внимание уделяется системам управления контентом и обучением, распространяемым под GNU/General Public License. Каждая система представлена как соотношение функционального назначения сайта и технической реализации.

V. Y. Grushevskaya, O. N. Griban

Ekaterinburg

**CONTENT AND LEARNING MANAGEMENT SYSTEM
AS INSTRUMENTS OF CREATION
INFORMATION ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

KEY WORDS: website, content management system, learning management system, information environment, educational institution.

ABSTRACT. The article presents the instruments of designing information environment of educational institution. Special attention is paid to content management systems and learning management systems distributed under the GNU/General Public License. Each system is presented as a ratio of a functional purpose of a site and technical realization.

Компьютерные технологии сегодня являются важнейшим средством распространения информации. Первоочередной задачей современной педагогики становится содействие гармоничному становлению обучаемого в информационное общество. Для решения этой задачи необходимы, с одной стороны, компьютеризация образования — процесс, связанный с изменениями технологий обучения, с другой, интеграция образовательных учреждений в глобальную информационную сеть и создание информационной среды для дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса учебных заведений разного уровня.

Для размещения информации об образовательном учреждении в сети Интернет и создания информационной среды для дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса необходимо веб-приложение, которое позволит представить материал на страницах сайта и обеспечить другие необходимые функции (поиск, комментирование, опросы и т. д.). Есть несколько путей создания веб-приложений: индивидуальная разработка, использование общедоступных шаблонов или подбор готовой системы управления контентом (CMS).

Индивидуальное создание веб-приложения потребует значительных затрат на

разработку и отладку программной части, но в случае определенной специфичности конечного продукта позволит воплотить весь желаемый функционал. Если перед образовательным учреждением стоят типовые задачи, то целесообразно использовать более простые методы создания сайта.

Общедоступные шаблоны максимально упрощают процедуру создания программной части и размещения ресурса в сети. Разработчик ресурса получает домен третьего или четвертого уровня, бесплатный хостинг и некоторый набор инструментов для управления содержимым. Самые популярные общедоступные шаблоны сегодня предлагают uCoz и Яндекс.Народ, но число подобных сервисов постоянно растет. Простота и дешевизна создания такого рода сайта имеет и обратную сторону — нежелательную рекламу. Чтобы избежать этого, образовательное учреждение может создать сайт в специализированной сети. В России с 2007 г. запущена бесплатная образовательная сеть Дневник.ру [2]. Дневник.ру совмещает три модуля: дистанционное обучение, управление школьным документооборотом, социальную сеть. Достоинства такого подхода — наличие готовых настроенных компонентов и инструментов взаимодействия с другими аналогичными ресурсами. К недостаткам можно отнести неизбежное огра-

ничество функционала и стандартизацию дизайна.

Использование системы управления контентом (CMS — Content Management System) существенно упрощает разработку программной части продукта, и при этом позволяет подобрать индивидуальный набор модулей, соответствующий стоящим перед ОУ задачам. При использовании готовой системы управления контентом, как и при самостоятельной разработке веб-приложения, необходимо решить вопросы регистрации домена и размещения сайта на сервере. К числу наиболее распространенных систем управления контентом можно отнести Joomla!, Drupal и OpenCMS. Информационная среда образовательного учреждения может быть дополнена специализированными CMS — системами управления обучением (LMS — Learning Management System), такими, как Moodle, Claroline LMS, Sakai.

В настоящей статье охарактеризованы модели сайтов, которые можно создать с помощью CMS и эффективно использовать при создании веб-проектов образовательных учреждений. Каждая модель представлена как соотношение двух составляющих — функционального назначения сайта и технической реализации конкретной модели. Такой подход будет интересен руководителям образовательных учреждений, стремящимся сделать сайт своей школы/вуза «информативным — современным — посещаемым» (именно эти характеристики они считают наиболее важными в работе сайта ОУ), и программистам, которым предстоит реализовывать поставленную задачу по созданию веб-сайта на практике, причем в иной триаде, характеризующей этот же сайт, а именно «функциональный — управляемый — масштабируемый». Также постараемся показать преимущества каждой модели и, что важнее, недостатки, выявленные в ходе работы с проектами разной конфигурации и функционального назначения.

В настоящее время имеется большое количество как коммерческих, так и бесплатных систем управления содержимым сайта. Одной из наиболее популярных и гибких систем, позволяющей создавать функциональные сайты при минимальных финансовых вложениях, является Joomla! [6].

CMS Joomla! — это бесплатная система управления содержимым с открытым исходным кодом, позволяющая быстро разрабатывать динамические веб-сайты, интернет-сообщества, медиа-порталы, блоги. Она распространяется под GNU/General Public License v 2.0. Для руководителя образовательного учреждения это важно, так как

при внедрении платных систем он попадает в зависимость от отдельной, закрытой разработки и вынужден тратить значительные средства при необходимости изменения или добавления какой-либо функции. Эта лицензия является плюсом и для программистов, поскольку при использовании свободной, открытой платформы у них появляется возможность выбора из нескольких коммерческих или бесплатных альтернативных решений, а также возможность изменять программный код системы управления сайтом при выполнении конкретной задачи.

CMS Joomla! от большинства систем управления содержимым сайта во многом отличается тем, что она проста в освоении, поскольку разрабатывалась в расчете на пользователей с минимальными знаниями в программировании. В этом случае сайт может быть собран, как «конструктор», из разработанных мировым сообществом расширений (только на официальном сайте Joomla! их насчитывается более 9 000). Однако в этом кроется и основная проблема большинства непрофессионально «собранных» сайтов — они перегружены лишними функциональными элементами, что негативно сказывается на производительности сайта и удобстве его использования посетителями (для которых и должен создаваться сайт). В связи с этим первоначально важным является определение перед началом разработки сайта его будущей функциональной нагрузки.

Также отметим, что CMS Joomla! создавалась как интернациональный проект, поэтому сама система поддерживает практически все мировые языки, что позволяет в рамках одного сайта создать «переведенную копию» всего сайта или его части, если деятельность образовательного учреждения осуществляется на нескольких языках. Наиболее крупными являются русскоязычные сайты, посвященные CMS Joomla! (*Joomla! по-русски* и *Joom — русский дом Joomla!*) [7, 5]. С этих сайтов можно загрузить русифицированную версию Joomla! для дальнейшего использования.

Рассмотрим основные модели, которые могут использоваться при разработке веб-сайта образовательного учреждения.

Сайт-визитка. Это наиболее простой с точки зрения создания и поддержания сайт, его задача предельно конкретна — представить образовательное учреждение в сети Интернет. Сайт-визитка, как правило, включает в себя следующие элементы:

— блок с контактной информацией, содержащий помимо юридического адреса, номера телефона и другой «традиционной» информации форму обратной связи, позволяющей отправить со-

общение конкретному сотруднику образовательного учреждения или администратору сайта;

- *простая фотогалерея*; в этом блоке размещаются фотографии, иллюстрирующие жизнь ОУ;
- *новостной блок*, позволяющий создавать ленту новостей ОУ.

С технической точки зрения сайт-визитка образовательного учреждения в основном проектируется на базовых компонентах CMS Joomla!. Единственным исключением в этом списке является фотогалерея, которую эффективнее организовать, используя сторонние расширения, например Easy Ajax Gallery. Отметим, что использование стандартной комплектации Joomla положительно сказывается на производительности сайта и в будущем позволяет развивать сайт, наращивая его функционал. Основным недостатком такого сайта является его статичность, которая часто не позволяет увидеть «жизнь» ОУ.

Информационный портал. Это «расширенный» вариант сайта-визитки, созданный для более полного освещения деятельности ОУ. Информационный портал, как правило, включает следующие функциональные блоки:

- контактная информация дополнительно иллюстрируется интерактивной картой, основанной на технологиях Яндекс Карт, Google Maps или ДубльГИС (решается установкой дополнительных расширений, например, Googlemaps Plugin или внедрением API этих сервисов на сайт);
- фотогалерея оснащается возможностями оценки, комментирования фотографий. В фотогалерее реализуется вложенная структура категорий с фотографиями, а также их привязка к новостям и иным материалам сайта (рекомендуется использование таких компонентов фотогалерей, как JoomGallery и Phoca Gallery);
- новостной блок представляет собой структурированную по рубрикам/темам/тегам информацию. Каждая новость, помимо текста, может содержать ведущее фото (включает подпись, уменьшенное изображение и всплывающее в модальном окне полноэкранный вариант изображения), видеоматериал (возможность вставки видео с популярных видеосерверов или сайта ОУ), небольшую фотогалерею, а также прикрепленные файлы, которые посетители могут загрузить с сайта. При работе с новостной лентой нескольких структурных подразделений ОУ обязательно должна быть реализована система раз-

граничения прав публикации и редактирования новостей разными группами пользователей. Реализация подобного функционала возможна с использованием такого конструктора контента для CMS Joomla, как K2;

- карта сайта. С учетом большого объема информации, размещаемой на информационных порталах, для обеспечения детального доступа к контенту должна быть создана карта сайта, включающая в себя все его материалы (или группы материалов). Наиболее мощным является такое расширение, как XMap;
- поиск по сайту. Помимо строки для поиска в крупных проектах должен быть реализован инструмент расширенного поиска. В большинстве случаев достаточно входящих в Joomla систем поиска (обычного и «умного» — начиная с версии Joomla 2.5);
- блок «Вопрос — ответ» включает часто задаваемые вопросы и ответы на них, которые помогают посетителям сайта находить нужную информацию в централизованном виде (часто со ссылками на разделы сайта с подробной информацией). Реализуется при помощи компонента Minitек FAQ Book.

В информационном портале каждый из структурных элементов в идеале должен быть тесно интегрирован с другими блоками (новость + фотогалерея, поиск по всем типам контента и т. д.). Основной сложностью для программистов является отбор имеющихся технических решений и их интеграция, а также стремление не перегрузить сайт «лишними» или конфликтующими расширениями. Важной является программная оптимизация сайта после его конструирования. Своевременное наполнение сайта материалами делает его полезным и интересным для посетителей, что позволяет увеличить число возвращающихся на сайт пользователей.

Социальная сеть. В рамках этой модели рассмотрим два варианта «социализации» — создание собственной социальной сети и интеграцию с «большими» социальными сайтами. Собственная сеть включает следующие элементы:

- *кабинет пользователя* — отдельная страница каждого зарегистрировавшегося пользователя сайта, содержащая аватар и краткую информацию о пользователе;
- *группы пользователей*; назначение для зарегистрированных пользователей различных прав и обязанностей в рамках социальной сети (администраторы, модераторы, обычные пользователи и т. д.);

- система обмена личными сообщениями; у каждого члена сети должна быть возможность отправить сообщение другому пользователю;
- форум как «место встречи» и общения пользователей в рамках отдельных направлений деятельности ОУ; предполагает взаимодействие с администрацией, представителями структурных подразделений учебного заведения, общение в рамках групп по интересам;
- персонафицированное комментирование новостей, фотографий и других материалов сайта участником социальной сети.

Отмеченный выше функционал можно реализовать на сайте под управлением CMS Joomla!, используя компоненты Community Builder или JomSocial. Полноценный форум для Joomla! можно создать с расширением Kunena.

В рамках интеграции со сторонними социальными сетями выделим следующие возможности:

- комментирование материалов сайта только пользователями, зарегистрированными в социальных сетях Facebook, Вконтакте и др. Это позволяет персонафицировать сообщения, уменьшить количество спама и улучшить качество сообщений за счет личной ответственности пользователей;
- вывод информации из группы в социальной сети Вконтакте или новостной ленты Twitter на сайт образовательного учреждения;
- внедрение сервисов социальных закладок на сайт позволяет любую новость ОУ быстро разместить на странице пользователя или группы социальной сети, что способствует ее быстрому распространению среди активных пользователей.

Таким образом, существующие программные решения при наличии соответствующих навыков позволяют создать собственную социальную сеть в рамках ОУ достаточно просто. При этом следует помнить, что основной сложностью оказывается не столько создание социальной сети, сколько ее поддержка и развитие.

«Не как все». В эту модель мы вынесли те элементы, которые достаточно редко используются на практике большинством ОУ, но прекрасно себя зарекомендовали в отдельных из них.

Образовательный портал. В рамках академических учебных групп можно организовать дистанционную модель обучения, где преподаватель выдает задания зарегистрированным пользователям, которые обучаемые выполняют и сдают преподава-

телю. Помимо этого, должен быть создан календарь сдачи выполненных заданий, обмен сообщениями и другой функционал. Эти возможности могут быть реализованы на сайте под управлением CMS Joomla! благодаря использованию компонента Projectfork.

Блог руководителя. Популярной тенденцией последних лет стала публикация официальных сообщений руководителем организации в своем блоге. Помимо публикации собственно сообщений, в блоге должен быть реализован инструмент комментирования, голосования, просмотра сообщений на календаре или в RSS-ленте. Внедрение подобного функционала возможно при помощи конструктора контента K2 или специальных «блоговых» компонентов (например, EasyBlog, JoomBlog и др.).

Рассмотренные выше расширения, созданные для CMS Joomla, в основном являются бесплатными. Однако необходимо помнить, что разработка сайта под управлением Joomla подразумевает следующие вложения от руководителя образовательного учреждения: покупка хостинга и доменного имени для сайта, оплата услуг дизайнера (создание макета главной и внутренних страниц сайта, реализация графических элементов, подбор шрифтов и др.), оплата труда программистов (верстка сайта, интеграция компонентов, оптимизация работы сайта, сопровождение и др.), а также копирайтеров и администраторов, которые будут заниматься наполнением сайта контентом.

CMS Drupal. Сопоставимой с Joomla! по развитию и популярности системой управления контентом является Drupal [4]. Drupal также распространяется на основе GNU/General Public License и поддерживает большинство вышеперечисленных функций: создание новостных блоков (ССК, Panels, Views), фотогалерей (Views, Album photos), карты сайта (Site map), поиск по сайту, организация ответов на вопросы, календарь, собственная социальная сеть, блоги и комментарии. Как и во всех современных CMS, здесь есть возможность редактирования материалов в режиме WYSIWYG, а содержимое отделено от дизайна.

Имеется и ряд отличий, которые, возможно, в ряде случаев позволят сделать выбор в пользу Drupal. От Joomla Drupal отличается методика организации структуры сайта, которая называется таксономией. С ее помощью можно задать произвольное число рубрик, которые будут объединять материалы сайта. Эти рубрики могут быть представлены как иерархические структуры или плоские списки произвольной вложенности (как древовидные, в которых элемент относится только к одному корневому таксону,

так и произвольные, в которых элемент может относиться к нескольким корневым таксонам сразу). Такая схема позволяет выстраивать на сайте несколько независимых иерархий, связывая одни и те же документы с различными корневыми таксонами. Например, материал о победе учеников в областной олимпиаде будет доступен в новостях и в разделе «Наши достижения».

С помощью Drupal можно создавать страницы коллективно с помощью функции «Collaborative book». Ее концепция напоминает Wiki тем, что каждый пользователь может вносить в текст собственные дополнения и исправления. Можно установить очередь модерации для тщательной проверки и редактирования текста, а можно и воплощать в жизнь проекты любой сложности, привлекая учащихся к совместной работе.

Большинство документов сайта, созданного с помощью Drupal, могут настраиваться как страницы книги. Эту функцию можно применять, например, для создания комплекса учебных материалов, когда из различных статей учебного назначения, размещенных на сайте, составляется книга-архив. При этом все включенные в книгу-архив материалы по-прежнему остаются доступными в своих разделах.

Использование модуля «Общественная модерация» дает возможность настроить механизм одобрения материалов посетителями сайта. Общественная модерация позволяет привлечь учащихся к наполнению сайта. Каждый материал имеет свой рейтинг, и зарегистрированные пользователи могут повышать его или понижать, что позволяет выводить на главную страницу сайта наиболее популярные и полезные документы.

OpenCms — еще одна распространенная система управления контентом [9]. OpenCms обладает всеми основными преимуществами CMS с открытым исходным кодом: GNU/General Public License, сокращение сроков разработки, широкий выбор возможностей по адаптации и внедрению системы, наличие шаблонов, простота управления контентом. OpenCms позиционируется как надежная и производительная система. Для того чтобы сайт, созданный на OpenCms, выдерживал большие нагрузки, предусмотрен целый ряд технологий: гибкая система кэширования динамических страниц, статический экспорт ресурсов, повторное использование внутренних системных объектов.

OpenCms имеет модульную структуру наращивания функциональности. В стандартной комплектации содержатся следующие модули: визуальный редактор, блог, форум, галереи, интернет-магазин, FAQ,

статистика, опрос, формы обратной связи, поиск. При необходимости можно добавлять новые компоненты к системе без затрагивания остальных частей. Открытый программный интерфейс и исходные коды, а также лежащая в основе OpenCms программная среда Java позволяют интегрировать систему с другими программными комплексами.

Помимо распространенных систем управления контентом универсального назначения, подходящих для информационных порталов образовательных учреждений, существуют специализированные системы управления обучением, предназначенные для работы с учебными курсами.

Как правило, такие системы поддерживают разграничение прав доступа для разных типов пользователей — администраторов, преподавателей (инструкторов) и учеников. Преподаватели имеют право создавать курсы, настраивать их, размещать учебные материалы и задания, выставлять оценки. Ученики могут просматривать материалы и отправлять выполненные задания преподавателю. Такие ресурсы могут дополнять информационную среду ОУ. Существуют различные системы управления обучением [1], мы рассмотрим лишь некоторые, распространяющиеся под GNU/General Public License: Moodle, Claroline LMS, Sakai.

Moodle — это система управления обучением, которая реализует педагогику социального конструкционизма, предполагающую, что обучение особенно эффективно, если в процессе вместо воспроизведения и заучивания студент или группа создают что-то для других [8]. Данная система ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также информационной поддержки очного обучения. Moodle состоит из следующих модулей: элементы курса, типы заданий, отчеты администратора, отчеты по курсам, отчеты по оценкам, плагины аутентификации, блоки, форматы курсов, поля базы данных (для элемента курса «База данных»), фильтры, плагины подписки на курсы, портфолио, форматы экспорта оценок, форматы импорта оценок, хранилища файлов, типы ресурсов, типы вопросов в тестах, форматы импорта/экспорта тестов, отчеты по тестам, плагины поиска.

Другая система управления обучением — **Claroline LMS** — организована вокруг концепции пространств, связанных с курсом или педагогической активностью [3]. Каждое пространство предоставляет ряд инструментов, которые позволяют создать

обучающий материал, управлять тренингами и взаимодействовать со студентами. Claroline LMS дает возможность учителю объединять студентов в группы, разрабатывать пути обучения, указывать описание курса, подготавливать для обучающихся онлайн-задания, публиковать документы в любом формате, администрировать публичные и приватные форумы, управлять повесткой дня с задачами и сроками выполнения, использовать wiki для совместного написания документов, публиковать анонсы, создавать опросы, вывешивать онлайн-информацию о текущих заданиях, просматривать статистику активности пользователей. Приспосабливаемая к контексту различных тренингов, Claroline LMS используется не только школами и университетами, но и тренинговыми центрами, ассоциациями и компаниями. Платформа Claroline LMS настраиваемая и предлагает гибкую среду для разработки под конкретный заказ. В октябре 2007 г. Claroline стала лауреатом премии ЮНЕСКО, присуждаемой проектам применения информационных и коммуникативных технологий (ICT) для повышения качества обучения, преподавания и общеобразовательных целей.

Система управления обучением **Sakai** представляет собой набор программных инструментов, предназначенных для организации дистанционного обучения или поддержки очного учебного процесса [10]. Помимо этого, Sakai может использоваться в качестве среды взаимодействия творческих и исследовательских групп. При работе с учебными курсами Sakai предоставляет набор инструментов: «Календарь» (Schedule), «Объявления» (Announcements), «Справка» (Help), «Программа курса» (Syllabus), «Чат» (Chat Room), «Занятия» (Modules), «Ресурсы» (Resources), «Задания» (Assignments), «Тесты и экзамены» (Test and Quizzes), «Зачетная книжка» (Gradebook), «Статистика» (SiteStats), «Анкетирование» (Evaluation System), Wiki и др. Система управления обучением Sakai позволяет создать персональный сайт каждому зарегистрированному пользователю, преподаватели имеют право создавать сайты учебных курсов, где студенты могут ознакомиться с программой и календарем, отыскать все необходимые материалы и инструкции к практическим заданиям, отправить свои работы преподавателю; здесь можно также организовать интерактивное онлайн-занятие с использованием виртуальной классной доски или аудио- и видео-конференц-связи. Кроме того, возможно создание сайтов-проектов для внутреннего взаимодействия структурных подразделений и сайтов-портфолио для представления

персональной информации в сети. Все вышперечисленные типы сайтов могут содержать ссылки на библиотечные электронные ресурсы любых типов (благодаря функциональности инструмента «Ресурсы»).

Из представленных выше моделей следует, что веб-сайт конкретного ОУ может быть сконструирован в максимальном соответствии с его потребностями. Ответить на вопрос об эффективности сайта позволяют как минимум два инструмента: во-первых, аудит сайта и, во-вторых, интерпретация статистической информации.

Аудит сайта — это независимая экспертная оценка сайта, позволяющая определить его эффективность. Существует несколько видов аудита сайта: технический аудит, который позволяет оценить текущее состояние сайта, выявить технические ошибки и воспользоваться рекомендациями по их устранению; поисковый аудит помогает увидеть реальную картину продвижения сайта на текущий момент, выявить все ошибки продвижения и скорректировать работу по дальнейшему развитию сайта; аудит юзабилити, направленный на оценку удобства работы с сайтом пользователей. Таким образом, аудит сайта позволяет выявить ошибки сайта, определить соответствие требованиям поисковых систем и ожиданиям пользователей.

Анализ **статистической информации** также является неотъемлемым условием функционирования и развития любого веб-сайта. Сайт ОУ не является исключением. Для оценки эффективности сайта ОУ можно использовать инструменты сбора статистической информации, например, Яндекс.Метрика или Google Analytics. Эти инструменты позволяют получить большое количество разнообразной информации о сайте: уменьшилось или увеличилось количество посетителей сайта по сравнению с прошлым периодом (сутками, неделями, месяцем, годом); из каких стран, городов на сайт заходит больше всего посетителей; какие страницы чаще всего посещают на сайте; сколько в среднем страниц просматривает один средний посетитель (за сутки, неделю и т. д.); сколько страниц просматривается меньше всего и сколько не просматриваются вообще; сколько времени в среднем проводит посетитель на сайте и на каких страницах (разделах) посетитель задерживается дольше, на каких — меньше всего, а также другие немаловажные данные о сайте.

Таким образом, использование систем управления контентом и систем управления обучением, распространяемым под GNU/General Public License, является доступным

и эффективным инструментом создания информационной среды ОУ. Они позволяют создать, с одной стороны, представительство учебного заведения в глобальной

информационной сети, с другой — предоставить педагогам и учащимся среду для обмена информацией, дистанционного обучения и реализации совместных проектов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БОГОМОЛОВ В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением // Educational Technology & Society. 2007. № 3 (10). URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/9_bogomolov.htm.
2. ДНЕВНИК.РУ : школьная образовательная сеть. URL: <http://www.dnevnik.ru>.
3. CLAROLINE : Learning management system (LMS). URL: <http://www.claroline.net>.
4. DRUPAL : Open Source CMS. URL: <http://www.drupal.org>.
5. JOOM — русский дом Joomla! CMS. URL: <http://www.joom.ru>.
6. JOOMLA! URL: <http://www.joomla.org>.
7. JOOMLA! по-русски : новости, статьи и обзоры на русском. URL: <http://www.joomlaportal.ru>.
8. MOODLE.ORG : open-source community-based tools for learning. URL: <http://www.moodle.org>.
9. OPENCMS : The Open Source Content Management System. URL: <http://www.opencms.ru>.
10. SAKAI Project : collaboration and learning — for educators by educators. URL: <http://www.sakaiproject.org>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

В. Е. Евдокимова, В. Г. Коуров

Шадринск

**ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ
СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-технологическая компетентность; компоненты.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается формирование информационно-технологической компетентности специалистов туристической сферы, выделяются ее компоненты и описываются оценки сформированности компонентов информационно-технологической компетентности.

V. E. Evdokimova, V. G. Kourov

Shadrinsk

**ESTIMATION OF THE LEVEL OF FORMATION
OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE TOURIST SPHERE IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER TECHNOLOGY**

KEY WORDS: information technological competence; components.

ABSTRACT. The article is devoted to the formation of the information technological competence of specialists in the sphere of Tourism, its components are singled out, assessment of mastery of information-technological competence and its components are described.

В условиях информатизации общества возрастает роль сетевых и информационных технологий (ИТ) во всех сферах деятельности человека, в том числе и в туристической, что находит свое отражение в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих теоретическими знаниями, практическими умениями применения данных технологий в туристической деятельности, способных грамотно и осознанно использовать возможности ИТ-среды турфирмы для создания и продвижения турпродукта.

Взросший спрос на качественные туристские, курортно-санаторные, гостиничные и другие социально-культурные услуги предъявляет высокие требования к профессиональным компетентности специалиста туристической индустрии, и в частности к *информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности)*.

Для формирования у будущих специалистов туристической сферы ИТ-компетентности необходимо в процессе обучения информатике имитировать их будущую профессиональную деятельность с использованием ситуаций неопределенности, которые часто возникают в динамично развивающейся, зависимой от различных факторов сфере туризма, что, в свою очередь, возможно при реализации контекстного подхода. Контекстное обучение ориентировано на последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

В процессе контекстного обучения информатике к предметному и социальному контекстам следует добавить информационно-технологический. Это связано с тем, что в туристической сфере успешность профессиональной деятельности специалистов турфирм напрямую зависит от эффективности использования информационных и сетевых технологий (автоматизирование документооборота турфирм, баз данных о клиентах, турах, сотрудниках; создание и продвижение турпродуктов, турслуг; бронирование и резервирование мест в гостиницах, билетов на самолеты, поезда).

В процессе контекстного обучения информатике будущих специалистов туристической сферы необходимо выделить три взаимосвязанных этапа обучения, направленных на формирование ИТ-компетентности (базового, квазипрофессионального и профессионально ориентированного), в рамках которых производится поэтапная имитация информационно-технологической деятельности в туристической индустрии с позиции предметного, социального и информационно-технологического контекстов. На *базовом этапе* (1 курс обучения) данные контексты реализуются в процессе решения контекстных задач, направленных на создание отдельных ИТ-продуктов в технических ситуациях неопределенности; на *квазипрофессиональном этапе* (2–3 курсы обучения) — в процессе создания туристических продуктов в технологических ситуациях неопределенности; на *профессиональ-*

но ориентированном этапе (4 курс обучения) происходит погружение студентов в практико-ориентированную информационно-технологическую среду турфирмы, в условиях которой студенты приобретают опыт информационно-технологической деятельности в организационных ситуациях неопределенности.

Реализация контекстного подхода позволит создать условия для проектирования в процессе обучения информатике будущей информационно-технологической деятельности специалиста турфирмы, максимально приближенной к профессиональной, что позволит сформировать у выпускника ИТ-компетентность.

В данной статье ИТ-компетентность будущих специалистов туристической сферы рассматривается как их способность в условиях неопределенности ИТ-среды турфирмы *актуализировать* знания, умения и опыт деятельности в области информационных и сетевых технологий для принятия эффективных ИТ-решений и *проявлять мотивированную активность* в выборе методов и средств по созданию, продвижению турпродукта с помощью информационных технологий.

Анализ и сравнение различных подходов к рассмотрению сущности и структуры ИТ-компетентности специалистов дали основание выделить следующие ее компоненты: *когнитивно-деятельностный и личностный*.

Когнитивно-деятельностный компонент рассматривается как совокупность информационно-технологических компетенций (ИТ-компетенций): технологии обработки звуковой, текстовой, графической и числовой информации для создания туристического продукта; применение аппаратно-программных туристических систем для продвижения турпродукта; использование локальной и/или сетевой ИТ-среды фирмы для предоставления туристических услуг; принятие эффективных ИТ-решений в осуществлении работы с нестандартными турами, услугами.

Личностный компонент ИТ-компетентности будущего специалиста туристической сферы, в свою очередь, состоит из следующих составляющих: ценностно-мотивационной и рефлексивно-проектировочной.

Ценностно-мотивационный компонент ИТ-компетентности включает в себя мотивацию использования базовых знаний информатики для нахождения множества решений информационно-технологических задач туристической сферы; осознание ценности, своевременности доступа, защищенности, релевантности информации для

индустрии туризма; заинтересованность (а в дальнейшем потребность) в получении знаний и опыта использования компьютера, информационных и сетевых технологий для создания турпродуктов; убежденность в необходимости использования ИТ для оптимизации деятельности туристических фирм; заинтересованность в качественном выполнении профессиональной информационно-технологической деятельности (ИТ-деятельности), направленной на создание и продвижение турпродукта, туруслуги.

Сформированность рефлексивно-проектировочного компонента ИТ-компетентности будущих специалистов туристической сферы обуславливается стремлением к совершенствованию собственных умений использования аппаратно-программных туристических систем, локальной и сетевой среды турфирмы в процессе создания и продвижения турпродуктов; потребностью в саморазвитии, самосовершенствовании, повышении квалификации на основе интеграции профессиональной и информационно-технологической деятельности в туристической сфере; стремлением к ликвидации психологических барьеров, лежащих в основе нежелания использования компьютера в будущей профессиональной деятельности; проявлением стремления к достижению высоких результатов в использовании ИТ-среды турфирмы; проявление волевых усилий и эмоциональной устойчивости в непредвиденных ситуациях ИТ-среды турфирмы с использованием информационных и сетевых технологий.

На каждом этапе обучения информатике происходит формирование отдельных составляющих когнитивно-деятельностного и личностного компонентов ИТ-компетентности.

На базовом этапе обучения информатике будущих специалистов туристической сферы в качестве критериев и показателей сформированности ИТ-компетентности выделены следующие: умение решать разноуровневые контекстные информационно-технологические задачи (полнота теоретических знаний); умение использовать средства ИТ для создания элементов турпродуктов (последовательность выполняемых операций); заинтересованность в качественном решении контекстных информационно-технологических задач (качество и количество работ, помещенных в портфолио).

Критерии и показатели квазипрофессионального этапа: готовность переносить полученные на базовом этапе знания и умения в новую практическую ситуацию, ориентированную на деятельность турфирм (глубина теоретических знаний в области ИТ, качество выполнения проектной дея-

тельности); умение принимать эффективные ИТ-решения в ситуациях неопределенности специализированных туристических программных средств турфирмы (скорость принятия ИТ-решений, количество эффективных решений); готовность анализировать и контролировать результаты своей деятельности по созданию турпродуктов для насыщения ИТ-среды турфирмы (адекватность оценки собственной деятельности).

Критериями и показателями профессионально ориентированного этапа являются: умение осуществлять проектирование туристической услуги в рамках конкретной ИТ-среды турфирмы с использованием ИТ (качество проектной деятельности, экспертная оценка проекта), убежденность в необходимости использования информационных и сетевых технологий в профессиональной деятельности (количество работ по специализированным, выполненным с использованием ИТ).

Оценка результатов опытно-поисковой работы проводилась по следующим основным направлениям: сформированность у студентов когнитивно-деятельностного и личностного компонентов ИТ-компетентности на каждом этапе обучения информатике.

Достоверность сформированности когнитивно-деятельностного компонента доказывалась с использованием *T*-критерия *Вилкоксона* и проверялась в трех группах, прошедших весь цикл контекстного обучения информатике, направленного на формирование у обучаемых ИТ-компетентности: 1-я группа (2006–2009 гг.), 2-я группа (2007–2010 гг.), 3-я группа (2008–2012 гг.). Объем выборки составлял 76 испытуемых, из них с *ненулевыми* индивидуальными сдвигами было 59 человек, что позволяет применить указанный метод.

В качестве нулевой (H_0) была сформулирована гипотеза: отсутствует достоверное различие уровней владения теоретическими знаниями и практическими умениями в области основ информатики и ИТ в начале и конце обучения. В качестве экспериментальной гипотезы (H_1) была принята следующая: существует достоверное различие уровней владения теоретическими знаниями и практическими умениями в области основ информатики и ИТ в начале и конце обучения.

Сопоставление значений ($T_{кр1} = 41$, $T_{экрп1} = 14$; $T_{кр2} = 60$, $T_{экрп2} = 19$; $T_{кр3} = 75$, $T_{экрп3} = 9$) на контрольном этапе опытно-поисковой работы позволяет отклонить нулевую гипотезу, принять альтернативную и сделать вывод о том, что реализация методики контекстного обучения, направленного на

формирование ИТ-компетентности повышает уровень владения теоретическими знаниями и практическими умениями в области основ информатики и ИТ с достоверностью не менее 95%.

Для адекватной и объективной оценки сформированности *личностного компонента ИТ-компетентности* кроме качественных методов оценивания целесообразно использовать квалиметрический анализ.

Нами используется следующая формула для нахождения интегрированного коэффициента уровня сформированности личностного компонента ИТ-компетентности специалистов туристической сферы:

$$K = (a \cdot K_1 + b \cdot K_2 + c \cdot K_3 + d \cdot K_4 + j \cdot K_5) \cdot 100\%,$$

где K — интегрированный коэффициент уровня сформированности личностного компонента ИТ-компетентности специалистов туристической сферы; K_1, K_2, K_3, K_4, K_5 — личные качества обучаемых, наличие которых позволяет сделать вывод о степени сформированности составляющих личностного компонента ИТ-компетентности специалистов туристической сферы; a, b, c, d, j — их весовые коэффициенты.

Коэффициент, характеризующий сформированность одной из составляющих личностного компонента ИТ-компетентности, определяется отношением: $K_1 = k_1 / k$, где k_1 — число личных качеств, развитых у студентов; k — общее число выделенных составляющих личностного компонента ИТ-компетентности.

Весовые коэффициенты a, b, c, d, j для каждой из составляющих личностного компонента ИТ-компетентности были определены методом экспертной оценки (в качестве экспертов выступили методисты, преподаватели информатики, всего более 29 человек): $a = 0,3$ (ценностные ориентации, установки), $b = 0,25$ (способность к рефлексии собственной деятельности), $c = 0,25$ (положительная мотивация использования ИТ для создания и продвижения турпродукта), $d = 0,1$ (потребность в совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии в области ИТ), $j = 0,1$ (способность проявлять волевые усилия по освоению новых аппаратно-программных систем сферы туризма).

В результате анализа полученных данных и опроса экспертов были выделены уровни сформированности личностного компонента ИТ-компетентности специалистов туристической сферы: $K \leq 60\%$ — *начальный*, если $K > 60\%$ и $K \leq 80\%$ — *базовый*, а если $K > 80\%$ — *творческий*.

Для того чтобы определить уровень сформированности всех компонентов ИТ-компетентности специалистов туристиче-

ской сферы в ходе опытно-поисковой работы были проведены анкетирование, наблюдение, зафиксированы результаты рейтинговой оценки информационно-технологической деятельности студентов, а для выявления достоверности его повышения у обучаемых был использован *критерий Мак-Немара (G-критерий знаков)*, который позволил сделать вывод о том, что в процессе реализации методики контекстного обучения информатике достоверно повышается уровень сформированности ИТ-

компетентности будущих специалистов туристической сферы.

Таким образом, в ходе опытно-поисковой работы, проведенной на кафедре теории и методики информатики ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», было доказано, что реализация предлагаемой методики обучения информатике обеспечивает формирование ИТ-компетентности будущих специалистов туристической сферы.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

А. Н. Егоров, Б. Е. Стариченко

Екатеринбург

**УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ
НА ЛЕКЦИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление учебной деятельностью; метод управления; педагогическая обратная связь; аудиторная система обратной связи.

АННОТАЦИЯ. Излагается финитно-ситуационный подход к проектированию методов управления учебной деятельностью студентов. Выбираемый метод управления устанавливается на основе четырех входных конечных множеств: локальных целей обучения, возможных педагогических ситуаций, локальных условий протекания учебного процесса и возможных реакций преподавателя. Применение описанного подхода для проектирования методов управления учебной деятельностью студентов на лекции делает необходимым использование системы параллельного опроса слушателей — автоматизированной системы обратной связи (АСОС). Влияние трех входных факторов (цели, ситуации, условия) выявляется по результатам голосования (ответа на альтернативные вопросы) студентов и представляется в виде столбчатой диаграммы. По характеру диаграммы преподавателю рекомендуются возможные реакции (управляющие воздействия), из которых он может выбрать оптимальные, с его точки зрения.

A. N. Egorov, B. E. Starichenko

Екатеринбург

**MANAGING STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY
DURING LECTURES INVOLVING CLASSROOM RESPONSE SYSTEM (CRS)**

KEY WORDS: managing educational activity; management method; pedagogical feedback; classroom response system.

ABSTRACT. The article investigates finite and situational approach to designing students' educational activity management methods. The selected management method is based upon four input finite sets: local education purposes set, possible pedagogical situations set, local conditions of educational process set and possible teacher reactions set. Applying the described approach to designing students educational activity managing methods necessitates involving system of students parallel poll — classroom response system (CRS). The influence of the 3 input factors (aims, situations, conditions) is revealed as a result of students voting (answers to alternative questions) and viewed as a bar graph. Depending on the diagram the teacher is recommended possible reactions (managing actions), out of which he or she may choose the optimal ones.

Выполнение требований, предъявляемых к современной системе высшего образования в области профессиональной подготовки специалистов, реализуется путем приближения требований образовательных стандартов нового поколения к контексту предстоящей профессиональной деятельности. При этом, как отмечается во ФГОС, «...реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий...» [5. С. 15].

В настоящее время такие формы используются, в основном, на семинарских и практических занятиях. Методически гораздо сложнее обеспечить активную учебную деятельность студентов на занятиях лекционного типа, проводимых для большого количества слушателей. Как показано в одной из наших работ, проблема состоит в принципиальной невозможности одним преподавателем организовать информационный

обмен со многими обучаемыми, необходимый по объему и оперативности для активной учебной деятельности [1. С. 106—110].

Другим аспектом активизации учебной деятельности выступает наличие обратной связи между обучаемыми и преподавателем, что соответствует общей теории управления системами. В работах многих авторов (Р. Ф. Абдеев, В. П. Беспалько, А. А. Братко, Д. И. Дубровский, Е. И. Машбиц и др.), рассматривавших информационные аспекты процесса обучения, отмечается высокая дидактическая значимость обратной связи между обучаемыми и преподавателем. Именно на основании информации, поступающей по каналу обратной связи, преподаватель имеет возможность управлять ходом получения и усвоения учебной информации [2].

Однако преподаватель без применения технических средств не в состоянии обеспечить в режиме реального времени прием и обработку информации, поступающей по

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 11-36-00259 а1).

© Егоров А. Н., Стариченко Б. Е., 2012

каналу обратной связи от большого количества обучаемых. Ранее нами было показано, что одним из возможных решений является использование преподавателем на лекциях компьютерного комплекса — аудиторной системы обратной связи (АСОС), которая позволяет проводить параллельный опрос неограниченного количества слушателей, оперативную обработку результатов и экранное представление результатов в графической форме, удобной для анализа и обсуждения [1; 3; 4].

Умелое применение АСОС предоставляет преподавателю возможность включать в лекционные презентационные материалы проблемные задания и организовывать выявление мнений аудитории и дискуссию по рассматриваемым вопросам.

Распределение мнений аудитории по обсуждаемому вопросу, вообще говоря, может быть различным, что порождает множество педагогических ситуаций, которые преподаватель должен быстро оценить и принять управляющее решение относительно дальнейшего построения лекции.

При традиционном (*линейном*) построении лекции, не предусматривающем активности аудитории, возможно относительно небольшое число ситуаций, которые преподаватель в состоянии отследить; управление ходом лекции производится, как правило, на основании его педагогического опыта.

Однако при использовании активных форм, основанных на взаимодействии лектора с аудиторией, лекция приобретает *нелинейный* характер — в ней появляются точки смыслового ветвления в зависимости от выявленного мнения слушателей. Заметным образом возрастает количество возможных педагогических ситуаций. При этом выработка решения по управлению ходом лекции в режиме реального времени оказывается задачей нетривиальной и несводимой к персональному опыту преподавателя.

Таким образом, оперативность получения сведений относительно мнений аудитории порождает проблему следующего уровня: *каким образом построить управление учебной деятельностью студентов на лекции, чтобы оно носило не интуитивный, а алгоритмизируемый характер?*

ФИНИТНО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Управление ходом лекции, имеющее алгоритмизируемый характер, может быть представлено как процесс, сводимый к набору рекомендуемых инструкций по выработке управляющих воздействий (реак-

ций преподавателя) в зависимости от исходной педагогической ситуации. Реальный процесс обучения порождает множество таких ситуаций, поэтому соответственно требуются различные реакции преподавателя. Однако педагогические ситуации обладают разной вероятностью реализации — это позволяет выделить конечное множество наиболее вероятных входных факторов и соответствующих им следствий (выходных реакций преподавателя).

Безусловно, такой подход следует считать модельным, поскольку описывается не все многообразие возможных факторов и следствий, однако он выделяет наиболее вероятные ситуации и позволяет преподавателю заранее продумать и спланировать свою реакцию на них. Кроме того, перечень включенных в рассмотрение элементов не является константным и всегда при необходимости может быть расширен.

Для более точного отражения сущности данного подхода к проектированию методов управления в настоящем исследовании предлагается термин *«финитно-ситуативное проектирование»*, под которым понимается *разработка направленных на индивидуальную активизацию обучаемых методов управления учебной деятельностью для конечного множества наиболее вероятных педагогических ситуаций*.

На рис. 1 представлено обобщение классической кибернетической схемы управления с обратной связью на ситуацию управления преподавателем учебной деятельностью студентов: преподаватель дает оценку возникшей педагогической ситуации на основе обработки и анализа информации из канала обратной связи (ОС), исходя из внешней дидактической цели, в рамках текущего семантического фрагмента занятия формирует локальную дидактическую цель, в соответствии с внешними условиями выявляет локальные условия протекания процесса обучения и, наконец, на основании оценки педагогической ситуации, локальных дидактической цели и условий протекания педагогического процесса формирует последовательность педагогических воздействий, наполняет их необходимой учебной информацией и реализует воздействия.

Локальная дидактическая цель, характер педагогической ситуации, локальные условия (особенности) протекания процесса и соответствующая им результирующая последовательность педагогических воздействий формируют *метод педагогического управления* (рис. 2).

При этом особенности педагогической ситуации выявляются на основе обработки результатов того или иного вида контроля.

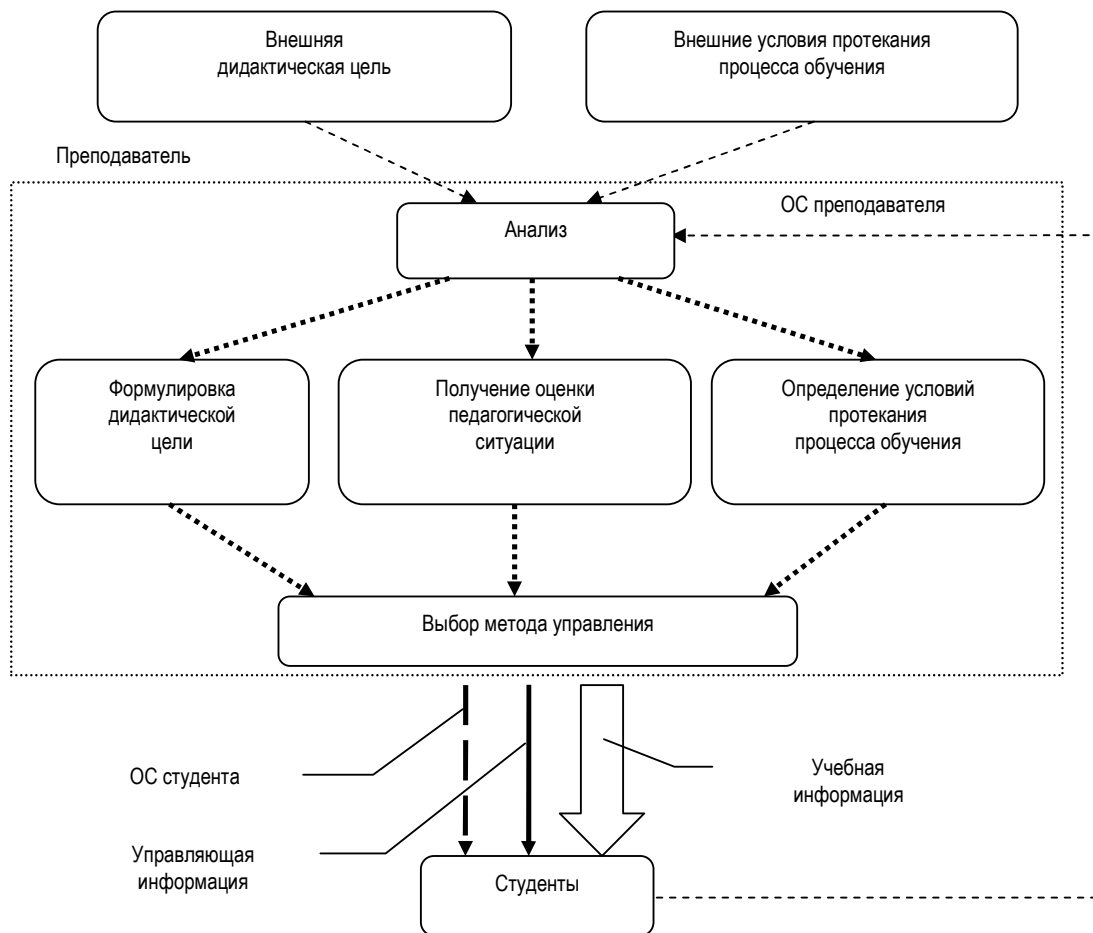


Рис. 1. Схема процесса педагогического управления преподавателем учебной деятельностью студентов

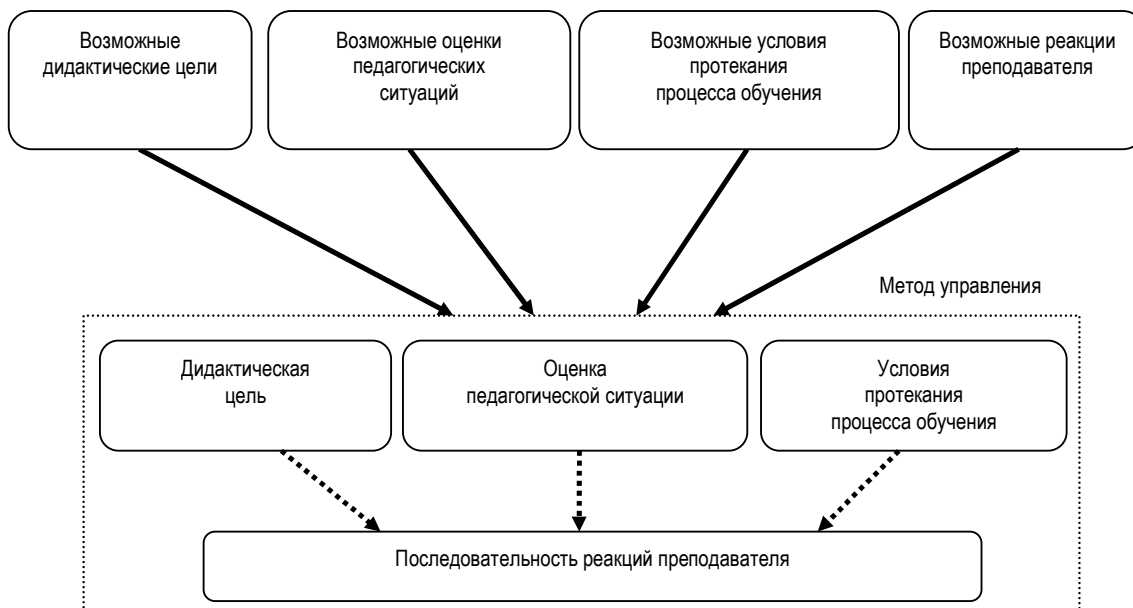


Рис. 2. Структура метода управления учебной деятельностью

При финитно-ситуативном проектировании полагается, что множество возможных локальных целей, педагогических си-

туаций, условий протекания учебного процесса и множество соответствующих им возможных педагогических воздей-

ствий (реакций преподавателя) для каждой организационной формы учебного занятия финитны (конечны), т. е. охватывают конечное число возможностей (вариантов), что позволяет на основе измерений и обобщения педагогического опыта выделить наиболее вероятные входные факторы и указать для них одну или несколько рекомендованных для преподавателя результирующих последовательностей педагогических воздействий.

ЭТАПЫ ФИНИТНО-СИТУАТИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Действия преподавателя при финитно-ситуативном проектировании могут быть в значительной степени алгоритмизированы путем выделения определенной последовательности этапов.

1 этап. Выбор локальных дидактических целей осуществляется преподавателем сообразно с внешними педагогическими целями, диктуемыми нормативными документами. Необходимо подчеркнуть, что степень достижимости поставленных обучающим целям должна диагностироваться применяемым им методом оперативного контроля. Помимо этого, каждая выбранная преподавателем локальная цель должна достигаться за небольшое число последовательных педагогических воздействий. Примеры локальных целей:

- ознакомить с новым материалом;
- обобщить ранее изученный материал;
- добиться понимания;
- сформировать знание;
- сформировать убеждение;
- сформировать интерес.

2 этап. Анализ возможных педагогических ситуаций подразумевает составление преподавателем на основе педагогического опыта перечня наиболее вероятных педагогических ситуаций и выявление их соответствия результатам применяемого оперативного контроля. На учебном занятии преподаватель путем сопоставления полученных результатов контроля с одной из педагогических ситуаций данного перечня выбирает соответствующий ей тот или иной заранее построенный метод управления. Примеры возможных оценок педагогической ситуации на основании результатов контроля:

- цель достигнута для большинства студентов (более 85%);
- цель достигнута для большей части студентов (55% – 85%);
- цель достигнута для половины студентов (45 – 55%);
- цель достигнута для меньшей части студентов (15% – 45%);

- цель достигнута для отдельных студентов (менее 15%).

3 этап. Выделение специфики протекания образовательного процесса. Данный шаг проектирования направлен на формализацию и учет влияния условий протекания педагогического процесса (форма обучения, технология обучения, возраст обучаемых, продолжительность курса обучения, техническая оснащенность площадки обучения и т. д.) на разрабатываемые методы.

Основное влияние описываемый входной фактор оказывает на глубину и объем излагаемого преподавателем учебного материала, однако он также ограничивает возможности по взаимодействию обучающего и обучаемых, определяет круг реализуемых педагогических воздействий. Примеры учитываемых условий протекания процесса обучения:

- возраст студентов;
- форма обучения (очная/заочная/ дистанционная);
- объем учебного курса;
- продолжительность курса;
- уровень технической оснащенности аудиторной и самостоятельной учебной деятельности студентов.

4 этап. Составление перечня возможных реакций преподавателя. Преподаватель определяет список возможных реакций на выявленную ситуацию:

- продолжить изложение материала;
- изложить материал с иных позиций;
- разъяснить материал;
- произвести повторный контроль;
- привести дополнительную аргументацию;
- указать на ошибочность ответов;
- обозначить верный ответ;
- обосновать верный ответ;
- обосновать ошибочность ответов;
- обосновать ошибочность суждения;
- предложить провести обсуждение;
- предложить аудитории обосновать тот или иной вариант ответа;
- предложить высказаться студентам с разными позициями.

5 этап. Построение методов управления учебной деятельностью студентов. Финитно-ситуативное проектирование методов педагогического управления учебной деятельностью есть установление соответствия между входными факторами и результирующей последовательностью рекомендуемых реакций преподавателя. Технологически проектирование состоит в выработке результирующей последовательности рекомендуемых педагогических воздействий при переборе различных сочетаний входных факторов.

6 этап. Диагностика и коррекция построенных методов управления. После

первичной апробации построенных методов преподаватель при необходимости производит доработку, детализируя данные каждого шага проектирования.

Таким образом, финитно-ситуативное проектирование методов педагогического управления учебной деятельностью есть установление соответствия между входными факторами и результирующей последовательностью рекомендуемых педагогических воздействий. Технологически проектирование состоит в выработке результирующей последовательности реакций преподавателя при переборе различных сочетаний входных факторов.

Относительно предлагаемого подхода следует заметить, что он представляется достаточно универсальным в плане проектирования методов управления для различных форм проведения учебных занятий с применением соответствующих способов контроля для выявления характера педагогической ситуации. Описанный подход напрямую не связан с применением каких-либо технических средств. Однако на лекции контролем может быть только параллельный массовый опрос (в той или иной форме). Для опроса большого количества слушателей и дальнейшей статистической обработки полученных данных в режиме реального времени требуются значительные вычислительные ресурсы и широкий канал обратной связи, по которому поступает информация. Выполнение данных требований в ходе лекционного занятия представляется невозможным без технологической инструментальной поддержки преподавателя.

Как указывалось выше, в рамках данного исследования в качестве такого инстру-

мента рассматривается *аудиторная система обратной связи (АСОС)*, технологические особенности которой достаточно подробно описаны в наших предыдущих публикациях [1; 3; 4].

РЕАЛИЗАЦИЯ ФИНИТНО-СИТУАТИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АСОС

Результат опроса, осуществляемого посредством АСОС, представляется в форме выбора из нескольких предложенных вариантов, откуда с учетом всего вышесказанного следует, что финитно-ситуативное проектирование состоит в установлении соответствия между конечным числом наиболее вероятных характеров распределения ответов студентов, полученных с помощью АСОС (оценками педагогических ситуаций), с конечным же набором рекомендуемых педагогических воздействий (реакций преподавателя).

Рассмотрим пример такого проектирования для одной из возможных педагогических ситуаций; при этом, не ограничивая общности, примем, что количество вариантов ответа равно четырем, верный вариант ответа соответствует первому столбцу диаграммы (выделен узорной заливкой).

Следует иметь в виду, что большинство систем обратной связи позволяет демонстрировать аудитории распределение голосов как с указанием, так и без указания верного ответа по желанию преподавателя, поэтому в дальнейших построениях полагается, что студентам верный ответ не представлен, если не оговорено обратное.

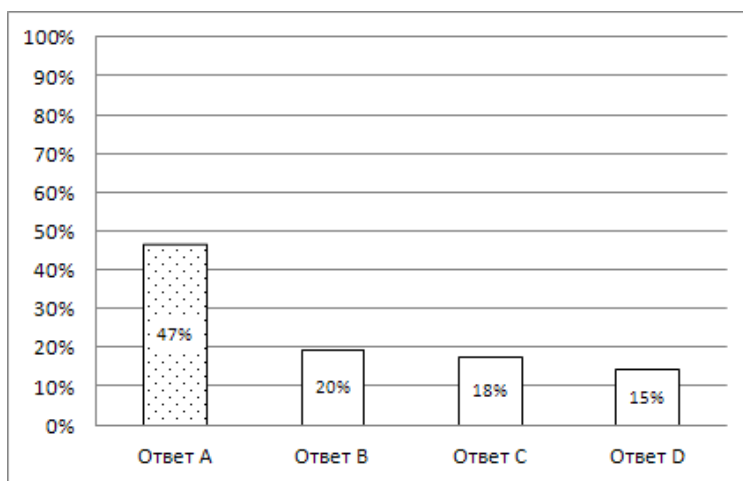


Рис. 3. Цель достигнута для половины студентов (равномерный случай)

На рис. 3 и 4 показаны примеры распределения голосов, когда верный ответ дали около 45—55%. Данные распределения

характеризуют удовлетворительное соответствие выявленной педагогической ситуации и поставленной дидактической цели.

Возможными реакциями преподавателя могут быть либо повторное объяснение материала с иных позиций, либо разъяснение материала путем вовлечения студентов в научную дискуссию того или иного вида. Преподаватель может воспользоваться следующими рекомендуемыми последовательностями педагогических воздействий для обоих видов рассматриваемых распределений:

1) изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; необходимость изложения материала с иных позиций обуславливается большим числом студентов, не воспринявших уже представленный материал; результаты повторного контроля должны содержать не менее 85% верных ответов в распределении;

2) предложить обсуждение полученных результатов в микрогруппах, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; данная последовательность педагогических воздействий известна под названием «peer instruction» (лучшим переводом, отражающим смысл, с нашей точки зрения, является обучение во взаимодействии) и хорошо описана в зарубежной педагогической литературе, например в работе К. Кроуч и Э. Мазура [6]. Обучение во взаимодействии

проходит в формате тесной коммуникации группы студентов и направлено на аргументированное установление истинности (или ошибочности) предложенных суждений. Успешность обучения подтверждается повторным контролем, в распределении которого должно быть не менее 85% верных ответов. После обсуждения в микрогруппах и повторного контроля, преподаватель обозначает верный ответ, дает краткое обоснование ошибочных ответов и переходит к изложению нового материала.

Рис. 3 демонстрирует пример равномерного распределения голосов студентов по неверным ответам. В такой ситуации преподаватель может предложить кому-либо из аудитории обосновать наиболее популярный вариант ответа, предложить общеаудиторное обсуждение высказанных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала. Данная последовательность педагогических действий направлена на организацию общеаудиторной научной дискуссии, ведомой преподавателем с целью установления истинных суждений и разъяснения ошибочных суждений, при этом важно отметить, что преподаватель выступает только как организатор дискуссии — научная аргументация приводится самими студентами.

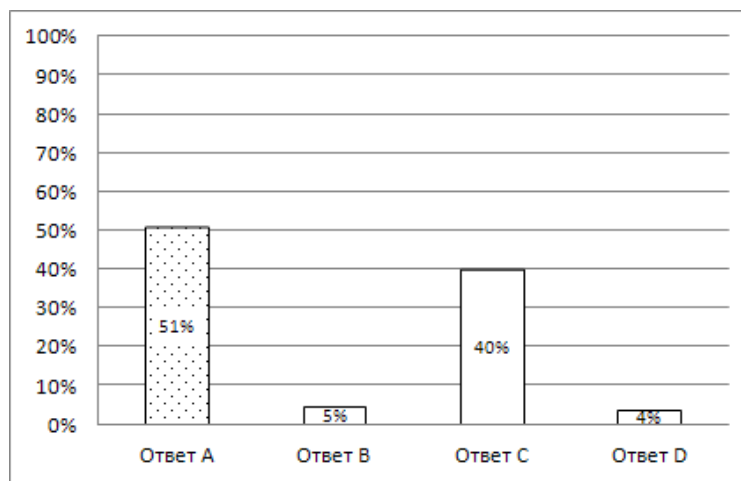


Рис. 4. Цель достигнута для половины студентов (неравномерный случай)

Рис. 4 демонстрирует пример неравномерного распределения голосов студентов по неверным ответам — в распределении можно выделить неверный ответ, по популярности сопоставимый с верным. Такая педагогическая ситуация обычно возникает, когда один из вариантов ответа затрагивает распространенное («типовое») ошибочное суждение студентов.

В данной ситуации преподаватель может предложить высказаться студентам с разными позициями, предложить общеаудиторное обсуждение озвученных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала. Разделение студентов на две группы в результате опро-

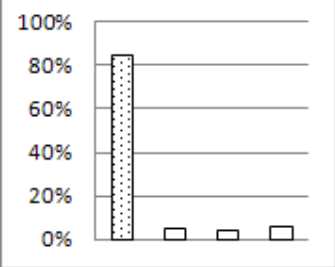
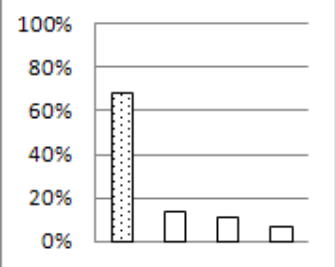
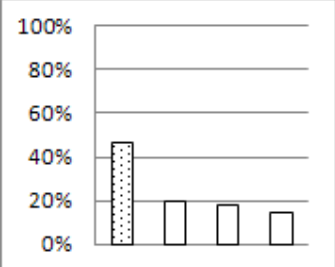
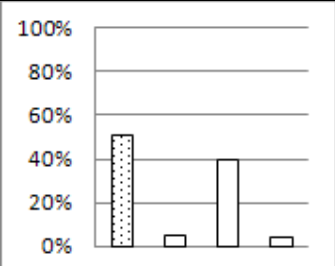
са позволяет организовать научный диалог между группами, при этом цель студентов каждой группы — аргументированно убедить студентов другой группы в верности своей позиции.

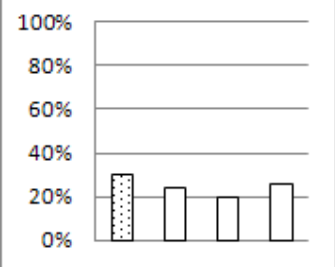
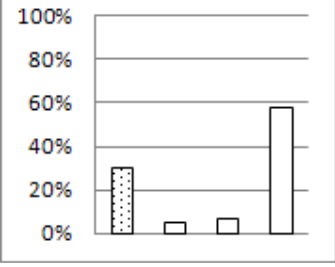
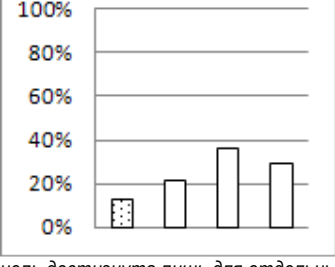
Преподаватель должен внимательно следить за ходом дискуссии и умело управлять ею — победа в дискуссии группы студентов с ошибочными суждениями недопустима!

Опыт применения АСОС на лекционных занятиях преподавателями Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, Россия) и Университетского центра Самарии (г. Ариэль, Израиль) позволил выделить ряд достаточно часто встречающихся педагогических ситуаций и апробировать возможную реакцию преподавателя на них — систематизация ситуаций представлена в таблице.

Таблица

Систематизация педагогических ситуаций, выявляемых АСОС

Характер распределения ответов и оценка педагогической ситуации	Рекомендуемая последовательность педагогических воздействий
 <p data-bbox="240 890 667 940">цель достигнута для большинства студентов (более 85% верных ответов)</p>	<p data-bbox="820 625 1377 667">обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала</p>
 <p data-bbox="240 1213 683 1264">цель достигнута для большей части студентов (55 — 85% верных ответов)</p>	<ol data-bbox="820 949 1377 1222" style="list-style-type: none"> 1) обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 2) предложить кому-либо из аудитории обосновать наиболее популярный вариант ответа, предложить общеаудиторное обсуждение высказанных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 3) предложить обсуждение полученных результатов в микрогруппах, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала
 <p data-bbox="240 1537 672 1587">цель достигнута для половины студентов (45—55% верных ответов), равномерный случай</p>	<ol data-bbox="820 1272 1377 1566" style="list-style-type: none"> 1) изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 2) предложить обсуждение полученных результатов в микрогруппах, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 3) предложить кому-либо из аудитории обосновать наиболее популярный вариант ответа, предложить общеаудиторное обсуждение высказанных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала
 <p data-bbox="240 1860 691 1915">цель достигнута для половины студентов (45—55% верных ответов), неравномерный случай</p>	<ol data-bbox="820 1596 1377 1890" style="list-style-type: none"> 1) изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 2) предложить обсуждение полученных результатов в микрогруппах, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 3) предложить высказаться студентам с разными позициями, предложить общеаудиторное обсуждение озвученных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала

 <p>цель достигнута для меньшей части студентов (15—45% верных ответов), равномерный случай</p>	<p>1) изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 2) предложить кому-либо из аудитории обосновать наиболее популярный вариант ответа, предложить общеаудиторное обсуждение высказанных обоснований с целью установления их истинности, обозначить верный ответ, предложить обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 3) предложить обсуждение полученных результатов в микрогруппах, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала</p>
 <p>цель достигнута для меньшей части студентов (15—45% верных ответов), неравномерный случай</p>	<p>1) изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль, обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов, продолжить изложение материала; 2) предложить кому-либо из аудитории обосновать наиболее популярный вариант ответа, затем, приводя дополнительную аргументацию, обосновать ошибочность озвученных студентом суждений, далее предложить обосновать аудитории другие варианты с целью установления верного ответа или сразу обозначить верный ответ; 3) обозначить верный ответ, обосновать ошибочность ответов</p>
 <p>цель достигнута лишь для отдельных студентов</p>	<p>изложить материал с иных позиций, произвести повторный контроль</p>

Таким образом, используя финитно-ситуационный подход преподаватель может алгоритмизировать процесс управления учебной деятельностью студентов на лекции, заранее спроектировав набор реакций на основе спрогнозированных наиболее вероятных педагогических ситуаций. Набор ситуаций для проектирования при необходимости в дальнейшем может быть преподавателем расширен.

Предложенный подход к проектированию методов управления учебной деятельностью представляется достаточно универсальным и может быть применен для других форм учебной работы, в частности для интерактивных (дистанционных) лекций и семинаров, при использовании соответствующих методов оперативного контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЕГОРОВ А. Н., ДАВИДОВИЧ Н., ЯВИЧ Р. П. Особенности использования аудиторной системы обратной связи на лекциях в России и Израиле // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
2. СТАРИЧЕНКО Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
3. СТАРИЧЕНКО Б. Е., ЕГОРОВ А. Н. Активизация учебной деятельности студентов на лекциях с использованием аудиторной системы обратной связи // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33).
4. СТАРИЧЕНКО Б. Е., ЕГОРОВ А. Н. Теория и практика использования аудиторной системы обратной связи в работе преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. 2011. № 4.
5. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf.
6. CROUCH, С. Н., MAZUR E. Peer Instruction : ten years of experience and results // Am. J. Phys. 2001. Vol. 69. № 9.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Е. В. Коротаева

Екатеринбург

О ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: традиционные и новационные подходы в обучении; классические методы обучения; особенности дистанционного обучения; «зоны риска» в дистанционном обучении: проблемы мотивации, продуктивности деятельности, контроля и др.

АННОТАЦИЯ. Поднимется проблема необходимости взаимного анализа традиционного и новационного подходов к обучению: классические методы дидактики обучения, с одной стороны, и дистанционный формат образовательного взаимодействия — с другой. Разделенность субъектов в системе «человек — машина — человек» порождает ряд проблем, связанных с мотивацией, продуктивной деятельностью и др. Определение дидактических «зон риска» в новационном формате обучения и поиск адекватного решения выявленных проблем должны стать актуальными задачами современной педагогики.

E. V. Korotaeva

Ekaterinburg

ON DIDACTIC BASES OF TEACHING IN THE DISTANCE FORMAT

KEY WORDS: traditional and innovation approaches to teaching; classic methods of teaching; the specifics of distance learning; «areas of risk» in the distance teaching; motivation, productivity of activity, adequacy of feed-back, control and others.

ABSTRACT. The problem of necessity of mutual analysis of the traditional and innovation approaches to teaching will be touched upon in this article: classic methods of teaching didactics, on the one hand, and the distance format of educational co-operation, on the other. Separatedness of subjects in the system of «person — machine — person» generates a number of problems, related to motivation, productivity of activity, adequacy of feed-back, control and others. Determination of didactic «areas of risk» in the innovation format of teaching and search of adequate solution of the found problems must become the topical task of modern pedagogy.

С конца XX в., как отмечают все исследователи, формируется новая информационная культура, резко возрастает роль информационных технологий, повсеместно усиливается влияние технологической составляющей.

Эти процессы не могут не затрагивать систему образования. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования среди необходимых компетенций современного выпускника вуза выделяют готовность работать с компьютером как средством управления информацией, умение применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения и т. п.

Очевидно, что эти изменения ставят перед практиками важнейшую задачу: коррекцию дидактических установок и рекомендаций, учитывающих изменение в предъявлении учебного материала, в организации деятельности учащихся в соответствии с новыми требованиями стандарта и пр. Об этом писал Б. Е. Стариченко еще в

2008 г. в статье «Настало ли время новой дидактики?» [3].

Безусловно, время пересмотра дидактических подходов уже наступило. Поэтому обратимся к дидактическим характеристикам: цель обучения, принципы, содержание, формы, методы, средства обучения.

Дистанционное обучение (ДО) является одной из форм обучения: «ДО — это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1].

Поскольку это форма обучения, постольку она не влияет на цели и принципы обучения (научности, системности и систематичности, активности, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и пр.), которые остаются прежними; однако дистанционное обучение в зна-

чительной степени трансформирует методы, средства и даже содержание, что обусловлено дистанционной удаленностью друг от друга основных субъектов процесса обучения.

Обучение веками реализовалось в системе: человек → человек. Особенности, характерные для этой системы: личностный компонент деятельности, т. е. характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности, сенсорно-перцептивный компонент деятельности, т. е. характеристики восприятия и внимания; гностический, или интеллектуальный, компонент деятельности, т. е. характеристики процесса обработки информации, принятия решения и др.

Разделяя субъектов образования в дистанционной форме обучения, мы изменяем условия: «человек — машина (технические средства) — человек». При этом необходимо учитывать особенности функционирования системы «человек — машина»: наличие и четкая формулировка конкретной цели действия; стереотипность условий, в которых дана цель; однозначность способов изучения и преобразования условий задачи; наличие алгоритма выполнения действий и т. п.

Очевидно, что совмещение этих систем видоизменяет их специфические характеристики, продуцируя новые (алгоритмизация организаторских свойств) и даже вступающая в противоречие. Например, гностический компонент (система «человек — человек») предполагает гибкость, нестандартность, креативность, в то время как установки работы системы «человек — машина» требуют четкости, однозначности, предельной конкретности и т. д. Объединяя две системы, мы увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, что затрудняет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения. И данный аспект не стоит замалчивать, а напротив, обозначить его как задачное поле, требующее поиска соответствующих решений.

Кроме изучения проблемы дистанционного обучения, связанного с «системным» подходом («человек — человек», «человек — машина»), необходимо обратиться и к деятельностному ракурсу.

Учение — это специфическая деятельность, трактуемая как особая форма, которая выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля).

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщен-

ными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [4. С. 245].

Вопросы формирования и развития учебной мотивации в ДО также являются проблемной областью.

Мотивация (от лат. *move* — приводить в движение, толкать) в психологии определяется как побуждение, вызывающее активность субъекта и определяющее ее направленность [2. С. 219]. В отношении учебной деятельности принято различать мотивацию внешнюю, обусловленную внешними обстоятельствами, и мотивацию внутреннюю, вызываемую личностными потребностями и побуждениями. Например, к внешним мотивам в учении можно отнести осознание своих должностных перед педагогом, образовательным учреждением, государством и пр.; к промежуточным — обязательства перед родителями, значимым Другим; к внутренним — понимание потребностей в саморазвитии, самоусовершенствовании, в необходимости качественно подготовиться к будущей профессии, а также человека может «двигать» собственно интерес к познанию, к изучению того мира, который нас окружает.

Другими словами, внутренние мотивы наполнены личностным смыслом для субъекта обучения. Личностным смыслом, осознанием достижения собственной успешности наполняется та деятельность, которая дается в преодолении, в сравнении своих достижений с другими.

В этом смысле завоевание доступности высшего образования привело к обратному результату, поскольку обучающимся практически не стало нужным доказывать свое эксклюзивное право на получение диплома специалиста, профессионала. К тому же часто диплом стал необходим не для продвижения в конкретной профессии, а просто как документ, удостоверяющий, что его обладателем взята высшая ступень системы образования.

Отсюда внешняя мотивация к учению (точнее, к получению документа о высшем образовании) стала доминировать над внутренней, определяющей необходимость и возможность личностного развития ин-

дивиды как субъекта и профессионала. Это чревато тем, что студент не готов к необходимым усилиям в процессе вузовского обучения, что особо значимо для дистанционной формы образовательных контактов, которая требует личного включения, системности в занятиях, волевых усилий, концентрации внимания и пр. В качестве альтернативной меры часто руководство вузов настаивает на усилении учебно-методической оснащенности, тем самым нагружая дополнительную нагрузкой преподавателя. Но это не решает в полной мере задачу формирования сознательного и ответственного отношения к учению у студента, поскольку не наполняет процесс обучения личностным смыслом для него самого.

Нельзя не назвать и еще одну проблему, связанную с деятельностью характеристикой процесса ДО.

С точки зрения дидактики в учебной деятельности предполагается разграничение репродуктивных и продуктивных действий (работы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Л. Л. Гуровой, О. К. Тихомирова, Э. Д. Телегиной и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Другими словами, если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным образцам, шаблонам, они тоже носят репродуктивный характер. В то время как действия преобразования, реконструкции, проектирования, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В этом отношении алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в ДО как специфической формой обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лакуну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удерживать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Обратим внимание на то обстоятельство, что формирование самоорганизации,

самоконтроля и самоуправления как одна из целей учебной деятельности (исходя из определения) происходит именно в продуктивной деятельности. Следовательно, создание условий для продуктивности обучения, для смены внешних мотивов обучения на внутренние, личностно значимые и принятые должно стать приоритетной задачей в психодидактике дистанционного обучения.

На данный момент большая часть научных и практических трудов, посвященных внедрению и реализации телекоммуникаций и сетевых информационных ресурсов справочного и учебного назначения (в том числе и дистанционной формы обучения), раскрывает отдельные стороны, касающиеся требований к условиям организации такого обучения: техническое обеспечение дистанционного обучения; информационное обеспечение взаимодействия дистанционно разделенных субъектов; методическое обеспечение; учебно-методические комплексы дисциплин; обеспечение самостоятельной работы студентов; организация вариативного контроля по результатам обучения; возможности модульного подхода в организации дистанционного обучения, осмысление и оформление прав и обязанностей субъектов дистанционного обучения и т. д.

Это перечисление говорит о том, что рассматриваются серьезные аспекты, но при этом каждый раз оказывается обойденным вопрос, какова психодидактическая специфика обучения, построенного на дистанцировании друг от друга основных субъектов образования.

Очевидно, что изменение одной из дидактических составляющих, а именно ответ на вопрос «как учить?», влечет за собой изменения и в ответах на вопросы «чему учить?», «кого учить?», «кому учить?». Причем в зависимости от модификации ДО (одностороннее или двустороннее видео, двустороннее аудио, двустороннее интерактивное видео, обычная видеотрансляция и т. п.) конкретные ответы на эти вопросы будут иметь как общую составляющую: проблемы связанные с мотивацией, с установкой на организацию продуктивной деятельности всех субъектов и др., так и определенную специфику, определяемую соответствующей разновидностью контакта субъектов обучения: различие в отборе и методической обработке материала, подбор заданий для интерактивных (непосредственных) контактов и для заочных и т. д.

Также остаются на данный момент нерешенными вопросы, связанные с мотивацией к учению. При этом в зависимости от категории обучающихся необходимо преду-

сма­тривать различные механизмы, способ­ствующие перево­ду внешней мотивации во внутреннюю. Так, для студентов, обучаю­щихся на факультетах информатики, цель и механизм (внешняя и внутренняя мотива­ция) оказываются неразрывно связанными между собой. Тогда как для студентов, например, педагогических факультетов ДО явно относится к механизмам реализации, напрямую не связанным с целью. Поэтому здесь необходима иная организация про­цесса обучения (содержание, оснащение, труд­ность заданий и т. д.).

Не менее важным аспектом является проблема продуктивности — репродуктив­ности обучения. Это требует конструктив­ной вариативности в подготовке и проведе­

нии таких занятий от ведущего преподава­теля и готовности самих обучающихся к освоению продуктивных способов обуче­ния.

Безусловно, все вышеперечисленное не исчерпывает проблем, возникающих с вве­дением дистанционной формы в образова­тельный процесс.

Но осознание подобных трудностей, «зон риска» должно приводить не к отказу от использования ИКТ в учебном процессе, а к поиску иных методических подходов для внедрения форм и средств обучения, в том числе и в формате дистанционного обуче­ния, что сегодня становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АНДРЕЕВ А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/sto96.html.
2. ПСИХОЛОГИЯ : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990.
3. СТАРИЧЕНКО Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. № 4 (52).
4. ЭЛЬКОНИН Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

Е. С. Кошечева, Г. В. Красноперов

Екатеринбург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕД
НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная подготовка личности; холистическое образование; компьютерная модель; схемотехническое моделирование; графическое программирование; практическая направленность знаний.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается возможность и целесообразность использования схемотехнического моделирования и среды графического программирования для реализации холистического подхода в учебной деятельности обучаемых с целью организации учебно-воспитательного процесса на основе системного и комплексного подходов к обучению специалистов (бакалавров).

E. S. Koscheeva, G. V. Krasnoperov

Екатеринбург

**USE OF MODERN INFORMATIONAL ENVIRONMENTS
ON THE BASIS OF THE IDEAS OF HOLISTIC APPROACH
IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS**

KEY WORDS: training; holistic education; computer model; technical modeling; graphic programming; practical oriented knowledge.

ABSTRACT. The work is based on the possibility and desirability of using circuit modeling and graphical programming environment to implement a holistic approach to training students for the purpose of organization of educational process on the basis of a systematic, comprehensive approach to training (bachelors).

Динамичное развитие высшего образования России, вызванное специальными потребностями общества и интеграцией в международное образовательное пространство, обусловило изменение целей, средств и методов обучения. Соответственно новые образовательные стандарты высшего профессионального образования требуют нового подхода к подготовке будущих профессионалов, в частности к подготовке учителей физики, технологии, информатики.

Федеральные государственные образовательные стандарты для общеобразовательной или высшей школ становятся отражением социального заказа и представляет собой общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством. Условием выполнения этого заказа является усиление личностной направленности образования, учет реалий и тенденций развития современного информационного общества. Это требует изменения методов и технологий обучения на всех ступенях образования, совершенствования тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу

учащихся, формируют опыт ответственного выбора деятельности, опыт самоорганизации и становления ценностных ориентаций, опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов.

Профессиональная деятельность педагога на настоящем этапе будет эффективной при реализации функции организатора взаимодействия учащихся с разнообразными информационными источниками информации и формирования у них умений самостоятельного поиска необходимой информации и ее рационального использования. Становится особо важным междисциплинарный аспект информатики.

Акцент в педагогической деятельности смещается на организацию взаимодействия учащегося с максимально широким социальным окружением. При этом преподаватель реализует несколько функций, которые должны реализоваться в единой деятельности, при этом он осознает себя как часть единого педагогического сообщества, а свою деятельность — как участие в деятельности всего сообщества [2].

Профессиональная подготовка личности в образовательном учреждении лишь один из этапов ее становления. Ю. Б. Наумкина утверждает, что функционирование

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

регулярных механизмов профессионально-личностного самосовершенствования, которое до настоящего времени рассматривалось как внешняя сторона самосовершенствования, является условием достижения высшего этапа профессионализма — компетентности [3].

Возникает проблема организации учебно-воспитательного процесса на основе *системного, комплексного* подходов к обучению специалистов (бакалавров). В этом контексте особого внимания заслуживает холистический подход Р. Миллера, который в отличие от ранее существующей технократической парадигмы образования, разделяющей мир на предметы и области для механического изучения, основными ценностями определяет: гуманистичность, экологичность, интегральность, взаимопонимание, сотрудничество, целостность. В основе холистического (целостного) подхода — положение о том, что «все связано со всем», и поэтому необходимо выявить позитивные стороны этих связей и сосредоточить на них внимание.

В связи с этим активный интерес вызывает парадигма холистического подхода, реализация которого позволит решить задачи современного образования.

Содержательные линии холистического образования:

1. Холистическое образование связано с обучением и развитием всех сторон личности (образование позволяет гармонично осуществлять умственное, эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое развитие обучающегося).
2. Холистическое образование поддерживает сотрудничество, взаимоуважение, субъект-субъектное взаимодействие.
3. Холистическое образование основано на опыте, позволяющем проверять адекватность полученных знаний реальному миру, оно направлено не только на удовлетворение потребностей обучающегося, но и на их развитие.

Реализация этого подхода затруднена при организации изучения дисциплин естественнонаучного цикла, так как именно в них традиционно делается акцент на содержательном, знаниевом аспекте, тогда как именно эти дисциплины имеют значительный арсенал различных средств, обладающих огромным развивающим потенциалом.

Одним из таких средств является схемотехническое моделирование, обладающее для этого рядом возможностей:

1. На основе схемотехнического моделирования возможна организация различных форм деятельности, которые

отвечают требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом ВПО: овладеть естественнонаучным методом познания и его возможностями; освоить основные процедуры исследования физических явлений и обработки результатов эксперимента; научиться пользоваться измерительными приборами, собирать экспериментальные установки для изучения физических явлений и делать выводы на основе полученных экспериментальных данных; строить модель изучаемого явления; уверенно использовать математическое описание при решении нестандартных творческих физических задач; анализировать обоснованность моделей и гипотез, делать выводы на их основе, планировать физические эксперименты по их проверке.

2. Важным положительным моментом использования схемотехнических пакетов в процессе обучения технических дисциплин является незамедлительная реакция программы на ошибочные действия обучаемого, указывающая на ошибку и возможность ее исправления. Данное свойство особенно значимо для организации самостоятельной работы обучающегося, умственного, эмоционального и творческого его развития.
3. Разнообразная вариативность начальных условий при решении задач и проведении физического эксперимента, высокий уровень самостоятельности при проведении физического эксперимента, сопоставимость величин и характера компонентов в практической деятельности, быстрое действие всевозможных измерений и обработки их результатов способствует расширению дидактических возможностей учебного процесса при изучении технических дисциплин, положительно влияет на повышение практической значимости знаний для обучающихся.
4. Использование схемотехнического моделирования способствует более глубокому усвоению обучающимися общих правил работы с современным программным обеспечением. Его применение в учебном процессе позволяет не только повышать уровень компьютерной культуры субъектов образовательного процесса, но и осуществлять профориентационную работу.

Рассмотрим более подробно реализацию каждой содержательной линии холистического образования на примере изучения студентами педагогического вуза дисциплины «Электротехника и электроника».

Первая линия реализуется на примере использования схмотехнических моделей. На их основе происходит разработка содержания и проведения учебных исследований, максимально приближенных к реальной научной и практической деятельности, обеспечивающих вариативность параметров составляющих ее элементов, условий исследования и получение субъективно новых результатов. Успешность построения моделей достигается обучаемым при корректировке параметров элементов и источников энергии, условий проведения расчета, при сопоставлении результатов исследования с теоретическим материалом. Инструменты и разнообразные типы анализа стимулируют умственное и творческое развитие. Достижение адекватного результата создает ситуацию успеха на занятии и положительное эмоциональное состояние обучаемого.

Определение адекватности модели моделируемому объекту — достаточно трудоемкий процесс, который требует внимания и настойчивости от обучаемого, применения навыков организации самостоятельной деятельности. Для комфортной работы создатели схмотехнических пакетов и графических сред проектируют часто используемый дизайн интерфейсов, изображения элементов и реализуют возможность самостоятельного изменения цвета, формы, дизайна в зависимости от эмоционального восприятия пользователя, его эстетического развития и дизайнерского предпочтения.

Компьютерные модели процессов, описываемых в физических, математических, информационных задачах, позволят визуализировать и анимировать результат в форме, доступной обучающемуся, реализовать его предположения, осуществить самостоятельное исследование, сформировать умение сопоставления результатов практической деятельности с теоретическими знаниями из различных предметных областей. Обучаемый становится активным участником учебной деятельности, создает различные типы связей, реализуя свой творческий потенциал, который делает для него обучение личностным и социально значимым.

Для повышения эффективности процесса обучения и воспитания личности нового типа становится необходимым внедрение в учебный процесс изучения дисциплины «Электротехника и электроника» не только компьютерных систем схмотехнического моделирования Micro-Cap, Multisim, OrCAD, uSpice, MicroSim, но и среды разработки виртуальных лабораторных приборов Laboratory Virtual Instrument Engineering Workbench (LabVIEW). Она представляет собой среду прикладного гра-

фического программирования, используемую в качестве стандартного инструмента для проведения измерений, анализа данных и последующего управления приборами и исследуемыми объектами, позволяет полностью автоматизировать процесс физических исследований.

Проектирование в такой системе требует от обучаемого знаний и практических навыков в смежных областях знаний, таких, как математика, электроника, программирование, конструирование, дизайн и т. д. Это современное средство разработки позволяет реализовать творческий, эмоциональный и эстетический потенциал обучаемого, объединить его личную позицию и профессиональные знания и умения.

В образовании применение LabVIEW позволит проводить лабораторные практикумы по электротехнике, механике, физике, создавать виртуальные измерительные приборы, которые автоматизируют операции по сбору, обработке и представлению измерительной информации. Совместное использование систем схмотехнического моделирования и среды графического программирования в учебно-исследовательской деятельности обучаемых позволяет обеспечить:

- повышение уровня информационной компетентности обучаемых;
- овладение естественнонаучным методом познания;
- освоение основных процедур исследования и обработки результатов эксперимента;
- критическое осмысление результатов анализа компьютерной модели исследуемого процесса;
- повышение уровня понимания теоретического материала и его практической направленности;
- создание виртуальных экспериментальных установок и компьютерных моделей изучаемого явления;
- освоение работы с измерительными приборами;
- формулирование выводов на основе полученных экспериментальных данных;
- высокий уровень самостоятельности при организации и проведении эксперимента.

Использование таких программно-педагогических средств в организации обучения открывает возможности для построения учебного процесса, учитывающего современные потребности общества, индивидуальные возможности и склонности учащихся, их включения в самостоятельную исследовательскую деятельность, что, в свою очередь, способствует созданию условий для максимальной реализации каждого.

Вторую содержательную линию целесообразно реализовывать при постановке проблемного вопроса, решение которого возможно визуализировать, моделировать различными инструментами схемотехнических пакетов и обеспечить вариативность процесса решения. Для этого от обучаемых потребуется не только способность к соотношению получаемой информации с имеющимися знаниями, но и умение взаимодействовать с окружающими.

При изучении технических дисциплин в педагогическом вузе можно предложить одной группе студентов сравнить результаты исследования виртуальной модели разветвленной цепи переменного тока, созданной с использованием виртуальных приборов среды прикладного графического программирования Laboratory Virtual Instrument Engineering Workbench (LabVIEW), другой – параллельных контуров, моделированных с использованием схемотехнического пакета Microcomputer Circuit Analysis Program (MicroCap), и сравнить

полученные результаты. Студентам известны признаки и условия возникновения резонанса тока в разветвленной цепи, поэтому результат моделирования может быть ими оценен и осмыслен.

Визуализация исследуемого явления (рис. 1) демонстрирует минимальное значение общего тока в цепи I и равенство токов в параллельных ветвях I₁ и I₂, что соответствует известному обучаемым теоретическому материалу. Однако в ходе исследования при изменении величин активных сопротивлений R₁ и R₂ на 20 и 90 Ом соответственно студенты могут наблюдать несоответствие с теоретическим материалом (рис. 2): минимальное значение общего тока в цепи и равенство токов в параллельных ветвях не соответствуют одной частоте. Кроме этого, при изменении сопротивлений R₁ и R₂ на 90 Ом (рис. 3) значение тока I может изменить величину от минимальной до максимальной.

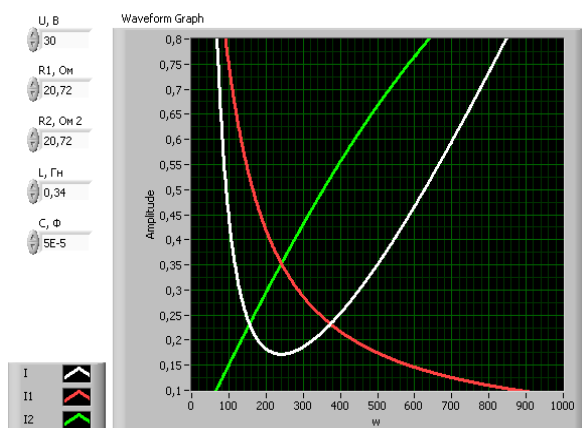


Рис. 1. Визуализация признака резонанса токов (минимальное значение тока в неразветвленной цепи – I и равенство значений токов в ветвях – I₁ и I₂)

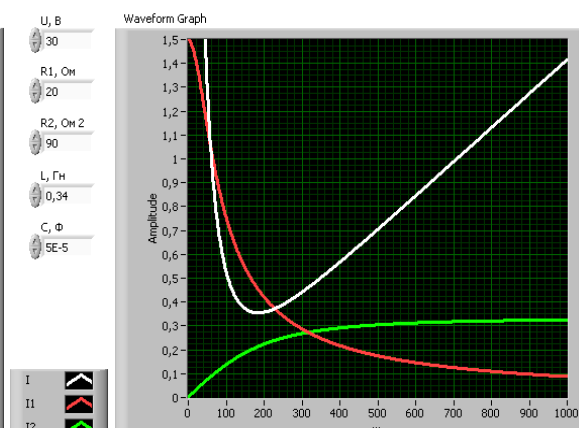


Рис. 2. Визуализация признака резонанса токов при R₁=20 Ом и R₂=90 Ом

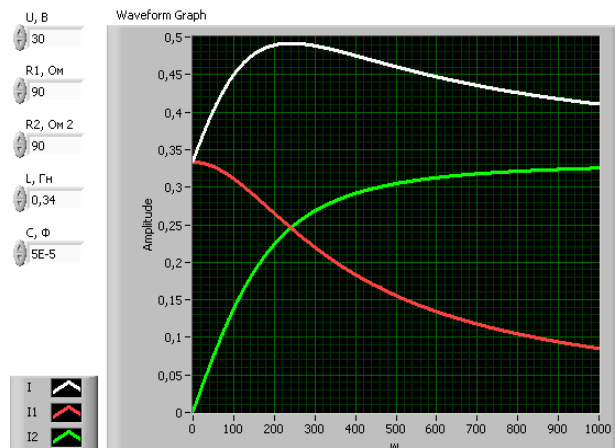
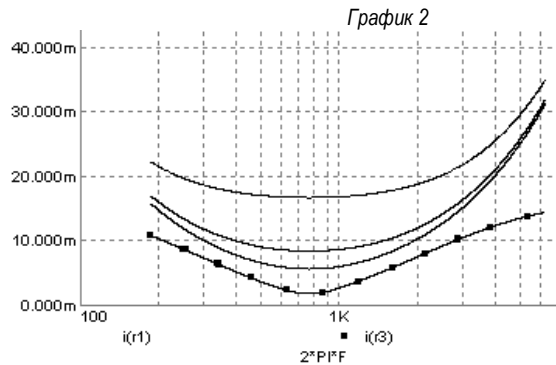
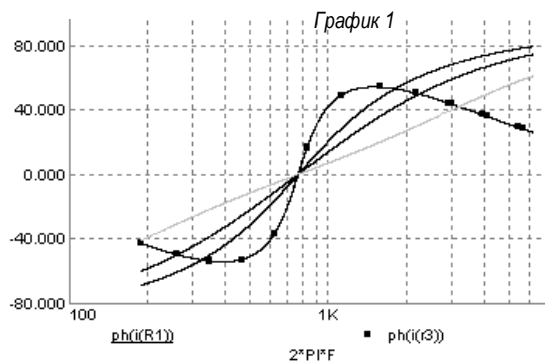


Рис. 3. Визуализация признака резонанса токов при R₁= R₂=90 Ом

Второй группе обучаемых предлагается исследовать влияние величины активного сопротивления на резонансную циклическую частоту. Им известно, что на равенство собственной и резонансной циклических частот может влиять только величина индуктивности катушки и емкости конденсатора колебательного контура, что подтверждают результаты исследования двух кон-

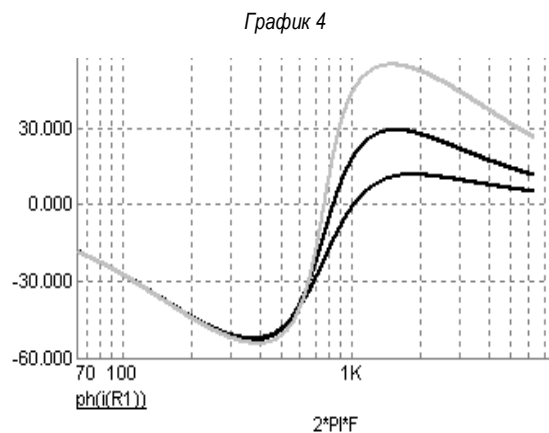
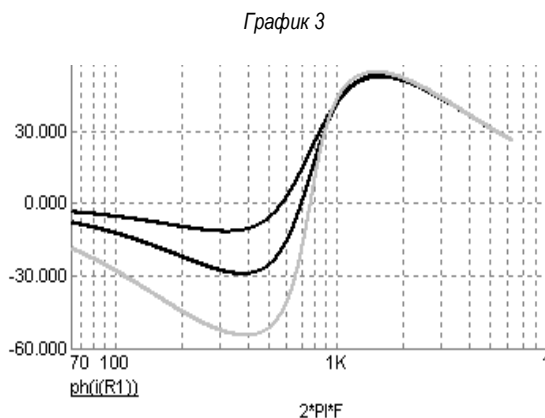
туров, представленных на графиках 1 и 2. По анализу графиков можно сделать вывод, что величина активного сопротивления R и изменение составляющих параллельного колебательного контура не влияет на величину резонансной циклической частоты (график 1) и величину общего тока в цепи при резонансе (график 2).



При проведении дальнейшего исследования, изменяя величину активного сопротивления в колебательном контуре, студенты отмечают несоответствие равенства собственной и резонансной циклических частот. Возможности схемотехнического пакета позволяют исследовать ситуацию $R_2 = R_3 = \rho = 260, 77 \text{ Ом}$ (где ρ — характеристическое сопротивление), когда резонансная частота имеет неопределенное значение, что означает существование резонанса при любой частоте. По результатам моделирования строятся графики влияния величины активного сопротивления R_2 (60÷180 Ом с шагом 60 Ом) на величину резонансной

циклической частоты (графики 3) и графики влияния величины активного сопротивления R_3 (60÷180 Ом с шагом 60 Ом) на величину резонансной циклической частоты (график 4). На основе анализа этих графиков возможно сделать вывод, что на резонансную частоту в определенной электрической цепи влияет величина активного сопротивления.

Достоверность полученных при моделировании результатов находится в прямой зависимости от знания обучаемыми физических принципов функционирования исследуемого явления и особенностей применяемых программных средств.



Определение и решение возникающих проблем в ходе создания и исследования виртуальных моделей разветвленной цепи требует от студентов применения знаний в новых современных условиях моделирования, корректирования созданных моделей,

соотнесения результатов моделирования схемотехнической и виртуальной моделей. В этом случае деятельность обучаемых основывается на их теоретических знаниях об объекте моделирования и практическом опыте, полученном при выполнении лабо-

раторных и практических работ. Совместное формулирование выводов, определение направлений дальнейших исследований позволяет формировать умение работать в команде, организовать конструкторскую, проектную, управленческую деятельность обучаемых, что способствует в итоге адекватному восприятию результатов компьютерного схмотехнического и виртуального моделирования.

Реализация третьей содержательной линии связана с практической направленностью полученных знаний. Любое теоретическое исследование реального физического явления или объекта на предлагаемых занятиях сводится к рассмотрению схмотехнической модели, и эффективность такого исследования связана с тем, насколько модель адекватна реальному объекту.

При выполнении лабораторных работ обучающийся осуществляет самостоятельную практическую деятельность, углубляет и закрепляет полученные теоретические знания, приобретает практические умения по их использованию. В связи с этим мы предлагаем применять совмещенные практические и лабораторные занятия на основе схмотехнического моделирования при изучении технических дисциплин.

При подборе учебного материала для таких занятий преподавателю необходимо учитывать, что схмотехнические модели позволяют: а) научить студента этапам моделирования, способствовать овладению навыками и умениями выполнения расчетов; б) развивать умения студента работать со справочной и научной литературой, схемами, служебной документацией; в) влиять на формирование умений учиться самостоятельно, способствовать овладению методами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля, формировать навыки научного экспериментирования (организация, планирование и проведение исследований) и анализа полученных результатов; г) расширять методы познания обучающихся.

Технология моделирования подразумевает вариативность в выборе типов моделей и получение ряда моделей, которые разли-

чаются степенью детализации описания объекта моделирования.

Проверка соотношений между входными и выходными напряжениями в схемах выпрямления, сопоставление значения среднего выпрямленного напряжения и коэффициента пульсаций, знакомство со схемами и действием сглаживающих фильтров может происходить на реальном лабораторном оборудовании и на схмотехнических моделях. Полученные результаты и выводы сравниваются с результатами реальной схемы. Если результаты моделирования не соответствуют реальности, то обучаемому необходимо изменить модель и снова оценить результат.

Возможность проектирования в схмотехнических пакетах реализует схему, предложенную В. И. Андреевым: замысел (идея) — реализация — последствия. Она обеспечивается наличием компонентов, измерительных устройств и свободой в построении электрических схем. Процесс проектирования в схмотехнических пакетах позволяет сформировать у обучаемых творческое отношение к учебной деятельности, выражающееся в разработке и создании индивидуального проекта и его представления [1].

Проектная деятельность в схмотехнических пакетах наилучшим образом приближает обучаемых к реальной действительности благодаря наличию виртуальных измерительных приборов, работая с которыми, студенты имеют возможность продемонстрировать свой опыт в их подключении, в определении измеряемых величин. Предлагаемые измерительные приборы могут быть подключены по мере необходимости, неверное подключение определяется по числовому значению или форме сигнала.

Реализация в практике обучения идей холистического подхода дает возможность формировать целостную личность, более полно использовать возможности учебно-воспитательного процесса, осуществлять его практическую направленность, что соответствует современным требованиям к организации и результатам обучения в учреждении профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М. : Высшая школа, 1981.
2. БОРОВСКИХ А. В., РОЗОВ Н. Х. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике // Вопросы философии. 2012. №5.
3. НАУМКИНА Ю. Б. Самосовершенствование учителей с различными уровнями профессионально-педагогической компетентности // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2002. Т. 3.

М. В. Лапёнок, А. М. Лозинская

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная среда дистанционного обучения; учебный процесс; деловая игра.

АННОТАЦИЯ. Освещается проблема подготовки учителей в области средств интерактивного взаимодействия, осуществляемого в условиях информационной среды дистанционного обучения (ИСДО). Рассматриваются возможности деловых игр, моделирующих процесс обучения школьников в урочное и внеурочное время в условиях ИСДО, для освоения будущими учителями функциональных обязанностей участников дистанционного учебного процесса.

M. V. Lapyonok, A. M. Lozinskaya

Екатеринбург

**BUILDING OF INTERACTIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION COMPETENCE
IN THE INFORMATION ENVIRONMENT OF DISTANCE LEARNING**

KEY WORDS: information environment of distance learning; learning process; business game.

ABSTRACT. The article is devoted to training teachers in the sphere of the means of interactive cooperation carried in the conditions of information environment of distance learning. The author considers the possibility of a business game that models the process of class and out of class learning in the conditions of information environment of distance learning, for the development of future teachers' functional duties of distance learning process.

Одним из аспектов подготовки учителей к педагогической деятельности в условиях информатизации образования является целенаправленное формирование у них умения использовать в учебном процессе средства информационных и коммуникационных технологий, адекватные целям, задачам, формам и условиям организации учебного процесса в конкретном учебном учреждении. Федеральный закон «Об образовании в РФ» предписывает организациям, осуществляющим образовательную деятельность полностью или частично посредством дистанционных образовательных технологий, сформировать информационную образовательную среду, обеспечивающую реализацию образовательных программ, а также обеспечить обучающимся вне зависимости от места их нахождения доступ к образовательным ресурсам, необходимым для освоения соответствующей образовательной программы.

Определим **информационную среду дистанционного обучения (ИСДО)** как совокупность компонент, обеспечивающих:

- осуществление информационного взаимодействия между участниками дистанционного образовательного процесса и интерактивным информационным ресурсом, реализующим дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий;

- осуществление организационного управления учебной деятельностью с помощью средств ИКТ.

В нашей работе отмечается, что вне зависимости от программного обеспечения, на базе которого реализуется ИСДО в конкретном учебном учреждении, учителя могут использовать для осуществления учебного процесса, а также для создания и использования образовательных ресурсов в учебном процессе общий для современных систем дистанционного обучения функционал, реализованный в наборе инструментальных сервисов:

- сервисы представления учащимся образовательного контента;
- сервисы управления учебным процессом;
- сервисы организации коммуникации между участниками учебного процесса [2. С. 51].

В связи с этим актуальным является формирование у учителя способности осуществлять профессиональную деятельность с использованием инструментальных сервисов ИСДО.

В современной педагогике (В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, В. А. Красильникова и др.) для определения подготовленности учащегося к деятельности в какой-либо области используют понятие «компетенция» в отличие от традиционных понятий «знания», «умения», «навыки», «опыт».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проекты 11-36-00259a1 и 1-16-66001a/y).

© Лапёнок М. В., Лозинская А. М., 2012

Определим **компетенцию педагогической коммуникации в условиях функционирования ИСДО, обеспечивающей вариативность организационных форм обучения**, как совокупность знаний, умений и опыта, позволяющих осуществлять взаимодействие с другими субъектами, участвующими в учебно-познавательном процессе, осуществляемом

в условиях функционирования ИСДО в урочное и внеурочное время. Представим структуру компетенции педагогической коммуникации в условиях функционирования ИСДО, обеспечивающей вариативность организационных форм обучения, (далее — компетенция педагогической коммуникации), в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Структура компетенции педагогической коммуникации в условиях функционирования ИСДО, обеспечивающей вариативность организационных форм обучения	
Знать	<ul style="list-style-type: none"> – назначение инструментальных сервисов ИСДО; – модели организации учебного процесса в условиях функционирования ИСДО, обеспечивающей вариативность организационных форм обучения в общеобразовательной школе; – учебно-методическое и организационно-инструктивное обеспечение вариативности организационных форм обучения
Уметь	<ul style="list-style-type: none"> – применять инструментальные сервисы ИСДО для реализации взаимодействия с участниками учебного процесса в рамках следующих моделей организации учебного процесса: – модели организации учебного процесса в классно-урочной форме с использованием ЭОР ИСДО; – модели организации учебного процесса в период пропусков занятий учащимися; – модели организации учебно-познавательной деятельности учащихся во внеурочное время
Иметь опыт	<ul style="list-style-type: none"> – реализации возможностей инструментальных сервисов ИСДО для осуществления: – интерактивного информационного взаимодействия в режимах реального времени и отложенной связи; – учебно-познавательного процесса в урочное и внеурочное время с использованием ЭОР ИСДО; – настройки параметров функционирования ИСДО

На основании теоретических положений, сформулированных В. П. Беспалько, рассматривая в качестве критериев опыт и целесообразность использования учителем инструментальных сервисов для решения педагогических задач, мы выделили уровни овладения компетенцией педагогической коммуникации. **Низкий уровень** — у учителя сформированы лишь представления о функционале сервисов ИСДО, он затрудняется в выборе инструментального сервиса для решения педагогической задачи; **базовый уровень** — учитель использует сервисы ИСДО в профессиональной деятельности и выбирает инструментальный сервис соответственно педагогической задаче; **повышенный уровень** — инструментальные сервисы ИСДО систематически применяются в педагогической работе, учитель выбирает инструментальный сервис, наиболее подходящий для решения определенной педагогической задачи; **высокий уровень** — с помощью сервисов ИСДО осуществляется информационное взаимодействие между участниками учебного процесса и организационное управление учебным процессом, учитель способен использовать различные инструментальные сервисы, при этом выбирает сервис, наиболее подходящий для решения конкретной педагогической задачи.

Получение и развитие навыков педагогической коммуникации возможно только в ходе активной деятельности, включающей разнообразные формы компьютерно-опосредованной коммуникации (В. А. Кра-

ильникова). Обучение учителей организации учебного процесса с использованием ЭОР ИСДО осуществляется при проведении деловых игр, моделирующих индивидуальную и групповую учебно-познавательную деятельность школьников в урочное и внеурочное время. В работе [2. С. 256, 281—292] приведены сценарий и материалы ролевых игр: «Использование дистанционных образовательных технологий для восполнения пробелов в знаниях учащихся, вызванных вынужденными пропусками занятий», «Организация городского конкурса по поиску информации в Интернете», «Использование ресурсов ИСДО на уроках русского языка», контрольной игры «Организация подготовки школьников к ЕГЭ по химии» (с одинаковым количеством однотипных заданий — педагогических ситуаций для каждого участника игры, имеющего статус учителя).

Специфику деловой игры как метода активного обучения исследовал А. А. Вербицкий, который выделил следующие положения:

- В игре моделируются профессиональная деятельность на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций.
- «Метод деловых игр представляет собой специально организованную деятельность **по операционализации теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст**. ...Происходит не механическое накопление информа-

ции, а **деятельностное распределение какой-то сферы человеческой реальности**» [1. С.53].

Методика определения уровня сформированности компетенции педагогической коммуникации основывается на теории В. С. Аванесова, согласно которой необходимо выделить показатели сформированности неявно определяемого свойства, подлежащие количественному оцениванию, построить измерительные шкалы этих показателей и выполнить процедуру измерений. Операционализация понятия «компетенция интерактивной педагогической коммуникации» выполнена в соответствии с ее структурой. Компетенция интерактивной педагогической коммуникации в условиях функционирования ИСДО идентифицируется с определенными в табл. 1 знаниями, умениями и опытом осуществления учебного процесса в урочное и во внеурочное время с использованием ЭОР ИСДО. В условиях функционирования ИСДО деятельность и взаимодействие участников учебного процесса осуществляются с использованием инструментальных сервисов ИСДО. Были выделены следующие основные компоненты работы учителя: «Настройка параметров функционирования ИСДО»; «Осуществление учебно-познавательного процесса в урочное и внеурочное время с использованием ЭОР ИСДО»; «Интерактивное информационное взаимодействие в режимах реального времени и отложенной связи». В рамках проведенного исследования они приняты равнозначимыми для формируемой компетенции, определен их пооперационный состав.

Компонента **«Интерактивное информационное взаимодействие в режимах реального времени и отложенной связи»** включает операции:

- 1) консультацию в заранее оговоренное время;
- 2) общение с родителями учащихся;
- 3) принятие решения во внеурочное время;
- 4) обсуждение вопросов во внеурочное время;
- 5) обмен документами между учителем и учащимся через персональную папку учащегося;
- 6) просмотр расписания событий урочной и внеурочной исследовательской деятельности;
- 7) совместную работу по обновлению и редактированию содержимое общего ресурса.

Компонента **«Осуществление учебно-познавательного процесса в урочное и внеурочное время с использованием ЭОР ИСДО»** включает операции:

- 1) планирование обучения/учения на основе учебной программы дисциплины или плана проекта;
- 2) проверку знаний и умений учащихся;
- 3) публикацию оценок обучаемых, просмотр статистических данных;
- 4) подготовку и распространение учебных материалов различных форматов;
- 5) подготовку и распространение текстографических учебных материалов;
- 6) подготовка и распространение среди учащихся учебных заданий и оценивание в режиме реального времени.

Компонента **«Настройка параметров функционирования ИСДО»** включает операции:

- 1) формирование списка открытых для общего доступа и личных сайтов;
- 2) формирование учебных групп и связей типа: «учитель — ученик», «учитель — учебная группа», «учитель — предмет»;
- 3) просмотр индивидуального расписания;
- 4) просмотр всех событий расписания из объединенного календаря;
- 5) запись или отказ от участия в курсе/проекте.

Каждая операция (элемент работы учителя) выполняется с определенной педагогической целью посредством некоторого инструментального сервиса ИСДО. Например, для распространения среди учащихся индивидуального или группового расписания событий урочной и внеурочной учебной и исследовательской деятельности с целью планирования их обучения/учения необходимо использовать один из следующих сервисов: «Объявления», «Планирование», «Календарь».

Для формирования учебных групп и связей типа «учитель — ученик», «учитель — учебная группа», «учитель — предмет» необходимо использовать сервисы «Группы», «Список участников». Дидактические возможности инструментальных сервисов ИСДО для реализации информационной деятельности и взаимодействия в условиях функционирования ИСДО рассмотрены в работе [2. С. 165—167].

На основании вышесказанного был сделан вывод о том, что уровень сформированности компетенции интерактивной педагогической коммуникации может быть оценен посредством анализа операций, выполненных испытуемыми с использованием инструментальных сервисов ИСДО в процессе ролевой игры, моделирующей типичные педагогические ситуации.

Для количественной оценки сформированной в результате обучения компетенции педагогической коммуникации использовался показатель $K_{сервиса}$ — «количество

применений сервиса», характеризующий активность участника во время ролевой игры. Показатель $K_{сервиса\ i}$ соотносился с количеством применения i -м участником ролевой игры сервисов ИСДО в процессе игры. Для того чтобы построить шкалу измерений уровней компетенции педагогической коммуникации, два раза была проведена контрольная ролевая игра с участием экспертов, которыми являлись квалифицированные пользователи СДО «Sakai», сертифицированные аудиторы системы качества образовательного процесса педагогического вуза. Участники в процессе ролевой игры заполняли «Протокол игры», указывая задействованные ими сервисы. Контрольная игра с участием экспертов проводилась по сценарию, предусматривающему одинаковое количество однотипных заданий (педагогических ситуаций) для каждого участника игры, имеющего статус «учитель».

Были предусмотрены следующие задания:

- внесение сведений в базу данных, заполнение анкеты;
- формирование группы учащихся;
- информирование учащихся о теме занятия;
- диагностика текущего уровня знаний учеников по теме занятия;
- запрос о планируемом учениками уровне усвоения знаний;
- формирование и рассылка индивидуальных планов изучения темы занятия с указанием обязательных и дополнительных учебных информационных материалов ЭОР ИСДО и материалов распределенного образовательного ресурса;
- формирование и рассылка заданий по теме;
- управление процессом выполнения заданий учениками;
- анализ результатов выполнения заданий учащимися, управление работой над ошибками;
- управление процессом выполнения совместного задания повышенной сложности;
- подведение итогов (обсуждение) выполнения совместного задания;
- оценка учителем деятельности учеников на занятии.

Выполнение педагогической задачи с использованием сервисов ИСДО оценивалось определенным количеством баллов, зависящим от количества используемых сервисов. Набранные экспертами баллы по каждой игре суммировались и подвергались статистическому анализу.

Статистическая обработка данных проводилась средствами пакета MS Excel с помощью инструмента «Парный двухвыборочный t-тест для средних» для уровня значимости 0,05 t-критерий Стьюдента устойчив к отклонению исследуемых совокупностей от нормальных [3. С. 42], поэтому нормальность эмпирических распределений нами не проверялась.

Анализ результатов двух ролевых игр с участием экспертов позволил нам прийти к следующим заключениям:

- различия средних значений обусловлены только статистическим разбросом, в пределах этого разброса средние можно считать одинаковыми;
- усреднение средних выборочных значений сумм баллов, набранных экспертами в двух ролевых играх, позволяет получить показатель количества использования сервисов ИСДО, относящийся к экспертному уровню компетенции педагогической коммуникации $K_{эксперт}$;
- использование $K_{эксперт}$, а также подход, основанный на методике оценки качества усвоения знаний и умений, предложенный В. П. Беспалько, дает возможность определить граничные значения показателя количества использований сервисов ИСДО для определения базового, повышенного и высокого уровней компетенции педагогической коммуникации обучаемых.

Базовое значение $K_{баз} = 0,7 \cdot K_{эксперт}$; значение показателя, соответствующее «повышенному уровню» сформированности компетенции педагогической коммуникации, было принято $K_{повыш} = 0,8 \cdot K_{эксперт}$. Значение показателя $K_{выс}$, соответствующее высокому уровню сформированности компетенции педагогической коммуникации, было принято равным $K_{выс} = 0,9 \cdot K_{эксперт}$ (рис.).



Рис. Определение граничных значений показателя «количество использований сервиса» для i -го участника

Таким образом, была разработана шкала, которая использовалась для определения уровня сформированной в результате экспериментального обучения компетенции педагогической коммуникации. В педагогическом эксперименте на различных его этапах приняли участие 98 учителей-предметников, работающих в МОУ г. Екатеринбурга и преподающих в старших классах дисциплины:

- алгебру,
- историю,
- социально-экономическую географию,
- русский язык,
- литературу,
- химию,
- биологию,
- физику.

В период 2007/08 уч. г. обучение в рамках программы дополнительного образования прошли 24 учителя, в период 2008–2009 уч. г. — 24 учителя, в период 2009/10 уч. г. — 24 учителя, в период 2010/11 уч. г. — 26 учителей. Результаты ролевых игр с учащимися в разные годы (2006–2010) группами учителей представлены в табл. 2.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЕРБИЦКИЙ А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. М., 1991.
2. ЛАПЁНОК М. В. Создание и использование образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения для обеспечения вариативности организационных форм обучения. Екатеринбург, 2012.
3. СЕРДЮКОВ В. И. О количественном оценивании достоверности результатов автоматизированного контроля знаний // Информатика и образование. 2010. №3.

Уровень компетенции педагогической коммуникации учителей, %	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Низкий	0	0	0	0
Базовый	68	54	25	19
Повышенный	28	42	54	54
Высокий	4	4	21	27

Анализ результатов обучения учителей (все учителя достигли базового уровня сформированности компетенции педагогической коммуникации) позволяет сделать вывод об эффективности разработанной методики применения ролевых игр для формирования у учителей **компетенции педагогической коммуникации в условиях функционирования ИСДО, обеспечивающей вариативность организационных форм обучения.**

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

Н. В. Макарова, Ю. Н. Нилова

Санкт-Петербург

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ
КАК ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: системно-деятельностный подход в обучении; компетенции; системно-информационная концепция; информатика; программирование; моделирование; исследовательская деятельность.

АННОТАЦИЯ. Предлагается концепция реализации системно-деятельностного подхода в обучении информатике при интеграции тем «Программирование» и «Моделирование». Основная идея методики изучения технологии программирования и моделирования базируется на формализованном подходе к моделированию ситуационной задачи и отборе необходимого инструментария программирования.

N. V. Makarova, Y. N. Nilova

St. Petersburg

**MODELING BY MEANS OF PROGRAMMING LANGUAGE AS A TECHNOLOGY
OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING**

KEY WORDS: system-activity approach in teaching; competences; system-information concept; computer science; programming; modeling; research activity.

ABSTRACT. The concept of implementation of a system-activity approach in teaching computer science in the integration topics: «programming» and «modeling» is offered. The main idea of learning methodology of programming technology and modeling is based on formalized approach to the modeling situation task and choice of necessary programming tools.

Новое время предъявляет к школе требования, выраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего (полного) общего образования, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. Методологической основой нового ФГОС является системно-деятельностный подход к обучению. Анализ списка требований ФГОС к предметным результатам освоения базового и углубленного курсов информатики позволяет сделать вывод о возрастающей роли навыков алгоритмизации и программирования в образовании современного школьника, так как они составляют для базового курса 42%, для углубленного — 35% от общего количества требований к результатам освоения.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей развития детей, и представляет собой единство системного и деятельностного подходов. Системный подход в педагогике является общенаучным и основан на идее рассмотрения объекта познания как систе-

мы. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований, т. е. развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь, учебной.

Таким образом, в условиях возрастающей роли раздела «Алгоритмизация и программирование» в курсе школьной информатики и требований обеспечения «...формирования готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; активной учебно-познавательной деятельности обучающихся...» [4. С. 3] в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода становится актуальной проблема разработки методической системы обучения программированию в школе.

Из года в год школьники с разным успехом и разным интересом записывают в тетради базовые алгоритмические конструкции, типы данных, синтаксис операторов и постигают приемы программирования.

Безусловно, программирование — вид деятельности, который, как никакой другой, позволяет развивать и совершенствовать мышление, учит планировать действия, находить закономерности.

Если изучение программирования наделять мировоззренческой концепцией, например рассматривать его как инструмент познания мира посредством моделирования, то программирование становится тем видом деятельности, который обеспечивает «...формирование научного типа мышления...», «...способность использования метапредметных понятий в познавательной и социальной практике...», «...сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности...» [4. С. 4] и ответит на вопрос «Для чего изучается программирование?». Если изучение программирования наделять системой структурированных деятельностей, то цели обучения начинают формулироваться в виде совокупности компетенций, и такая методика обучения позволит реализовать системно-деятельностный подход.

Каково при этом будет место классического, наиболее разработанного подхода в обучении, который может быть назван «знания — умения — навыки» в новых условиях при обучении программированию в школе? Принцип передачи готовой информации не должен противоречить деятельностному подходу, он должен сохранить свое значение, так как обучить деятельности без знаний и умений невозможно, но при этом он должен быть обогащен главной задачей — научить школьника пользоваться знаниями для решения различных проблем. Ведь для того чтобы научить выражать мысли в творческих заданиях, необходимо сначала научить правильно держать ручку, выводить буквы и грамотно писать. Для того чтобы построить табурет, необходимо научить пользоваться молотком, уровнем, т. е. сначала овладеть инструментами. Только сумма знаний, умений и личностных качеств позволяет человеку совершать различные действия.

Методика преподавания программирования на основе моделирования ситуационных задач позволяет реализовать принципы системно-деятельностного подхода в обучении.

Вопросы теории моделирования рассмотрены в работах Б. А. Глинского, А. Б. Горстко, А. Н. Лебедева, В. А. Штоффа, И. А. Полетаева, А. А. Самарского, И. Т. Фролова, Р. Шеннона. Моделирование трактуется учеными как метод научного познания, как процесс исследовательской деятельности, как способ теоретического мышления. Обучение моделированию как разделу школьной информатики разрабатывалось еще при введении предмета в школе А. Г. Гейном, В. Г. Житомирским, Е. В. Линецким, Н. В. Макаровой и др. Методики обучения моделированию позволили определить понятийный аппа-

рат и универсальную схему моделирования. Схема моделирования включает в себя этапы [1; 2; 3]: постановки задачи, разработки модели, компьютерного эксперимента, анализа результатов. На этапе разработки модели создается информационная модель в различных знаковых формах. Создание компьютерной модели требует от исследователя выбора наиболее эффективной компьютерной технологии. Компьютерные модели могут быть созданы:

- в прикладных программных средах, в том числе и специального назначения;
- в средах программирования.

При моделировании в прикладной программной среде выбор приложения зависит от цели моделирования и определяет алгоритм построения компьютерной модели, форму ее представления. Каждое приложение предоставляет исследователю готовые инструменты для создания модели, используя навыки работы с которыми, исследователь продумывает последовательность действий (алгоритм) для создания информационной модели. Методика обучения моделированию в базовом курсе информатики и организации исследовательской деятельности на основе решения задач по разработке и построению моделей в прикладных программных средах представлена в учебном-методическом комплексе [1; 2; 3] под редакцией профессора Н. В. Макаровой, в котором разработаны формализованный подход к моделированию в прикладных программных средах.

При моделировании в среде программирования возможно реализовать любую цель моделирования, используя для этого различные средства языка программирования: обработку числовых данных, обработку текстов, графические средства. Последовательность действий, приводящая к созданию модели (алгоритм), должна быть описана командами среды программирования, что требует от исследователя навыков программирования: умение организовать данные в выбранной среде, умение правильно применять языковые конструкции, способность проанализировать полученную последовательность команд. Методики обучения программированию в школе рассмотрены в работах и представлены в учебниках В. Г. Лебедева, А. П. Ершова, А. А. Кузнецова, А. Г. Кушниренко, Н. В. Макаровой, Ю. Ф. Титовой и др.

Концепцией предлагаемой методической системы изучения программирования на основе моделирования ситуационных задач в школе является освоение инструментария программирования с целью исследования объекта, явления или процесса в виде модели. Такая методика опирается

на принципы системно-информационного подхода, использует разработанный понятийный аппарат, универсальную схему моделирования и включает следующие этапы изучения:

1. Знакомство с инструментарием программирования.
 - 1.1. Теоретический материал.
 - 1.2. Набор заданий.
2. Освоение инструментария программирования.
 - 2.1. Набор контрольных вопросов для проверки уровня теоретических знаний.
 - 2.2. Набор заданий для формирования умений и приобретения навыков использования изучаемого инструментария программирования.
3. Пример решения задачи по моделированию с использованием освоенного инструментария программирования.
 - 3.1. Постановка задачи.
 - 3.2. Разработка модели.
 - 3.2.1. Информационная модель для среды программирования.
 - 3.2.2. Моделирование последовательности действий:
 - а) алгоритм;
 - б) программа.
 - 3.2.3. Отладка программы.
 - 3.3. Компьютерный эксперимент
 - 3.3.1. Тестирование
 - 3.3.2. Эксперименты в модели.
4. Набор задач по моделированию.
5. Набор проектов на обобщение знаний.

Этапы 1, 2 позволяют использовать богатый опыт подхода «знания — умения — навыки», основанного на обучении как передаче опыта и усвоении, способности воспроизвести предложенные готовые знания, и расширяются действиями, предполагающими самостоятельные исследования, например: освоить технологию работы в редакторе среды программирования, определить роль скобок в записи арифметического выражения на языке программирования; установить соответствие типа переменной и типа данных; установить допустимые действия над данными определенного типа; используя справочную систему среды программирования, рассмотреть синтаксис и семантику операторов, информация о которых представлена упрощенно или которые не изучаются, но расширяют возможности инструментария программирования; определить содержание сообщения среды программирования об ошибке.

Система теоретического материала и заданий на освоение инструментария программирования обеспечивает дифференцированный подход к обучению и гибкость при реализации либо программ по инфор-

матике различного уровня, либо элективного курса по программированию. На этой первой стадии учебной деятельности осуществляется освоение учащимися отдельных учебных действий, «умений, специфических для данной предметной области» [4. С. 4].

Этапы 3, 4, 5 опираются на системно-деятельностный подход в обучении и обеспечивают выполнение требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: предметным, метапредметным и личностным. Эти этапы представляют собой вторую стадию учебной деятельности и предполагают: объединение учебных действий в целостный акт учебной деятельности, становление смыслообразующей функции познавательного мотива; «систему учебной деятельности, обобщенность, устойчивость и избирательность познавательных интересов, доминирование познавательных интересов в иерархии мотивационной системы, принятие познавательным мотивом функций побуждения и смыслообразования» (В. В. Давыдов).

Методическая система обучения программированию на основе моделирования ситуационных задач базируется на идеях системного анализа и возможностях среды программирования. Используются понятия базового курса информатики: информация, объект, модель, информационная модель, система объектов, информационная модель системы и формализованный подход к проведению моделирования. Этот подход заключается в выполнении последовательных этапов, которые должен пройти исследователь-ученик при решении проблемы: постановка задачи → разработка модели → компьютерный эксперимент → анализ результатов моделирования — и представляет собой формализованную схему моделирования как универсального метода познания, обеспечивая «формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [4. С. 4].

Разработан комплекс задач для моделирования. Задачи предлагаются в неформальном описании. Исходя из такого описания определяются цели моделирования, производится формализация задачи. При формализации в соответствии с поставленной целью выделяются параметры, которые известны (исходные данные) и которые следует найти (результаты). Формализация выполняется в виде поиска ответов на вопросы, уточняющие общее описание задачи: что моделируется, какие параметры моделируются, какие параметры известны и какие надо определить, возможный диапазон значений параметров, описание отно-

шений и связей (для систем), каковы правила (формулы) преобразования исходных данных в результат. Этап постановки задачи развивает умения и навыки осознания учебной задачи, осмысливания учебного материала, постановки целей, выделения главного, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения.

Этап разработки модели включает построение информационных моделей в различных знаковых формах. Обязательной формой информационной модели является табличная, в которой на основе результатов формализации задачи описываются параметры (названия, значения) моделируемых объектов (систем объектов) и установленные им в соответствие параметры для среды программирования (имена переменных/констант или значения, типы переменных/констант).

Объект моделирования	Параметры				
	реального объекта		для среды программирования		
	название	значение	имя/ значение	переменная/ константа	тип

Комплекс задач по моделированию в среде программирования опирается на знания из разных предметных областей, требует математического описания закономерностей.

Разработка компьютерной модели обязательно предполагает моделирование последовательности действий в виде алгоритма и программы. Построение алгоритма предполагает как знакомство с типовыми алгоритмами, так и творческий, креативный подход к определению последовательности действий. Разработка программы — «последовательности операторов, способных сделать все что угодно и оттого одновременно и податливых, и опасных» (Э. Дейкстра) — потребует от ученика способности применить на практике умение работать с инструментарием программирования, освоения нового инструментария и технологических приемов работы в среде программирования, способности оценить результаты.

Работа над программой — это деятельность, которая опирается на определенные умения, навыки, и в то же время это деятельность, в ходе которой формируются новые умения, навыки. Так сумма умений и навыков проходит через деятельность и становится компетентностью как характеристикой личности.

Этап компьютерного эксперимента требует проведения тестирования компьютерной модели-программы и собственно эксперимента. Тестирование — это процесс проверки правильности построенной модели, соответствия модели реальному объекту и цели моделирования. Ученик должен продумать набор исходных данных, для которых результат известен или предварительно определен другими способами. Если в результате тестирования выявляется несоответствие модели и реального объекта, то следует скорректировать модель на любом из предыдущих этапов моделирования, если выявляется соответствие модели и реального объекта, то можно переходить к компьютерному эксперименту, удовлетворяющему цели моделирования, т. е. к проведению исследования.

Такие интеллектуальные умения, как абстрагирование, способность прогнозирования, формируются на этапе тестирования программы.

Получив как итог программирования готовую компьютерную модель, ученик может проводить эксперимент. Компьютерный эксперимент заключается в воздействии на модель, варьировании ее параметров инструментами среды программирования, а потому приближается по способам действия к натурному эксперименту. Формирование навыков оценки результата, выявления закономерностей, способности выдвинуть гипотезу является основой развития умения оценки и осмысления результатов деятельности.

Задачи по моделированию отобраны по принципу уровня обобщения знаний:

- набор задач по моделированию, использующих изучаемый инструментарий программирования;
- набор проектов, обобщающих полученные навыки и умения по программированию.

Различные по уровню обобщения задачи моделирования предполагают и различные формы работы учеников: индивидуальная работа и работа в группе (команде). Индивидуальная работа формирует умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность [4]. Работа в группе формирует умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать, способствует возникновению рефлексии.

Для предлагаемой методологической системы преподавания программирования на основе моделирования ситуационных задач разработано учебно-методическое пособие, содержание которого включает следующие разделы:

1. Введение. Моделирование в среде программирования.
2. Моделирование линейных процессов.
 - 2.1. Моделирование графических объектов.
 - 2.2. Моделирование вычислительных процессов.
3. Моделирование циклических процессов.
 - 3.2. Моделирование циклических процессов в графике.
 - 3.3. Моделирование вычислительных циклических процессов.
 - 3.4. Моделирование вложенных циклических процессов.
 - 3.5. Моделирование графического представления информации.
4. Моделирование ветвящихся процессов.
5. Моделирование циклических процессов с неизвестным числом повторений.
6. Моделирование процессов обработки символьных данных.
7. Структурированные типы данных.
 - 7.1. Массивы данных. Основные понятия.
 - 7.2. Одномерные массивы.
 - 7.3. Двумерные массивы.
 - 7.4. Файловый тип данных.
8. Принципы структурного программирования.
 - 8.1. Общие сведения о структурном программировании.
 - 8.2. Процедуры и функции.

Отбор содержания определен принципами структурного программирования с учетом требований возрастных, психологических особенностей учеников по уровню и форме восприятия информации.

Учебно-методическое пособие построено на базе системно-информационного подхода, разработанного профессором Н. В. Макаровой. Пособие проходит апробацию на базе ГБОУ СОШ № 501 с углубленным изучением предмета информатики и ИКТ Кировского района Санкт-Петербурга и ГБОУ лицея № 393 Кировского района Санкт-Петербурга.

Опыт учителей, участвующих в апробации методики, показывает возможность применения различных организационных форм урока:

- общеклассное занятие при изучении инструментария программирования;
 - индивидуальная форма работы при выполнении заданий на освоение инструментария программирования, решение задач по моделированию;
 - групповая форма работы при выполнении проекта.
- Методика включает приемы активации обучения:
- эмпирический метод освоения некоторых инструментов программирования, предполагающий «экспериментальное нащупывание»;
 - задания с «недостаточной информацией», требующие дополнительного самостоятельного изучения;
 - задания, требующие креативного мышления.

Использование методической системы «Моделирование в среде программирования» позволяет активизировать творческую и познавательную деятельность учащихся, повысить их интерес к учебной деятельности и заинтересованность в ее конечном результате как в рамках обучения программированию, так и в рамках межпредметных связей.

Этапы изучения предполагают освоение знаний в области инструментария программирования, приобретение навыков и умений использования алгоритмов обработки информации с использованием инструментария программирования и завершаются выполнением деятельности при решении исследовательских задач моделирования, требующих владения знаниями из различных предметных областей, затрагивающих сферы социальных и межличностных отношений.

Понимание роли моделирования как метода познания мира, а программирования как инструмента моделирования обеспечивает решение задачи «...сформированности мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки...» [4. С. 5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Информатика 7–9 : теория : Учебник. Ч. 1 / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2012.
2. Информатика 7–9 : практикум : учебник. Ч. 2 / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2012.
3. Информатика и ИКТ 9–11 : базовый уровень: задачник по моделированию / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2009.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования РФ от 17 мая 2012 г. № 413. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения 29.06.2012).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Н. В. Макарова, Ю. Ф. Титова

Санкт-Петербург

СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стандарт образования; системное мышление; универсальные учебные действия; информатика.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности реализации целей стандарта образования для основной общей школы 2-го поколения на уроках информатики в русле системно-информационной концепции. Основное внимание уделено связи метапредметных результатов обучения с формированием системного мышления.

N. V. Makarova, Y. F. Titova

St.-Petersburg

SYSTEM- AND ACTIVITY-BASED APPROACH TO TEACHING COMPUTER SCIENCE IN SECONDARY SCHOOL

KEY WORDS: education standard; system thinking; universal educational actions; computer science.

ABSTRACT. Possibilities of realization of the purposes of a standard of education for the secondary school of the 2d generation at computer technology lessons in the tideway of the system and information concept are considered. The main attention is given to communication of meta-subject results of training with formation of system thinking.

В российском школьном образовании осуществляется переход к обучению по новым федеральным государственным образовательным стандартам 2-го поколения (ФГОС-2).

Как известно, в настоящий момент приняты ФГОС 2-го поколения для начальной и основной школы. Находится в стадии обсуждения ФГОС для полной средней школы. Анализируя эти стандарты, прежде всего отметим единство концепции стандартов для всех уровней образования. Цель концепции — обеспечение современных требований, предъявляемых к качеству образования личностью, обществом, государством, и формирование готовности личности к самостоятельному непрерывному обучению в течение жизни.

В основу стандарта ФГОС 2-го поколения для основной школы положен системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Системный подход в науке представляет совокупность методов деятельности, рассматривающих любую проблему с систем-

ных позиций, т. е. как некую систему, обладающую своими функциями и системным эффектом. Применительно к образованию системный подход определяет его целостное видение, когда осуществлена взаимосвязка всех предметов, четко сформулированы цели и требования к результатам обучения.

Смысл деятельностного подхода в обучении заключается в том, что формирование и развитие психики и сознания человека происходит в результате его конкретной деятельности.

Конкретная деятельность представляет собой практические действия с реальными объектами, направленные на усвоение способов правильного употребления этих объектов и на развитие способностей, умений и навыков. Ученики охотно выполняют практические и физические действия. Для них важна возможность двигательной активности (актуализация мелкой и крупной моторики). Мотивами обучения являются практическая польза, реальные продукты, материальный результат их учебных усилий — рисунок, изделие, поделка, схема. Обучение рассматривается с позиций будущей деятельности в той или иной сфере. Учащиеся должны прежде всего понимать, в чем состоит суть этой сферы, какие задачи, проблемы надо в ней решать. Структура этой деятельности и должна определять цель обучения, т. е. надо учить тому, что пригодится в дальнейшем. Таким образом, деятельностный подход можно сравнить в некотором смысле с прагматическим, т. е.

ориентированным на конкретные умения, который будет востребован в будущем. Именно поэтому при реализации деятельностного подхода практика выходит на первый план, а теория рассматривается как обоснование практической деятельности. Новый стандарт определяет конкретные результаты деятельностного подхода как сформированные универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие развитие личности.

УУД имеют надпредметный характер, определяют способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира.

При этом знания, умения, навыки и компетенции рассматриваются как производные от соответствующих видов УУД.

На практике деятельностный подход к обучению заключается в определении целей образования, а значит, в требованиях к результатам среднего образования, т. е. в терминах универсальных учебных действий. Цели образования выступают в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей, а не в виде суммы знаний, умений, навыков.

Деятельностный подход к обучению реализуется в требованиях к содержанию учебных программ. Учебные программы должны предусматривать такую систему задач и средств их решения, которые обеспечивали бы высокую мотивацию учеников и их интерес к предмету, формирование универсальных учебных действий, и, как следствие, усвоение системы знаний и формирование компетенций.

Системно-деятельностный подход, положенный в основу стандарта образования в средней школе, по сути является интеграцией системного и деятельностного подходов. При этом цель обучения определяется с позиций системного подхода (теория), а деятельностный подход рассматривается как инструмент достижения цели (практика).

Отметим принципиальные отличия нового стандарта от предыдущего. В предыдущем стандарте цель обучения определялась как усвоение знаний, умений и навыков.

Состав стандарта был двухкомпонентным и включал обязательный минимум содержания и требования к уровню подготовки выпускников по каждому предмету. Образовательными результатами являлись знания, умения и навыки, приобретенные в ходе обучения.

В новом стандарте цель обучения определяется как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Состав стандарта становится трехкомпонентным по требованиям: к структуре основной об-

разовательной программы (ООП), к результатам освоения ООП, к условиям реализации ООП. К образовательным результатам, помимо предметных, теперь добавляются личностные и метапредметные, при этом предметные ставятся на третье место.

К личностным (ценностным) результатам обучающихся относятся ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества.

К метапредметным (компетентным) результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Метапредметные результаты подразделяются на коммуникативные, регулятивные и познавательные.

К предметным результатам относятся усвоенные учащимися при изучении учебного предмета знания, умения, навыки и специальные компетенции, опыт творческой деятельности, ценностные установки, специфичные для изучаемой области знаний.

Следует отметить, что предметные результаты в стандарте отражены в обобщенном виде, как некий конечный результат, а методики его достижения образовательное учреждение может выбирать самостоятельно.

Направленность ФГОС-2 на формирование у учащихся умения учиться ставит перед педагогами задачу формирования новых методических подходов в обучении, способов работы с учебным материалом.

В каждой предметной области обучение должно осуществляться в ходе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, решение которых обеспечит овладение системой УУД, а также действий, специфических для данного учебного предмета. В ходе решения этих задач учащийся добывает необходимые знания и применяет их на практике. Именно разработка такой системы задач и ее методическое обоснование становятся первостепенной задачей методистов на настоящем этапе, в том числе и в обучении информатике.

Достижение поставленных ФГОС-2 целей возможно при использовании системно-информационной концепции обучения информатике [5].

Системно-информационная концепция обучения информатике базируется на идеях системного анализа, современным инструментом которого является информационное моделирование с использованием компьютерных технологий. Мы исходим из того,

что в информационном обществе особая роль отводится развитию мышления, уровень которого определяется способностью оперативно обрабатывать информацию и принимать обоснованные решения.

Можно утверждать, что в обучении следует поставить акцент на понимании того, что есть предмет и явление, какова их структура, как организованы связи между элементами этой структуры, каков механизм проведения исследования, почему важны цели и идеи исследования, какие инструменты и методы при этом надо применять.

Для обобщенного описания объективной реальности удобно использовать такие философские понятия, как объект, система. Эти же понятия используются и в информатике для формализованного описания сущностей разной природы и смысла.

Системно-информационная концепция обучения информатике базируется на идеях системного и информационного подходов в науке.

Исследование объектов и систем непосредственно связано со сбором и переработкой информации, что тоже определяется своими законами, методами, подходами, средствами.

Информационный подход — метод научного познания объектов, процессов или явлений природы и общества, согласно которому, в первую очередь, выявляются и анализируются наиболее характерные информационные аспекты, определяющие функционирование и развитие изучаемых объектов. Надо научить выделять объекты и отбирать в соответствии с поставленной целью необходимую информацию, обрабатывать и передавать ее.

Системный подход (применительно к процессу освоения учащимся предметной области) — метод познания, ориентированный на развитие системного мышления и познавательного потенциала на основе организации целенаправленной деятельности учащегося.

Преломляя и объединяя основные идеи этих подходов к целям образовательной области информатики в школе в виде системно-информационной концепции, мы приходим к выводу о том, что дисциплине «Информатика» отведена интегрирующая роль среди всех школьных дисциплин.

Благодаря наличию огромного спектра компьютерных технологий для реализации разноплановых задач, образовательная область «Информатика» позволяет аккумулировать знания из разных предметных областей. Это именно то направление обучения, где реально можно научить учащегося системному анализу, сформировать навыки

исследовательской и познавательной деятельности и, по сути, сформировать особый стиль мышления, который мы называем системным мышлением.

Системное мышление рассматривается нами как способность определить место проблемы в общем контексте и выбрать различные способы ее решения, представить исследуемый объект (проблему) в виде системы, видеть ее в целостности, а также применять методы анализа и синтеза к ее исследованию.

Важнейший признак системного мышления — видеть взаимосвязи, а не только линейные цепочки причинно-следственных связей, видеть процессы (т. е. изменения), а не статичные состояния.

Человека с системным мышлением отличают умения:

- целенаправленно работать с информацией;
- классифицировать и систематизировать информацию, т. е. способность находить сходства и различия между явлениями по разным признакам;
- прогнозировать ход процесса при изменении условий;
- отслеживать влияние разных факторов на процесс;
- устанавливать взаимосвязь между разными объектами, явлениями, процессами;
- находить аналоги объектов/явлений/процессов из других областей;
- оценить проблему с разных точек зрения;
- различать уровни абстракции.

Основу развития системного мышления учащегося следует искать не в самом содержании знаний, подлежащих усвоению, а в деятельности по усвоению знаний. От способов организации этой деятельности зависят все характеристики усвоенного: знаний, умений, способностей и пр.

После того как мы выделили основные умения, которые характеризуют человека с системным мышлением, мы определяем методы формирования этих умений с позиций деятельностного подхода, т. е. при выполнении различных форм предметной деятельности. Именно деятельностный подход формирует системное мышление через обучение деятельности, обеспечивает мотивацию обучаемых за счет подбора необходимого комплекса задач из реальной жизни и соответствующего инструментария и методов, формирует целостную картину мира, адекватную современному уровню научного знания. Развитие системного мышления при обучении информатике позволит достигать метапредметных результатов, выделяемых в ФГОС-2 (табл.).

Метапредметные результаты формирования системного мышления

Умения, характеризующие системное мышление	Метапредметные результаты (из стандарта)
Умение целенаправленно работать с информацией	Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности
Умение смотреть на проблему с разных точек зрения	Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ— компетенции)
Умения систематизировать информацию, т. е. способность находить сходства и различия между объектами по разным признакам; различать уровни абстракции; устанавливать взаимосвязь между разными объектами, явлениями, процессами	Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы
Умение находить аналоги объектов / явлений / процессов из других областей	Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач
Умение отслеживать влияние разных факторов на процесс	Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения
Умение прогнозировать ход процесса при изменении условий	Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, выбирать эффективные способы решения учебных и познавательных задач

Учебно-методический комплект «Информатика» [2; 5; 6], а также методические пособия для учителей [3; 4; 5] содержат теоретический и практический материал, который предполагает комплексный подход к формированию умений системного мышления. Рассмотрим, какие методы и средства в УМК «Информатика» предлагаются для формирования этих умений.

УМЕНИЕ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННО РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Чтобы научить ученика целенаправленно работать с информацией, учитель прежде всего должен сам осознавать цели обучения. Цели обучения определяются на разных уровнях. ФГОС определяет стратегические цели обучения. Авторы учебников, методисты определяют концептуальные цели обучения в соответствии с ФГОС. Учитель определяет тактические цели обучения. В помощь учителю в методических пособиях [3; 4; 5] определены глобальные цели обучения по каждому разделу УМК, локальные це-

ли для каждого урока, а также педагогические задачи, которые должен решить учитель для реализации целей обучения. Обучение целеполаганию — это непростая педагогическая задача.

Самостоятельное изучение материала учебника может рассматриваться как учебно-познавательная задача.

Чтобы учащиеся видели цель изучения той или иной темы, в учебнике для 7–9-х классов [1; 2] каждая тема предваряется специальным вступлением «Изучив тему, вы узнаете...», либо «Выполнив задания, вы научитесь...». В ходе обучения необходимо обсуждать с учащимися, чему они научились, где можно использовать полученные технологии, т. е. анализируются поставленные цели и результаты их достижения.

Следующий уровень освоения умения целеполагания ученик получает при изучении основ моделирования. В учебнике предложен формализованный подход к построению и исследованию моделей как ори-

ентировочная основа деятельности. Он заключается в выделении последовательных этапов, которые должен пройти исследователь при решении проблемы: постановка задачи, разработка модели, компьютерный эксперимент, анализ результатов моделирования. На этапе постановки задачи исследователь выделяет цели моделирования.

В параграфе «Цели моделирования» описано, какие бывают цели моделирования и как в зависимости от выдвинутых целей будут отобраны параметры моделирования и в дальнейшем построена модель.

Теоретический материал сопровождается практикумом по моделированию, который представляет собой комплекс учебно-исследовательских задач по разработке и исследованию моделей. Здесь представлены два вида задач — обучающие, в которых подробно описаны этапы разработки и исследования модели, и исследовательские, в которых надо применить полученные умения самостоятельно. С методической точки зрения рекомендуется даже в обучающих задачах эти этапы обязательно обсуждать на уроке — задавать наводящие вопросы, чтобы ученик сам сформулировал цели моделирования, сам осуществил выбор необходимых параметров объекта в соответствии с целью, установил, какие из них считаются известными, а какие будут исследоваться.

УМЕНИЕ СМОТРЕТЬ НА ПРОБЛЕМУ С РАЗНЫХ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ

Чтобы сформировать это умение, следует поставить ученика в условия, когда ему надо будет взглянуть на какую-то задачу (проблему) с разных позиций.

В учебнике для 5–6-х классов [6] мы рассматриваем среду ЛогоМиры, с одной стороны, как первичное знакомство с программированием, а с другой — как творческую среду для моделирования виртуальных миров, в которых живут и взаимодействуют объекты — черепашки-исполнители алгоритмов. Уже в этих простейших проектах учащиеся пишут программы выполнения действий для каждого исполнителя, т. е. рассматривают один и тот же мир (виртуальный мир, который они создают) с позиций населяющих его объектов.

В старших классах основной школы при изучении понятия модели мы приводим примеры, которые поясняют, что разные цели моделирования ведут к построению разных моделей. Это тоже пример разных точек зрения.

Другой пример связан с выбором подхода к проведению моделирования. При обсуждении задачи следует поговорить о том, каким образом можно построить мо-

дель и провести эксперименты. Рассуждения о том, что даст та или иная модель, какую проще реализовать, — тоже пример взгляда на проблему с разных позиций.

Можно назвать и более прагматические аспекты. Так, при создании документа в прикладной среде мы выделяем два направления работы — редактирование как информационное (содержательное) наполнение документа и форматирование — оформление представленной информации для улучшения восприятия. В разных средах эти операции выполняются разными инструментами, но в данном случае важно, что при работе школьник смотрит на документ с разных позиций. Когда учащиеся выполняют одинаковую творческую задачу (например, создают иллюстрацию к фрагменту учебного материала), то получаются работы, отражающие разный взгляд на проблему. Коллективное обсуждение полученных результатов помогает каждому школьнику взглянуть на проблему с разных позиций и скорректировать свою.

Комплексы учебно-прикладных задач, направленных на изучение возможностей разных прикладных сред, построены так, чтобы в каждой новой задаче подключались новые инструменты и технологии. Таким образом задачи становятся более сложными, требующими комплексного использования изученных инструментов. Вместе с изучением программной среды возникает понимание прикладной направленности среды, а следовательно, формируется умение подбирать необходимые инструменты для решения задачи, а в дальнейшем и способность выбирать подходящую программную среду.

**УМЕНИЯ РАЗЛИЧАТЬ УРОВНИ АБСТРАКЦИИ;
СИСТЕМАТИЗИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ;
УСТАНОВЛИВАТЬ ВЗАИМОСВЯЗЬ
МЕЖДУ РАЗНЫМИ ОБЪЕКТАМИ, ЯВЛЕНИЯМИ, ПРОЦЕССАМИ**

Формирование этих умений определяется системой базовых понятий курса информатики, задаваемых системно-информационной концепцией.

Изучая различные предметы школьного курса, учащиеся получают представление об окружающем мире с разных точек зрения, формируют физическую, биологическую, историческую и другие картины мира. Чтобы соединить эти представления в единое целое, надо попытаться найти что-то общее во всем этом многообразии. Этим общим является наличие информации и информационных процессов. Человек получает информацию из окружающего мира и на основании этой информации формирует свое представление о нем в виде моделей. Поэтому очень важно, чтобы человек научился

смотреть на мир с точки зрения изучения информации об объектах и происходящих информационных процессах. Таким образом, понятия «объект» и «модель» — это две точки опоры, на которые опираются основные понятия курса информатики: информация и информационный процесс. Приобретение, хранение, умножение знаний основывается на умении собирать и обрабатывать информацию об объектах. Целенаправленно отобранная и представленная в некоторой форме информация об объекте и есть информационная модель объекта — основа информационного моделирования и исследования объектов, процессов и явлений. Таким образом, понятия «информация», «информационный процесс», «объект», «модель», «информационная модель» выделены нами как базовые понятия курса информатики, которые на протяжении всего курса мы рассматриваем во взаимосвязи, применяя к различным аспектам его изучения.

При составлении информационных моделей объектов важно понимать, что объект имеет различные характеристики, которые позволяют один объект отличать от другого. Это и параметры объекта, и его поведение, т. е. взаимодействие с другими объектами, и среда существования.

Для описания информационной модели могут использоваться различные формы. Например, при описании параметров объекта можно выделить два уровня абстракции. Совокупность названий параметров — это абстрактное описание некоего формального объекта, а совокупность значений параметров — это информационное, а по сути тоже абстрактное, описание конкретного реального объекта. Важно, чтобы учащийся не путал эти два уровня абстракции, т. е. различал название параметра и его значение.

Умение отбирать информацию об объектах и представлять ее в некоторой форме формирует умение систематизации информации. Систематизация информации предполагает обработку информации с целью приведения ее к определенному виду и интерпретацию информации, позволяющую определенным образом выделять главное. В процессе обработки информации ей придаются новые формы, наполняющие ее определенным смыслом и значением.

На протяжении всего курса учащиеся при решении учебно-практических и учебно-исследовательских задач имеют дело и с реальными, и с виртуальными объектами, создаваемыми в программных средах, выделяют их параметры, значения этих параметров, обрабатывают информацию об объектах, воздействуя на них. В 9-м классе мы

подключаем понятия «класс», «классификация», «система» как новый центр формирования базовых понятий информатики.

УМЕНИЕ ОТСЛЕЖИВАТЬ ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ ФАКТОРОВ НА ПРОЦЕСС

Выполняя различные виды деятельности с использованием компьютера, ученик имеет дело с примерами информационных процессов, в которых участвуют различные объекты и в ходе которых могут меняться значения параметров объекта. К объектам применяются различные виды воздействий. При этом учащийся должен понимать, как воздействие изменяет состояние объекта.

Так, при форматировании документа в прикладных программных средах учащиеся изменяют настройки информационных объектов и отслеживают, как это отражается на внешнем виде документа, принимают решение о необходимости изменения этих настроек.

При обучении технологии работы в табличном процессоре важно показать, что эта среда используется для выполнения вычислений с большим количеством однотипных данных, расположенных в табличной форме. Ученик должен увидеть связь этой табличной формы с конкретными объектами, их параметрами и значениями этих параметров, а также выделить параметры, значения которых являются одинаковыми для всех объектов, т. е. внешними по отношению к ним, понять принципиальную разницу при использовании в формулах ссылок на эти данные.

Важно показать, что вычислительные задачи в табличном процессоре позволяют варьировать значения параметров и мгновенно получать новые результаты, т. е. отслеживать влияние факторов на процесс. При разработке алгоритмов и программ учащиеся должны уметь отслеживать, как новые исходные данные повлияли на конечный результат выполнения алгоритма. И конечно, самый высокий уровень этого умения проявляется при проведении экспериментов с моделью. Поэтому при рассмотрении теоретических основ моделирования и его практического применения особое внимание уделяется этапу компьютерного эксперимента с моделью и анализу получаемых результатов. Информационное моделирование с использованием компьютерных сред позволяет быстро получать новые результаты при изменении исходных данных, как ни в какой другой деятельности. Для более успешного освоения моделирования лучше рассмотреть меньше задач, но обязательно довести их до экспериментов и анализа результатов.

**УМЕНИЕ ПРОГНОЗИРОВАТЬ ХОД ПРОЦЕССА
ПРИ ИЗМЕНЕНИИ УСЛОВИЙ**

Прогнозирование как более высокий уровень анализа информационного процесса, чем отслеживание влияния факторов на процесс, предполагает предугадывание результата процесса еще до его начала. Применительно к форматированию документа умение прогнозировать проявляется в том, что учащийся меняет настройки информационных объектов документа, добиваясь лучшего результата, не многократно, а благодаря глубокому знанию возможностей среды сразу определяет, какие объекты будут представлены в документе, как они будут расположены и какие надо сделать настройки, чтобы он выглядел наилучшим, с его точки зрения, образом. В качестве примера моделирования в среде графического редактора в учебнике рассмотрен комплекс учебно-прикладных задач на построение объектов с заданными свойствами. Их решение предполагает разработку алгоритма построения, который должен быть основан на теоретических знаниях из геометрии и знаниях возможностей и технологии работы в конкретной прикладной среде. Такое построение невозможно реализовать методом проб и ошибок, а разработанный алгоритм и есть прогнозирование результата.

При решении задач в среде табличного процессора (или СУБД), в которых используются формулы для обработки данных, важно подобрать тестовые примеры с известным результатом, позволяющие проверить правильность составления формул. Аналогично при моделировании на этапе проведения эксперимента важным шагом является проверка соответствия модели поставленной цели, адекватности реальному объекту.

Для того чтобы принять решение о соответствии модели, надо иметь один или даже несколько тестовых примеров, для которых заранее известен результат моделирования. Подбор таких тестовых примеров также формирует умение прогнозирования. Отметим и другой аспект прогнозирования.

При проведении эксперимента с моделью исследователь задает новые значения параметров и отслеживает, как они повлияли на ход процесса, на свойства модели. Но все значения параметров перебрать невозможно, поэтому прогнозирование заключается и в том, чтобы уметь определять, как будет вести себя модель при других значениях параметров, для которых эксперимент не проводили.

При формировании этих умений очень велика роль учителя, который будет организовывать и направлять работу учащихся

в нужном русле.

**УМЕНИЕ НАХОДИТЬ АНАЛОГИ ОБЪЕКТОВ/ЯВЛЕНИЙ/
ПРОЦЕССОВ ИЗ ДРУГИХ ОБЛАСТЕЙ**

Человек, обладающий широким кругозором и высоким уровнем образования, умеет находить аналоги процессов в разных предметных областях. Именно поэтому известно много примеров процессов из разных областей, описываемых аналогичными математическими моделями. Именно интеграция знаний позволяет находить такие аналоги. Поэтому возникают закономерные вопросы: «Достаточно ли умений и знаний у учащегося основной школы, чтобы находить такие аналоги?» и «Чем поможет предмет “Информатика” в формировании такого умения?».

Вместе с тем умение находить аналоги неразрывно связано с умением различать объекты, процессы и явления. Работая в разных программных средах и осваивая различные информационные процессы, учащийся может заметить, что некоторые действия аналогичны в различных программных средах.

В учебнике программные среды рассматриваются с двух позиций: с позиции технологий, аналогичных в разных программных средах, и с позиции уникальности каждой конкретной среды, ее отличий от других. Это позволяет и в дальнейшем при самостоятельном изучении новых программных сред или новых версий существующих программных сред также подходить к их освоению с таких позиций.

Другой аспект аналогии заключается в том, чтобы показать, как в зависимости от среды и имеющегося инструментария одну и ту же задачу можно решить различными способами.

Так, с учащимися можно обсудить, как решить задачу составления текстового документа, используя разные инструменты, в том числе и некомпьютерные, как по-разному можно выполнять вычисления. Упомянутые выше задачи на построение объектов с заданными свойствами аналогичны задачам, которые учащиеся рассматривают на уроках геометрии, но алгоритмы построения существенно различаются в зависимости от инструментария.

Другой пример — известная в физике и широко используемая в информатике задача о движении тела, брошенного под углом к горизонту. В задачнике по моделированию мы приводим такие примеры: работа акробатов в цирке, бросок баскетболистом мяча в кольцо, бросок спасательного круга с корабля. Ситуации разные, а модель одна, т. е. процессы аналогичные.

Предлагаемые методы, формы и сред-

ства формирования умений системного мышления, как результата обучения информатике в соответствии с системно-информационной концепцией способствуют формированию метапредметных результатов (УУД), которые выделены в ФГОС-2.

В результате обучения будут сформированы следующие УУД:

регулятивные УУД

- осуществлять целеполагание, включая постановку новых целей, преобразование практической задачи в познавательную;
- устанавливать целевые приоритеты;
- самостоятельно анализировать условия достижения цели на основе учета выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале;
- принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров;
- учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- уметь формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать ее и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности;
- планировать пути достижения целей;
- осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, а также актуальный контроль на уровне произвольного внимания;
- адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение, как в конце действия, так и по ходу его реализации;
- овладеть основами прогнозирования

как предвидения будущих событий и развития процесса;

познавательные УУД

- давать определение понятиям;
 - устанавливать причинно-следственные связи;
 - осуществлять логическую операцию установления родовидовых отношений, ограничение понятия;
 - обобщать понятия — осуществлять логическую операцию перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом;
 - осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций;
 - строить классификацию на основе дихотомического деления (на основе отрицания);
 - строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей;
 - объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования;
 - иметь представление о проектно-исследовательской деятельности;
 - проводить наблюдение и эксперимент под руководством учителя;
 - создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;
- коммуникативные УУД*
- уметь устанавливать и сравнивать разные точки зрения прежде, чем принимать решения и делать выборы;
 - уметь аргументировать свою точку зрения, отстаивать собственную позицию невраждебным для оппонентов образом.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ИНФОРМАТИКА : учебник. 7—9 класс. Ч. 1 : Теория / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2012.
2. ИНФОРМАТИКА : учебник. 7—9 класс. Ч. 2 : Практикум / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2012.
3. ИНФОРМАТИКА и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 1 : Информационная картина мира / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
4. ИНФОРМАТИКА и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 2 : Программное обеспечение информационных технологий / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
5. ИНФОРМАТИКА и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 3 : Техническое обеспечение информационных технологий / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
6. ИНФОРМАТИКА. Начальный уровень / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2012.
7. МАКАРОВА Н. В. Программа по информатике и ИКТ. Системно-информационная концепция. СПб. : Питер, 2008.

М. Ю. Мамонтова

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая квалиметрия; профессиональная подготовка; компетентность; содержание учебного курса.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема развития квалиметрической компетентности педагогических работников. Предлагается подход к формированию структуры и содержания курса «Педагогическая квалиметрия» для ООП «050100 Педагогическое образование», учитывающий основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования, специфику оценки качества педагогических объектов, квалификационные требования к специалистам. Представляется содержание курса, формы и методы его освоения магистрантами.

М. У. Mamontova

Ekaterinburg

**DEVELOPMENT OF TEACHERS' QUALITATIVE COMPETENCE
IN THE CONDITIONS OF REFORMING
THE SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT:
CONTENT ASPECT**

KEY WORDS: pedagogical qualimetry; vocational training; competence; content of the training course.

ABSTRACT. The article considers the problem of developing the qualitative competence of pedagogical staff. The approach to the formation of the structure and content of the course «Pedagogical qualimetry» for the PLO «050100 Pedagogical education» is proposed, taking into account the main directions of development of Russian system of education quality assessment, the specificity of the assessment of quality of educational items and qualification requirements to specialists. The course content, forms and methods for its mastering by the students are presented.

В последние десятилетия в России, как и в других странах, повышенное внимание со стороны государства уделяется решению проблем качества образования. Основной целью государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 гг. является «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики» [2].

Основные подходы к построению общероссийской системы оценки качества образования, ее цели и задачи представил В. А. Болотов [1]. К основным функциям общероссийской системы оценки качества образования относятся:

- обеспечение процедур государственной регламентации деятельности образовательных учреждений — лицензирование, аккредитация, надзор и контроль в сфере образования;
- обеспечение процедуры государственной итоговой аттестации выпускников

образовательных учреждений (ЕГЭ, ГИА-9 и др.);

- организация и проведение оценочных исследований в области сравнительной оценки качества образования на международном, федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления системой образования;
- организация и проведение мониторинга качества образования на всех уровнях управления системой — от институционального до федерального;
- разработка и внедрение процедур независимой оценки качества образования с участием работодателей и общественности.

К проблемам современной системы оценки качества образования в России в программе «Развитие образования» на 2013—2020 гг. отнесены:

- несбалансированность системы процедур оценки качества образования на федеральном и региональном уровнях, препятствующая формированию единого образовательного пространства;

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проекты 11-36-00259a1 и 1-16-66001a/У).

© Мамонтова М. Ю., 2012

- недостаток механизмов и инструментария комплексного оценивания качества образования — результата, процесса и условий, что затрудняет принятие эффективных управленческих решений в области управления качеством;
- потребность в использовании «сложных» моделей педагогических объектов, с одной стороны, и недостаточный уровень развития методологии и технологий педагогической квалиметрии — с другой;
- адекватное использование все возрастающего объема информации о качестве образования для принятия управленческих решений педагогическими работниками;
- информационная закрытость систем оценки качества образования для потребителей образовательных услуг;
- медленное внедрение в практику управления образованием механизмов общественного участия основных потребителей образовательных услуг;
- недостаток в России квалифицированных специалистов по оценке качества образования; практическое отсутствие программ подготовки специалистов в области оценки и управления качеством образования.

Основными задачами развития общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) на ближайшие годы определены:

- развитие механизмов внешней оценки качества образования и государственно-общественного управления;
- обеспечение современного уровня надежности и технологичности процедур оценки качества результатов образования;
- формирование культуры педагогических работников в области оценки качества образования через систему повышения квалификации и подготовки специалистов.

ОСОКО, являющаяся важнейшим институциональным компонентом системы образования Российской Федерации, следует рассматривать сегодня как сложный многофункциональный многоуровневый развивающийся научно-практический комплекс. Успешное функционирование и развитие этого комплекса во многом определяется уровнем развития теоретических и методологических основ педагогической квалиметрии. С одной стороны, потребности практики в научно обоснованных методах, средствах и технологиях оценивания качества педагогических объектов способствуют развитию педагогической квалиметрии. С другой стороны, теоретическое и методологическое обеспечение процедур оценивания качества педагогических объектов по-

вышает наукоемкость этих процедур и эффективность систем управления качеством образования. А. И. Субетто [3. С. 183] выделяет три уровня методологической организации квалиметрии как синтетической науки. Разработкой концептуального аппарата и аксиоматики, общих принципов и теории оценивания, теории шкал занимается общая квалиметрия. Предметные квалиметрии выделяются на основе специфики объектов оценивания. В педагогической квалиметрии к таким специфическим объектам оценивания относятся результат обучения, учебный процесс и условия, в которых этот процесс реализуется. Третьему уровню соответствуют специальные квалиметрии, выделяемые на основе методов оценивания, — индексная, экспертная, таксономическая и др. Проблема выбора методов оценивания решается в рамках прикладной педагогической квалиметрии на основе общих подходов с учетом специфики оцениваемых объектов и уровня управления.

Важным, если не определяющим, ресурсом для решения проблем системы оценки качества образования и ее развития являются кадры. Современная система оценки качества образования для решения поставленных задач требует привлечения широкого круга педагогических работников. Успех в решении проблемы качества образования во многом определяется уровнем квалификации педагогических работников в области оценки качества образования и управления качеством. ОСОКО в настоящее время испытывает серьезный недостаток в компетентных специалистах, отвечающих современным требованиям функционирования и развития системы оценки качества, готовых решать научно-исследовательские и практические задачи в области оценки качества на современной методологической основе в режиме инноваций.

Для решения основных задач ОСОКО, как отмечено в программе «Развитие образования», необходимо сформировать устойчивую сеть групп ученых и специалистов в сфере оценки качества образования как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов Российской Федерации и муниципалитетов. Важное место отводится развитию потенциала научных организаций, инновационных школ и ведущих вузов.

Особую роль в развитии кадрового потенциала общероссийской системы оценки качества образования играют учреждения высшего профессионального образования — педагогические университеты, реализующие программы подготовки бакалавров и магистров на основе образовательных стандартов нового поколения.

Важное место в подготовке специалистов уделено в ФГОС формированию профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. Важной составляющей профессиональной компетентности магистра в области педагогического образования является его квалитметрическая компетентность. Квалитметрическая компетентность может быть рассмотрена как готовность и способность использовать приобретенную в процессе обучения совокупность знаний и умений в области педагогической квалитметрии для решения научных и практических задач оценивания качества педагогических объектов и управления качеством образования. Квалитметрическая компетентность формируется на стадии профессиональной подготовки специалиста.

Основные направления подготовки педагогических работников в области квалитметрии определяются потребностями педагогической науки и практики:

- в разработке инструментария, методик и программного обеспечения исследований по оценке качества образования;
- проведении фундаментальных исследований в области диагностики учебных достижений школьников с использованием методов квалитметрии;
- разработке и реализации программ мониторинга качества общего образования на разных уровнях управления системой образования — от институционального (уровня образовательного учреждения) до федерального;
- разработке контрольно-измерительных материалов и научно-методического обеспечения для оценки качества результатов обучения на уровне региональной и муниципальной систем оценки качества образования в условиях внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения.

Институт информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета предлагает магистерскую программу «Информационные технологии в образовании» по ООП «050100 Педагогическое образование». В целях развития квалитметрической компетентности магистров в вариативную часть дисциплин общенаучного цикла включен курс «Педагогическая квалитметрия» (код М. 1. В. 03).

Содержание курса «Педагогическая квалитметрия» сформировано с учетом:

- 1) основных функций общероссийской си-

стемы оценки качества образования; 2) необходимости решения современных проблем ОСОКО; 3) задач развития системы оценки качества образования в ближайшие годы; 4) квалификационных требований к должностям специалистов в области оценки и управления качеством; 5) основных требований государственного образовательного стандарта к подготовке магистров в высших учебных заведениях по ООП «050100 Педагогическое образование» [4].

Педагогическая квалитметрия как область знаний и практической деятельности носит междисциплинарный характер. Поэтому и учебная дисциплина «Педагогическая квалитметрия» занимает особое место в содержании подготовки магистрантов. Для качественного освоения курса магистранту необходимы знания целого ряда дисциплин — общих основ педагогики, дидактики, теории управления, теории измерений, педагогической аксиологии, педагогического проектирования и моделирования, теории вероятностей и математической статистики. Педагогическая квалитметрия также содержательно связана с такими дисциплинами профессионального цикла при подготовке магистров, как «Технологии разработки электронных учебных материалов», «Технологии компьютерного тестирования». Знание основ квалитметрии необходимо магистранту и при выполнении им научно-исследовательской работы, при прохождении педагогической и научно-педагогических практик.

Важным видом профессиональной деятельности магистров является проектирование систем оценки качества для разных уровней системы образования и разных субъектов управления образовательным процессом с использованием современных информационных технологий. Знание теоретических и методологических основ педагогической квалитметрии, практическое владение методами, средствами и технологиями оценки качества способствуют формированию методологической культуры магистра, создают информационно-аналитическую и инструментальную основу для разных видов практической деятельности, связанных с задачами оценки качества педагогических объектов и управления качеством образования.

В области педагогической деятельности к таким задачам относятся:

- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся общеобразовательных учреждений, различных профильных образовательных учреждений, образовательных учреждений начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования и проектирование на

основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения;

- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для обеспечения качества образования.

К задачам в области *научно-исследовательской* деятельности магистрантов, связанным с использованием методов квалиметрии, относятся:

- проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования;
- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач в области оценки качества образования.

В области *управленческой* деятельности к основным задачам, требующим знания основ педагогической квалиметрии, относятся:

- изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа и методов квалиметрии;
- использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления.

В области *проектной* деятельности, связанной с оценкой качества образования, к основным задачам следует отнести:

- проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;
- проектирование форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием современных информационных технологий.

В области *методической* деятельности магистранта важное место занимает исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения педагогов с использованием методов и технологий квалиметрии.

Цель изучения дисциплины — формирование квалиметрической компетентности магистрантов путем освоения ими теоретических основ педагогической квалиметрии, методов, средств и технологий (алгоритмов) оценки качества педагогических объектов, ознакомления с прикладными аспектами педагогической квалиметрии.

Задачи дисциплины связаны с целью формирования квалиметрической компетентности магистрантов: 1) ознакомление с

теоретическими и методологическими основами педагогической квалиметрии; 2) ознакомление с прикладными задачами педагогической квалиметрии; 3) ознакомление с методами, средствами и технологиями оценки качества педагогических объектов; 4) формирование умения выбирать и применять адекватные поставленным на практике задачам методы, средства, технологии оценки качества педагогических объектов.

В результате изучения дисциплины магистрант должен:

- знать теоретические и методологические основы педагогической квалиметрии, основы прикладной квалиметрии; методы, средства и технологии оценки качества педагогических объектов;
- уметь использовать методы, средства и технологии для оценки качества педагогических объектов;
- владеть методами, средствами и технологиями педагогической квалиметрии и использовать их при решении различных прикладных задач, связанных с оценкой качества педагогических объектов и управлением образовательным процессом.

Содержание курса структурировано следующим образом.

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Нормативные документы о качестве образования. Сравнительный анализ традиционных и современных подходов к оценке качества образования. Международный опыт оценки качества образования. Место и функции международных сравнительных исследований в системах оценки качества образования разных уровней. Общероссийская система оценки качества образования: состояние и перспективы развития в условиях модернизации образования.

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИМЕТРИИ

Объект, предмет и структура квалиметрии. Принципы и задачи квалиметрии. Место педагогической квалиметрии в структуре общей квалиметрии. Этапы развития педагогической квалиметрии. Понятийный аппарат квалиметрии. Качество объекта. Определения качества в ГОСТ и международных стандартах ИСО. Уровни качества. Элементы теории измерения. Методы измерения свойств. Виды и методы измерений. Обеспечение единства измерений. Качество измерений. Средства измерений в педагогической квалиметрии. Квалиметрические шкалы. Многомерное квалиметрическое шкалирование. Оценивание. Мето-

дология определения и оценивания качества. Оценка. Качественная и количественная оценки. Свойство. Показатель качества. Виды показателей качества. Критерий. Эталон. Норма. Проблема норм и эталонов в педагогике. Объекты оценивания в педагогической квалиметрии: учебные достижения обучающихся, учебный процесс, условия.

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА

Принципы и процедуры оценки качества педагогических объектов. Методы оценки качества. Классификация методов. Экспертные и аналитические методы оценки качества и уровней качества. Дифференциальный метод оценки качества. «Паутина качества». Метод комплексной оценки качества. Весомость показателей свойств в комплексной оценке. Комбинированный метод оценки уровня качества объекта. Метод интегральной оценки. Статистические методы и процедуры оценки качества. Области применения методов квалиметрии в педагогике. Контрольно-измерительные материалы для оценки качества учебных достижений: проектирование и применение. Оценка качества учебного процесса и условий, в которых он реализуется: подходы и методы (сравнительная характеристика).

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИМЕТРИИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА АТТЕСТАЦИИ, МОНИТОРИНГА И БЕНЧМАРКИНГА В ОБРАЗОВАНИИ

Цели оценки качества педагогических объектов. Аттестация обучающихся, преподавателей, образовательных учреждений. Место методов квалиметрии в процедурах аттестации. Мониторинг в образовании. Место методов квалиметрии в системе мониторинга. Бенчмаркинг в образовании. Место методов квалиметрии в процедурах бенчмаркинга. Программно-методологическая и организационная основа массовых обследований в области качества образования. Примеры массовых обследований (ЕГЭ, ГИА-9). Система оценки качества образования. Проектирование систем оценки качества на разных уровнях управления образовательным процессом.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа). Программа курса «Педагогическая квалиметрия» реализуется в процессе чтения лекций, проведения лабораторных занятий, организации самостоятельной работы студентов, групповых и индивидуальных консультаций. В преподавании курса используются современные образовательные тех-

нологии и средства обучения взрослых: активные методы обучения, дифференцированный подход к обучению и т. п. Обучение ведется с использованием современных ИКТ-технологий, компьютерных программ, баз данных, созданных в ходе массовых обследований в системе образования на региональном и муниципальном уровнях управления системой образования.

Развитие практических навыков использования методов квалиметрии осуществляется в ходе лабораторных работ:

1. Экспертные методы оценки качества и уровней качества педагогических объектов. Сравнительная характеристика.
2. Дифференциальный метод оценки качества. «Паутина качества». Оценка качества учебного процесса.
3. Метод комплексной оценки качества. Весомость показателей свойств в комплексной оценке качества.
4. Комплексная оценка качества образовательной подготовки обучающихся.
5. Статистические методы и процедуры оценки качества подготовки обучающихся.
6. Контрольно-измерительные материалы для оценки качества учебных достижений: проектирование и применение.
7. Проектирование системы оценки качества образовательного учреждения.
8. Мониторинг в образовании. Место методов квалиметрии в системе мониторинга.
9. Бенчмаркинг в образовании. Место методов квалиметрии в процедурах бенчмаркинга.

Зачетное мероприятие состоит из двух частей — ответа на теоретический вопрос и отчета о выполненных лабораторных работах. К зачету допускаются магистранты, выполнившие все лабораторные и представившие реферат по одной из тем, вынесенных на самостоятельное изучение.

Таким образом, предложенный в работе подход к формированию содержания курса «Педагогическая квалиметрия», учитывающий современное состояние и функции общероссийской системы оценки качества образования, основные тенденции и задачи ее развития, современный уровень развития теоретических и методологических основ педагогической квалиметрии, способствует реализации принципа опережающего обучения в подготовке специалистов, готовых к решению научных и практических задач в области оценки качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОЛОТОВ В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1.
2. ПРОЕКТ государственной программы «Развитие образования» на 2013—2020 годы. URL:

- <http://bda-expert.ru/doc/komiedu/2012-05-23-gp-razvitie-obrazovaniya-2013-2020-proekt.zip>.
3. СУБЕТГО А. И. Квалитология образования. СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
 4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». Квалификация (степень) «Магистр». URL: http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

Л. В. Сардак

Екатеринбург

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВИДЕО-КОНФЕРЕНЦ-СВЯЗИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: видео-конференц-связь; вебинар; электронный учебный ресурс; учебное занятие в вузе.

АННОТАЦИЯ. Представляются элементы технологии подготовки учебных материалов для их использования в системе видео-конференц-связи на примере продуктов Adobe Connect Meeting и Adobe eLearning Suite. Указываются требования к подготовке учебных материалов в электронном виде.

L. V. Sardak

Ekaterinburg

**PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT
OF TRAINING MATERIALS TO BE USED IN VIDEO CONFERENCING**

KEY WORDS: video conferencing; webinars; e-learning resource; a class at the university.

ABSTRACT. The article presents the elements of technology of training materials development which could be used in videoconferencing on the example of such programs as Adobe Connect Meeting and Adobe eLearning Suite. Requirements to training materials in electronic form are specified.

При информационном обеспечении образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВПО учебные заведения сталкиваются с проблемой подготовки образовательного контента в электронном формате для представления его обучающимся. Существующие требования к представлению электронных учебных материалов (ЭУМ) охватывают преимущественно содержательные аспекты (содержание, объем) и вопросы размещения контента (доступ к материалам из публичной сети), при этом не рассматриваются психолого-педагогические особенности их подготовки. К таковым можно отнести: специфику предъявления различной информации по форме восприятия; приемы акцентирования и фокусирования внимания; деление на содержательные модули; эргономические особенности; включение элементов управления; реализацию мотивации; учет санитарно-гигиенических норм. Таким образом, существует проблема подготовки электронного образовательного контента с позиции комплексного исполнения ЭУМ на основе технологических и психолого-педагогических требований.

В нормативной документации по разработке электронных изданий приводится следующее определение понятия «учебное электронное издание. Это электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанные

на учащихся разного возраста и степени обучения» [1]. В требованиях, представленных в ГОСТ в пунктах 3.3, 3.4 и 4.4, приводится только описание оформления титульного экрана и технической документации. Таким образом, нормативно не регламентируются формат, дизайн, эргономика представления электронных изданий, неясной остается процедура комплексной оценки качества продукта (оценка психолого-педагогической составляющей ЭУМ).

Электронные издания являются частью всего многообразия ЭУМ, при этом данный вид электронной продукции не регламентирован и не представлен в нормативных документах, несмотря на широкое распространение данного названия.

Директивно установленных санитарных норм и правил по подготовке любых видов электронных учебных материалов в настоящий момент не существует. В данной работе мы предлагаем рассмотреть требования и технологии подготовки ЭУМ для их использования в системах видео-конференц-связи (ВКС).

Требования по подготовке ЭУМ для ВКС обусловлены рядом особенностей, связанных с отображением информации на экране через проектор или на экране монитора с аудиосопровождением.

Вся управляющая и содержательная информация должна быть размещена на одном экране: область с отображением учебной информации; чат; видеопотоки; раздел управления пользователями и др.

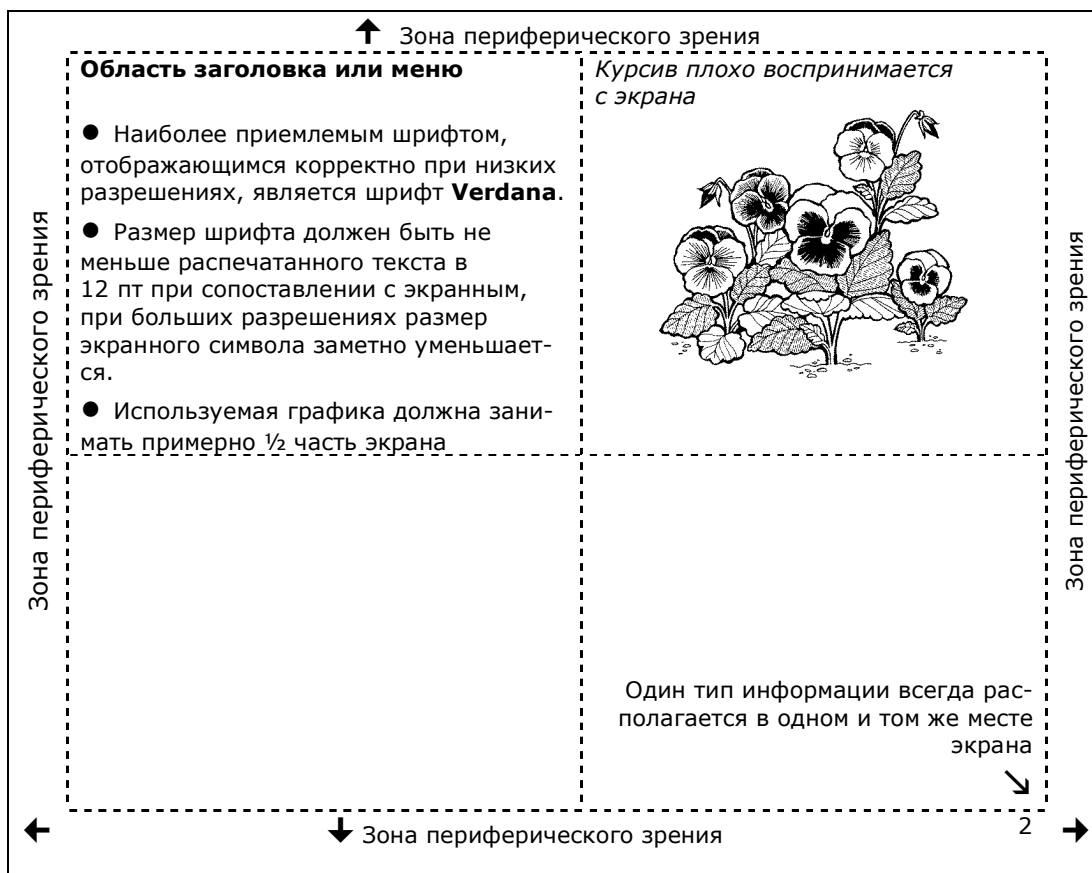
Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 11-16-66001а/У).

Дизайн и эргономика материалов должны способствовать усвоению информации. Учебная деятельность обучающегося, находящегося перед экраном, начинается с формирования перцептивного образа в сознании, физиологической основой этого процесса является работа зрительного анализатора. Для нормального восприятия необходимо учитывать: яркость объектов, контрастность изображения относительно фона, чувствительность глаз к излучению желто-зеленого спектра в сравнении с красно-фиолетовым, размер символов, многоплановость охвата изображения взглядом (зона центрального зрения — детали разли-

чаются четко; зона ясного видения — объекты опознаются без мелких деталей; зона периферического зрения — предметы обнаруживаются, но не распознаются).

Необходимо также использовать возможности «белой доски» — построение многостраничного векторного изображения, рисованного «от руки», подключение модулей мгновенных интерактивных опросов, синхронный (управляет докладчик) и асинхронный (управляют участники) режимы демонстрации материалов.

Рассмотрим пример содержательного кадра ЭУМ для демонстрации на экране.



Размещение содержательной информации производится от центра по вертикали и горизонтали. Текстовые объекты выделяются полужирным начертанием или цветом. При выборе цвета рекомендуется руководствоваться следующим: красный и синий цвета привлекают внимание в равной степени, затем следуют желтый, зеленый и белый. Синий цвет неудачен для мелких элементов, требующих высокой четкости. Для акцента на мелочах используются желто-оранжевые цвета. Синий цвет хорошо подходит для акцентирующей подсветки элементов. Следует использовать

контрастные цвета. Для создания положительного эмоционального фона необходимо отказаться от использования темно-фиолетового и темно-зеленого (мрачно), лимонно-желтого и желто-зеленого (ядовито), бледно-розового (тускло).

Для четкости восприятия цветовых образов основного текста и фона наиболее подходящими являются следующие варианты: черный, темно-коричневый, темно-синий и другие для шрифта и светлые пастельные тона с мягкой расфокусированной текстурой для фона.

В рамках одного тематического раздела

цветовая схема не должна изменяться. Общий дизайн кадров остается постоянным (размещение управляющих элементов, основные объекты дизайна, система акцентирования внимания).

Информационный объем ЭУМ должен соответствовать особенностям восприятия информации — на осмысление одного кадра требуется примерно 1–2 минуты. Если информация представлена в текстовом формате и ее достаточно много, то время восприятия увеличивается. Из опыта работы следует, что удерживать внимание студентов у экрана в аудитории удается от 30 до 40 минут в зависимости от трудности изучаемого материала.

Таким образом, оптимальным количеством содержательных кадров для ЭУМ при трансляции через ВКС оказывается количество от 15 до 30.

Пространственное разрешение материалов должно соответствовать разрешению, поддерживаемому проекционным оборудованием. Для создания демонстрационных ЭУМ существует большое разнообразие программных продуктов как лицензионных, так и распространяемых условно свободно.

Наиболее популярным продуктом подготовки презентаций является пакет Microsoft Power Point. Для расширения его базовых возможностей можно воспользоваться специальными расширениями Adobe Presenter или iSpring (платные системы) [2]. Данные приложения ориентированы на сохранение презентаций Power Point во flash с отображением анимационных и интерфейсных элементов. Power Point + Расширение позволяет в презентации реализовать интерактивные тесты с поддержкой стандартных тестовых заданий.

Причем все компоненты задания создаются автоматически после заполнения соответствующей формы. По завершении процедуры публикации получается полноценный демонстрационный интерактивный материал, поддерживаемый любым браузером.

Другим популярным форматом представления презентационных материалов является pdf. Получение pdf-файлов возможно с использованием различных программных средств: Microsoft Office (версии 2007 и выше), языка макрокоманд LaTeX с пакетом расширений beamer, программных продуктов Adobe.

Еще одна программа для подготовки учебных презентационных материалов — система CourseLab®. Это мощное средство для создания интерактивных электронных курсов, предназначенных для использования в сети Интернет, в системах дистанционного обучения, на компакт-диске или любом другом носителе [3]. Однако данная система де-

лает выгрузку только SCORM или на CD. Продукт является платным, и его стоимость сопоставима со стоимостью пакетов фирмы Adobe Photoshop CS и Acrobat Pro.

Представленный обзор инструментальных систем по подготовке ЭУМ позволяет сделать вывод о достаточном разнообразии доступных средств, реализующих подготовку кросс-платформенных ЭУМ. При этом в качестве универсального пакета для подготовки ЭУМ, соединяющего в себе возможности всех вышеописанных, можно рекомендовать использование Adobe® eLearning Suite [4].

Программное обеспечение Adobe® eLearning Suite представляет собой комплексный интегрированный набор инструментов для эффективного создания профессионального контента электронного обучения, соответствующего стандартам SCORM и AICC, на основе SWF, PDF и HTML форматов без непосредственного программирования. В течение некоторого ограниченного периода времени услуги данного пакета предоставляются бесплатно.

Adobe® eLearning Suite включает следующие продукты:

- Adobe Captivate (разработки учебных презентаций и различных тестов в .swf формате. Возможно конвертирование сгенерированного .swf-файла в .avi, для загрузки на сайты видео. Можно использовать для создания скринкастов (трансляции с записью происходящего на экране компьютера);
- подкастов и конвертирования презентаций Microsoft PowerPoint в формат Adobe Flash);
- Adobe Flash Professional CS5 (система подготовки swf-файлов);
- Adobe Dreamweaver CS5 (система подготовки HTML);
- Adobe Photoshop CS5 Extended (система растровой графики);
- Adobe Acrobat 9 Pro (создание и редактирование pdf);
- Adobe Presenter 7 (расширение возможностей создания презентаций, тестов, видео для Microsoft Power Point);
- Adobe Soundbooth CS5 и Adobe Audition (пакеты для профессиональной работы со звуком).

Таким образом, подготовка ЭУМ на основе комплексного программного решения от Adobe позволяет создавать в режиме конструктора без непосредственного программирования интерактивные учебные материалы с дружественным графическим интерфейсом и поддержкой их трансляции системой ВКС с учетом психолого-педагогических требований.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ГОСТ 7.83-2001. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания, от 2 ноября 2001 г. № 20.
2. РАЗРАБОТКА электронных курсов в PowerPoint. Создание тестов, анкет и опросов. Создание онлайн-презентаций // URL: <http://www.ispring.ru>.
3. РЕДАКТОР электронных курсов CourseLab, URL: <http://www.courselab.ru/>
4. ADOBE eLearning Suite 6 – E-learning software // Adobe. URL: <http://www.adobe.com/ru/products/elearning-suite.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

И. Н. Семенова

Екатеринбург

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методология педагогики; принципы обучения; классическая дидактика; информационная дидактика; информационно-коммуникационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В рамках идеологии взаимодополняемости предлагается модель системы принципов современного образовательного процесса, включающей принципы классической дидактики, принципы информационной дидактики, базисные принципы и принципы обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

I. N. Semenova

Ekaterinburg

**MODELING OF THE PRINCIPLES OF EDUCATION
IN CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

KEY WORDS: methodology of pedagogy; teaching principles; classical didactic; informational didactic; information and communication technologies.

ABSTRACT. As part of the ideology of complementarity the model of principles of modern educational process is proposed in the article, including the principles of classical didactics, principles of information didactics, the basic principles and the principles of teaching using information and communication technologies.

Сомнения в том, что современная отечественная педагогика в полной мере соответствует перспективным тенденциям образовательного процесса и адекватно может предсказать эффективность внедрения различных новаций, уже высказывались с разной степенью категоричности на страницах печати. В частности, с точки зрения А. Кушнира, имеющаяся система «многозначных» теорий не составляет в двадцать первом веке научную педагогику, так как она выстроена не на «системности человека, а на системности учебного предмета» [4. С. 53]. Н. Л. Коршунова [2], рассуждая о том, нужна ли отечественной педагогике новая методологическая парадигма, не приходит к полному отрицанию вопросительной посылки и приводит положения в пользу возможности «некумулятивного» (термин Т. Куна [3]) скачка. В некоторых локальных исследованиях [см., напр., 1. С. 5–10] также выделяются «болевы точки» несоответствия теории обобщенным или специфичным результатам практики.

Время появления подобных публикаций, совпадая с началом нового тысячелетия, обуславливается не только наступившей возможностью свободных дискуссий, но и формированием «критической массы» неудовлетворенности, которая отчасти определила содержание долгосрочных стратегических проектов модернизации образования в нашей стране. И именно состо-

яние этой модернизации торопит с решением вопросов, которые связаны с внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Ответы на эти вопросы могут быть получены при построении методологии внедрения современных ИКТ в дидактическую среду, определенную нами как *постоянно изменяющаяся система методологических, содержательных, деятельностных и технических ресурсов, а также условий, обеспечивающих осуществление нормируемой и ненормируемой деятельности всех субъектов педагогического поля с этими ресурсами при помощи средств информационных и коммуникационных технологий* [6. С. 98].

Опираясь на философское понимание методологии как науки о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, рассмотрим «проблему принципов» при построении знаний о путях и способах процесса использования ИКТ в образовании.

В первую очередь укажем, что мы разделяем позицию авторов, считающих возможность включения ИКТ в процесс обучения не противоречащей классическим принципам дидактики (см., например, [5]), разные совокупности которых, совпадающих по «ядру», широко представлены в отечественных исследованиях (Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, Т. А. Ильина и др.).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проекты 11-36-00259а1 и 1-16-66001аУ).

© Семенова И. Н., 2012

В самом деле, зародившись в контексте нового восприятия мира, главным направлением и результатом которого стали рационализм и критичность мышления, дидактика как часть публичной возрастной педагогики Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро и др., названная сегодня классической, определила специфичную основу правил *образования* — его *цели*, направленные на обеспечение социальной свободы и материального благополучия (в отличие от традиций обучения, которые вели свое начало от Пифагора, Сократа или субпедагогов педагогумов Римской империи в период правления от Тиберия до Каракаллы). Указанная особенность и сегодня выступает гарантом ее актуальности.

Однако следует согласиться и с тем, что компьютерные технологии, на базе которых строятся современные ИКТ, вносят в обучение принципиально новые элементы и закономерности, не проявлявшиеся ранее. Эти закономерности сформулированы Б. Е. Стариченко [9] в качестве принципов компьютерной дидактики: принципы информационной гуманности, мультимедийности, метапредметности информационных технологий. При этом в работе [8] автор, исследуя вопрос о границах применимости классической групповой дидактики, в условиях информатизации образования формулирует проблему ее замены, допуская таким образом выделение новых принципов, в том числе, быть может, отрицающих известные классические.

Соглашаясь с близкими по сути высказанным Б. Е. Стариченко позициями (работы В. А. Сластенина, Н. Г. Руденко и др.), мы признаем, что отражение коренных изменений общества (мировоззренческих, социальных, экономических, технических) не может быть представлено в соответствии с идеями и достижениями столь «давно минувших лет». И подтверждает это зарождение уже в конце XIX — начале XX в. в Западной Европе, а также в США авторских лабораторий реформаторской педагогики (прагматической педагогики Д. Дьюи, экспериментальной педагогики Э. Меймана и А. Лайя, технологии свободного труда С. Френе и др.).

Полемика, неустанно сопровождающая новые школы с момента их появления, накопила на сегодня опыт не только полного отрицания, но и превращения идеи коренного реформирования в движение за модернизацию теории и практики образования и воспитания, что отчасти смягчает акцент полного неприятия классической педагогики. Тем не менее, именно в нашей стране ускорение темпа и увеличение объема изменений элементов педагогического

поля (особенно методов, форм и средств за счет внедрения ИКТ) является важнейшим фактором, который на фоне противостояния классической и новых школ показывает противоречие старых правил классической дидактики и новой методологии образования.

В рамках последних суждений приведем сформулированные Б. Е. Стариченко принципы построения современного образовательного процесса при учете использования в нем ИКТ, которые, в отличие от принципов информационной дидактики (терм. автора), назовем *базисными*:

1. *Полное усвоение базовой учебной информации (когнитивной составляющей ГОС)*. Сущность: базовую информацию усваивают все обучаемые, прошедшие входной контроль; ГОС осваивается в полном объеме без градаций успешности усвоения — дихотомическая шкала: освоен — не освоен.

2. *Индивидуализация обучения*. Сущность: вариативность форм представления информации и организации деятельности с информацией; индивидуальные траектории обучения после освоения базовой части; расширение диапазона интерактивного общения участников образовательного процесса; обеспечение индивидуальной учебной и познавательной активности обучаемых.

3. *Временная эффективность обучения*. Сущность: минимизация времени усвоения базового содержания; использование обобщенных приемов работы с учебной информацией при изложении и обучении; грамотное использование каналов восприятия в процессе представления учебной информации (в частности, визуального и аудиального: звукового и речевого).

4. *Постоянство управления обучением*. Сущность: непрерывность измерения успешности освоения учебной информации каждым обучаемым; оперативная обратная связь преподавателя и обучаемых; коррекция управляющей (сопровождающей) деятельности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность сформулированных базисных принципов проиллюстрируем рис. 1.

Раскрывая методологию построения полной системы принципов обучения в условиях развития ИКТ, укажем на существование трех развиваемых в педагогических исследованиях идеологий:

а) идеологию взаимообусловленности, взаимодополняемости и взаимосвязи классических принципов дидактики и новых принципов обучения (в частности, например, информационной дидактики), в рамках которой классические принципы уточняются, обогащаются, появляются новые возможности для их реализации, а новые

принципы могут входить в систему классических принципов (Д. Ш. Матрос и др.);

б) идеологию противопоставления, которая заключается в стремлении к отмене существующих принципов, сложившихся в определенной образовательной парадигме, и замене их новыми, что в рамках аналогии с фазовостью развития науки (согласно Т. Ку-

ну) совпадает с процессами латентной фазы и фазы депрессии (В. Э. Штейнберг и др.);

в) идеологию независимости, рассматривающую возможность наличия разных совокупностей принципов независимо друг от друга, связи между которыми могут и не устанавливаться (В. П. Беспалько и др.).

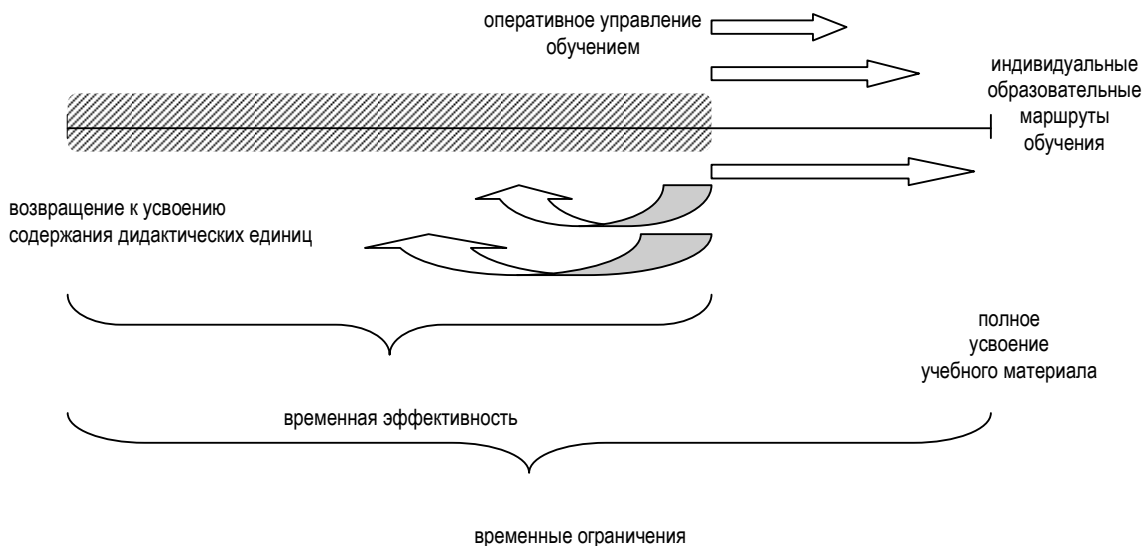


Рис. 1. Модель функционирования системы базисных принципов в современном образовательном процессе с использованием ИКТ

Принимая право на существование каждой из выделенных идеологий, укажем, что справедливость и возможность функционирования системы принципов будет установлена (доказана), если на ней как на базисе может быть построена система обучения, которая будет более эффективной при установленных критериях для достижения определенной цели по сравнению с другими имеющимися системами.

Как показано нами [6; 7], в конкретных условиях любая совокупность (система) принципов может развиваться, конкретизироваться или дополняться. Поэтому в контексте требований к повышению эффективности использования ИКТ представленную систему базисных принципов дополним следующими принципами использования ИКТ в обучении: образовательной ценности, педагогической целесообразности, дидактической значимости и методической эффективности (формулировка и сущность которых описана нами [См., напр., 7. С. 185].

С позиции первой из указанных идеологий исследуем обусловленность установления, возможность соотношения и направление соподчинительных связей между системами выделенных принципов: системой принципов классической дидактики, системой базисных принципов, системой прин-

ципов информационной дидактики, системой сформулированных принципов использования ИКТ [Там же] — и проиллюстрируем полученный результат (рис. 2).

Установленные нами связи позволяют сформулировать следующие основные выводы:

- при построении процесса обучения в условиях введения существенно новых элементов педагогической (или дидактической) системы (здесь — средств, а именно ИКТ) следует принципы классической дидактики обогатить и соотнести их с принципами, раскрывающими генеральную идеологию потенциала инновации (здесь — принципами информационной дидактики);
- при включении в процесс обучения инновационных «носителей» (здесь — ИКТ и средства ИКТ) при условии максимального использования их целевого потенциала принципы классической дидактики следует дополнить принципами использования этих элементов в дидактической системе;
- при построении процесса обучения в ситуации формулирования новых целей принципы классической дидактики дополняются принципами, отражающими сущность и качественную сторону реформирования образования с учетом со-

временных инновационных элементов дидактической системы (здесь — базисные принципы);

– интеграция условий и различных требований к процессу обучения приводит к необходимости сочетания принципов классической дидактики одновременно с несколькими системами принципов, между которыми устанавливаются соподчинительные связи. Так, например, при существенных изменениях элементов дидактической системы (здесь — качественное изменение средств обучения на основе развития ИКТ) и выделении критерия эффективности исполь-

зования этих новационных элементов в процессе обучения система принципов классической дидактики расширяется и обогащается системой принципов дидактики, раскрывающей направления использования и характеристические требования к функционированию этих элементов в процессе инновации (здесь — принципы информационной дидактики), и далее системой принципов, обеспечивающих эффективность использования выделенных элементов в соответствии с уже полученной обогащенной (расширенной) системой и т. п.

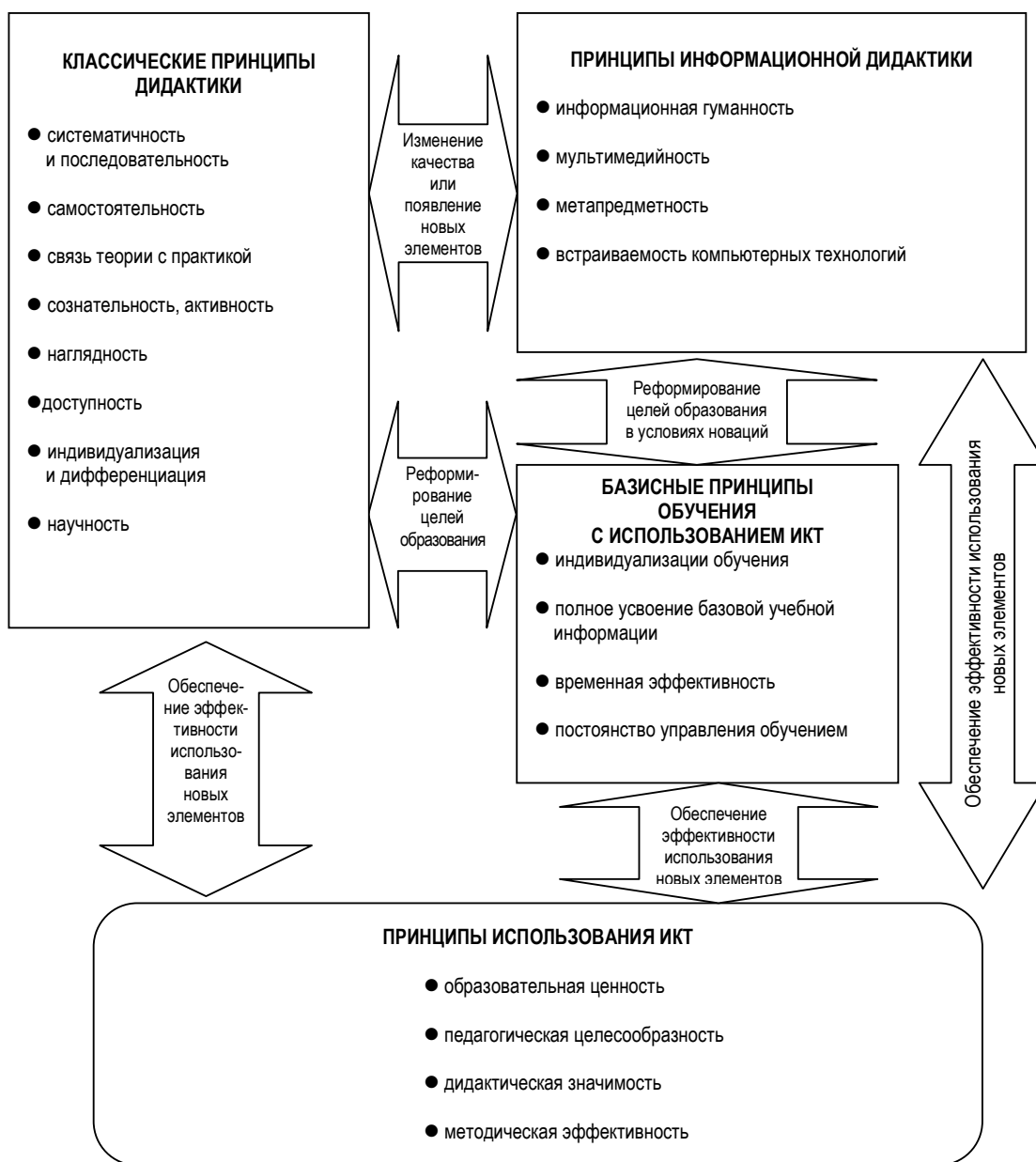


Рис. 2. Взаимосвязь в системе принципов построения современного образовательного процесса при учете использования ИКТ и принципов использования ИКТ с принципами классической и информационной дидактики

В дополнение к сформулированным положениям заметим, что показанная модель системы принципов в силу универсальности может быть положена в основу реализации современных идей отечественного образования, связанных с преемственностью на всех ступенях обучения — начальной, средней, среднеспециальной, высшей. Однако на каждой из ступеней может проявляться разная значимость того или иного принципа, т. е. по-разному рас-

ставляться приоритеты и устанавливаться их иерархия (например, с нашей точки зрения, при построении современного образовательного процесса в системе базисных принципов, отражающих смысловые установки образования как социального института, на начальной и средней ступенях обучения первоначальным будет принцип полного усвоения базовой учебной информации, а в высшей школе — принцип индивидуализации обучения).

ЛИТЕРАТУРА

1. ЕПИШЕВА О. Б. Технологизация образования как требование времени // Актуальные проблемы преподавания естественнонаучных дисциплин в современной школе : сб. науч. статей и метод. материалов / УрГПУ. Екатеринбург, 2011.
2. КОРШУНОВА Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. 2002. № 7.
3. КУН Т. Структура научных революций. М. : Прогресс, 1975.
4. КУШНИР А. Методологический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. 2001. № 1.
5. МОГИЛЕВ А. В., ТИТОРЕНКО С. А. Дидактические принципы в компьютерном обучении // Педагогическая информатика. 1998. № 2.
6. СЕМЕНОВА И. Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010.
7. СЕМЕНОВА И. Н., СЛЕПУХИН А. В. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
8. СТАРИЧЕНКО Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999.
9. СТАРИЧЕНКО Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. № 4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

А. В. Слепухин

Екатеринбург

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК КОМПОНЕНТ
СОВРЕМЕННОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ПЕДАГОГА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии в образовании; методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе; методологическое знание; методологическая культура педагога.

АННОТАЦИЯ. На основе сопоставления и установления взаимосвязи между методологией и методикой педагогической деятельности формулируется идея включения в структуру современного методологического знания учителя (магистра образования) понимания сущности методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и ее роли в системе формирования профессиональной компетентности педагога.

A. V. Slepukhin

Ekaterinburg

**THE TECHNIQUE OF USE OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN EDUCATIONAL PROCESS AS A COMPONENT
OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL KNOWLEDGE OF A TEACHER**

KEY WORDS: information-communication technologies in education; technique of use of learning information-communication technologies; methodological knowledge; methodological culture.

ABSTRACT. On the basis of comparison and revealing of connection between methodology and methods of pedagogical activity, the idea is discussed, which is based on including into the structure of contemporary methodological skills of a teacher (Master of Education) such element as understanding the essence of methods of introduction of information and communication technologies in educational process and their role in the system of development of professional competence of a teacher.

Методологическая культура специалиста в области образования (бакалавра, магистра) является частью профессиональной культуры, определяющей продуктивность профессиональной деятельности. В современных условиях содержательного пересмотра и развития системы образования эта деятельность претерпевает значительные изменения, которые связаны с формированием новых представлений общества о целях и результатах обучения, а также возрастанием роли информационно-коммуникационных технологий во всех видах деятельности.

На основе анализа и сопоставления трактовок понятий «профессионально-педагогическая культура» (В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. И. Соколова и др.) и «дидактическая культура учителя» (Г. И. Ибрагимов [1] и др.) можно утверждать, что *методологическая культура* специалиста в области образования включает в себя дидактическую и методическую культуру и состоит из предметных результатов методологических исследований, дидактической и методической деятельности, а также дидактических и методических способностей, реализуемых в

профессиональной деятельности специалиста образования. В современной профессиональной деятельности педагога (магистра образования), в которой все большую значимость приобретают информационные технологии (ИТ), базу для формирования и развития указанных способностей расширяют знания в области процесса обучения с использованием ИТ, опыт репродуктивной деятельности в сфере обучения (или в конкретной области образовательного процесса) и применения ИТ, опыт творческой деятельности в сфере обучения и применения ИТ, опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу обучения с использованием ИТ.

В рамках динамических процессов современного образования методологическая деятельность специалиста постоянно усложняется, обогащается, становится наукоемкой. В ней меняется соотношение функций: информационная составляющая отходит на второй план, уступая место функциям проектирования, конструирования, организации, коммуникации и др. И в связи с этим возникает закономерный вопрос: какими должны быть содержание и структура современного методологического

знания (в том числе по использованию ИТ) у специалиста в области образования?

Отвечая на поставленный вопрос, выделим сущность методологии педагогической деятельности, а также укажем компоненты методологического знания педагога.

При выделении сущности методологии педагогической деятельности будем основываться на трактовке методологии педагогической науки, включающей, с точки зрения В. В. Краевского [3]:

- теорию методов педагогического исследования, а также теорию для создания образовательных и воспитательных концепций;
- концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях;
- систему знаний о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы.

Выбор указанного подхода к определению понятия методологии обосновывается необходимостью выделения ее деятельностного аспекта. Сущность *методологии деятельности* в педагогической сфере (в том числе методологии использования ИТ) заключается не только в системе знаний о методах педагогической деятельности, учении об этой системе знаний, но и в *системе деятельности по получению этих знаний*.

Необходимость реализации выделенного аспекта методологии, а также анализ педагогической и методической литературы позволил нам в составе методологического знания вообще и методологического знания, связанного с использованием ИТ в образовательном процессе, в частности выделить следующие компоненты:

- предмет методологии педагогической деятельности, соотношение методологии педагогической деятельности с дидактикой, методикой и технологией обучения;
- цели и содержание образования, особенности процесса обучения (или конкретной области образовательного процесса) при использовании средств ИТ;
- принципы, методы, средства, формы организации обучения и контроля результатов обучения, их взаимосвязь;
- цели, принципы, методы, формы использования ИТ в образовательном процессе, их взаимосвязь с принципа-

ми, методами, формами и средствами обучения.

Перечисленные компоненты будем считать основными — составляющими инвариантную часть современного методологического знания педагога.

Вторая часть компонентов методологического знания — вариативная, предполагающая методические знания, умения, с нашей точки зрения, должна включать:

- понимание сущности методики использования ИТ как области науки, изучающей взаимосвязь указанных выше компонентов на основе учета конкретных психолого-педагогических характеристик личности обучающегося и учителя;
- вопросы, раскрывающие особенности и тенденции развития методологического и методического знаний на определенном этапе развития образовательных технологий, которые носят учебно-познавательный характер и для своего содержательного выделения, осмысления и принятия требуют от специалиста (тем более формирующегося, развивающегося) репродуктивной, проектировочной, моделирующей, творческой, оценочной деятельности в области организации образовательного процесса с использованием ИТ, связанной, в частности, с выделением проблемных вопросов и ситуаций и анализом путей их решения; выполнением лабораторных работ по методологии и методике использования ИТ; проведением исследований, включающих такие виды исследовательской деятельности, как анализ, синтез, сопоставление, сравнение, классификации и т. д.; оформлением научных статей, рефератов, рецензий и др.

Комментируя взаимосвязь перечисленных компонентов методологического знания, выделим такой компонент, как совокупность методов педагогической деятельности, и рассмотрим соотношение методов, методики, технологии и методологии деятельности.

Принимая во внимание многообразие видов деятельности, входящих в педагогическую деятельность, укажем на необходимость выделения и рассмотрения методов обучения, методов исследования, методов диагностики, методов управления образовательным (учебным) процессом, методов использования ИТ и их средств и других групп методов.

Реализация совокупностей указанных методов в конкретных психолого-педагогических ситуациях влечет необходимость исследования методики и технологии педагогической деятельности. Взаимосвязь ме-

тодологии (как системы знаний, учения об этой системе и системе деятельности), методов (как способов педагогической деятельности), методики и технологии педагогической деятельности (как воплощения методов на основе материала предметной

области, конкретной процедуры и учета психолого-педагогических условий, ведущего к достижению цели деятельности) представим следующим образом (рис. 1).

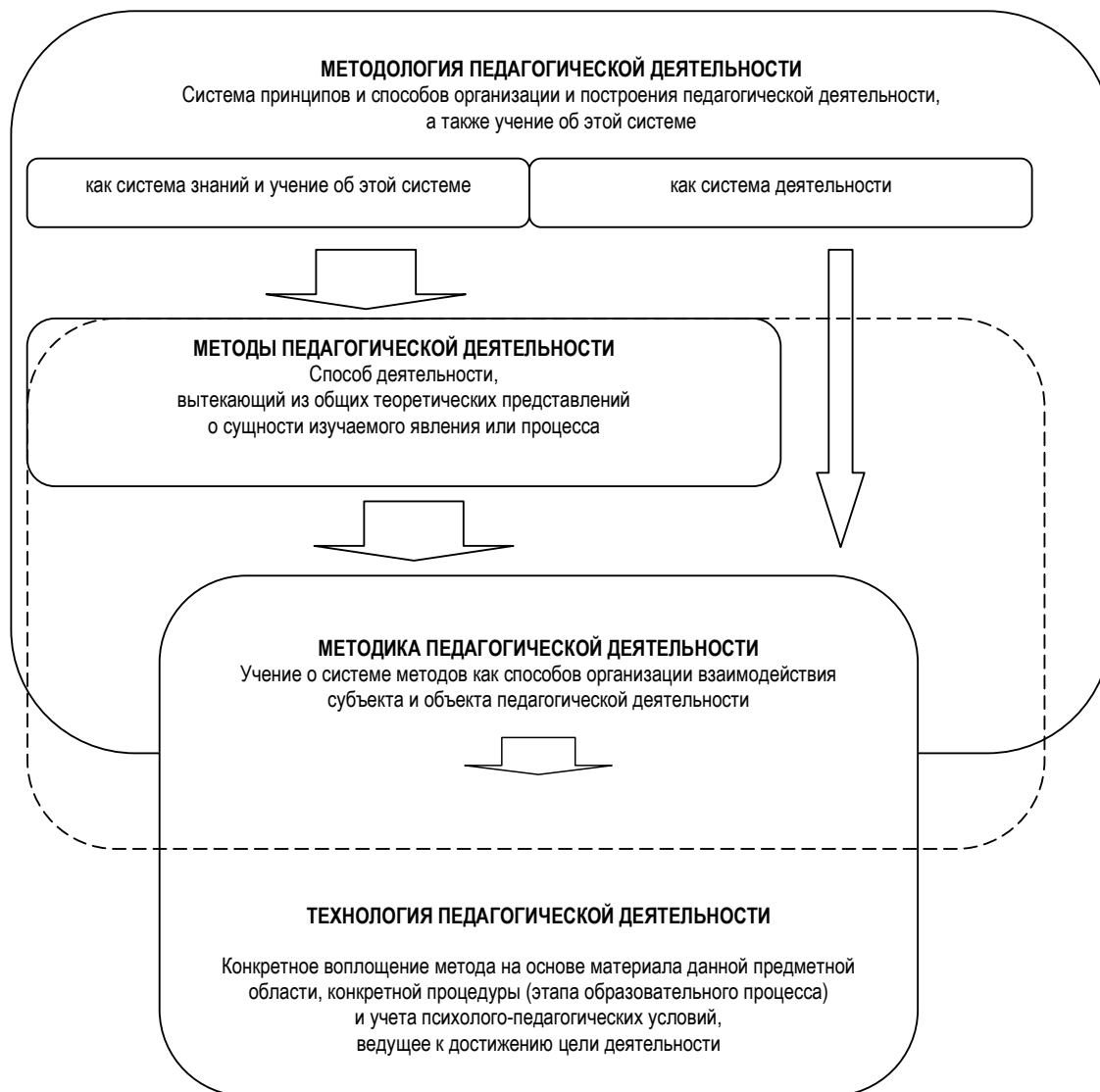


Рис. 1. Взаимосвязь методологии, методов, методики и технологии педагогической деятельности

При этом специальным образом укажем, что методика педагогической деятельности, порождаемая совокупностью методов, включает в себя эту совокупность, что, в свою очередь, позволяет рассматривать методику как учение о системе методов деятельности.

Кроме того, уровень теоретических и практических знаний, потребности общества (выраженные, как правило, в заказе школе, вузу как государственным институтам) определяют значимость разработки эффективных, целевых методик, гаранти-

рующих достижение определенного результата, которые, в свою очередь, сужаясь и конкретизируясь, порождают частные технологии обучения.

Необходимость рассмотрения совокупности технологий, а также знаний об особенностях использования этих технологий в конкретных психолого-педагогических ситуациях требует возникновения методики использования ИТ, в частности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), и технологии использования технологий.

Проиллюстрируем приведенные рассуждения рис. 2, рассматривая в качестве объекта исследования изменения в педагогическом поле, которое определено И. Н. Семеновым [4. С. 40] как масштабный, социально-эконо-

мически детерминированный объект, порождаемый стремлением научного педагогического сообщества к сохранению и созиданию, имеющий в генетическом плане противоречивость и неравномерность развития.

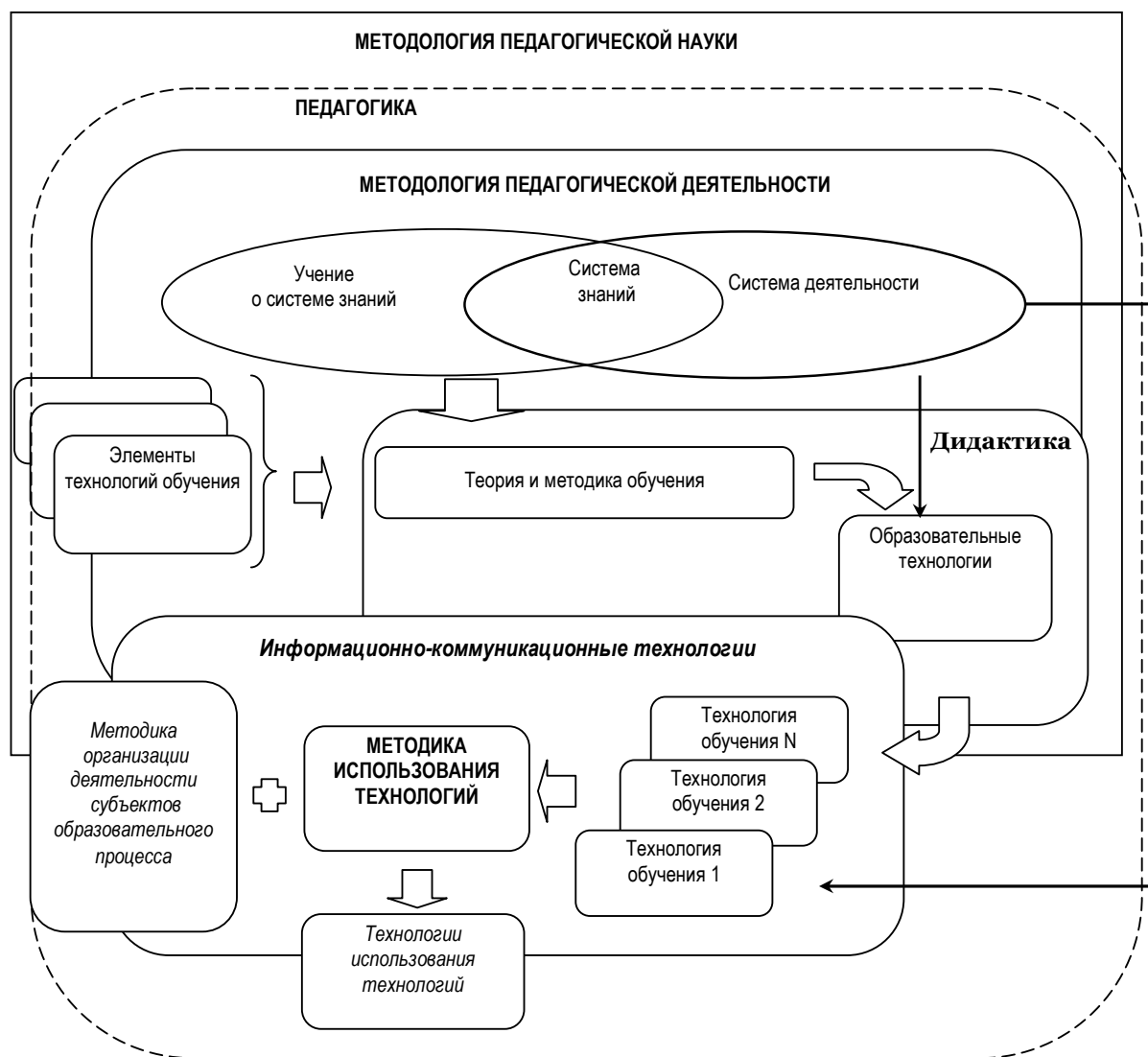


Рис. 2. Взаимосвязь методологии педагогической деятельности, дидактики и методики обучения, методики использования ИКТ в современном педагогическом поле

Специальное рассмотрение такого компонента методологического знания, как методика использования ИТ, приводит к необходимости определения этого понятия. Учет различных ценностно-смысловых трактовок заглавного понятия «методика», имеющих в современной литературе, а именно методики как науки, как деятельности, как модели, как искусства педагога, а также рассмотрение методики использования ИТ как компонента методики педагогической деятельности позволяет уточнить определение, сформулированное в нашей работе [5], следующим образом.

Методика использования ИКТ в учебном процессе — это наука о:

- закономерностях (законах, принципах, правилах), нормирующих выбор ИКТ или их компонентов (в частности, средств) в определенных условиях (ситуациях);
- деятельности по проектированию, моделированию или адаптации ИКТ к определенным психолого-педагогическим особенностям, условиям, к конкретной предметной области и т. д. (т. е. проекция знаниевой компоненты в пространство целей, конкрет-

ных психолого-педагогических условий и особенностей, задаваемых предметной областью);

- реализации технологии в учебном процессе для достижения целей обучения на конкретном предметном содержании в определенных психолого-педагогических ситуациях.

Подчеркивая важность выделения деятельностного аспекта методики использования ИКТ, знания о том, как использовать

методы в конкретных ситуациях (целевая направленность предметной деятельности, психолого-педагогические характеристики участников образовательного процесса), а значит, и рассмотрения указанного знания как элемента методологического знания вообще, проиллюстрируем соотношение знаниевой и деятельностной компонент методики использования ИКТ следующим образом (рис. 3).

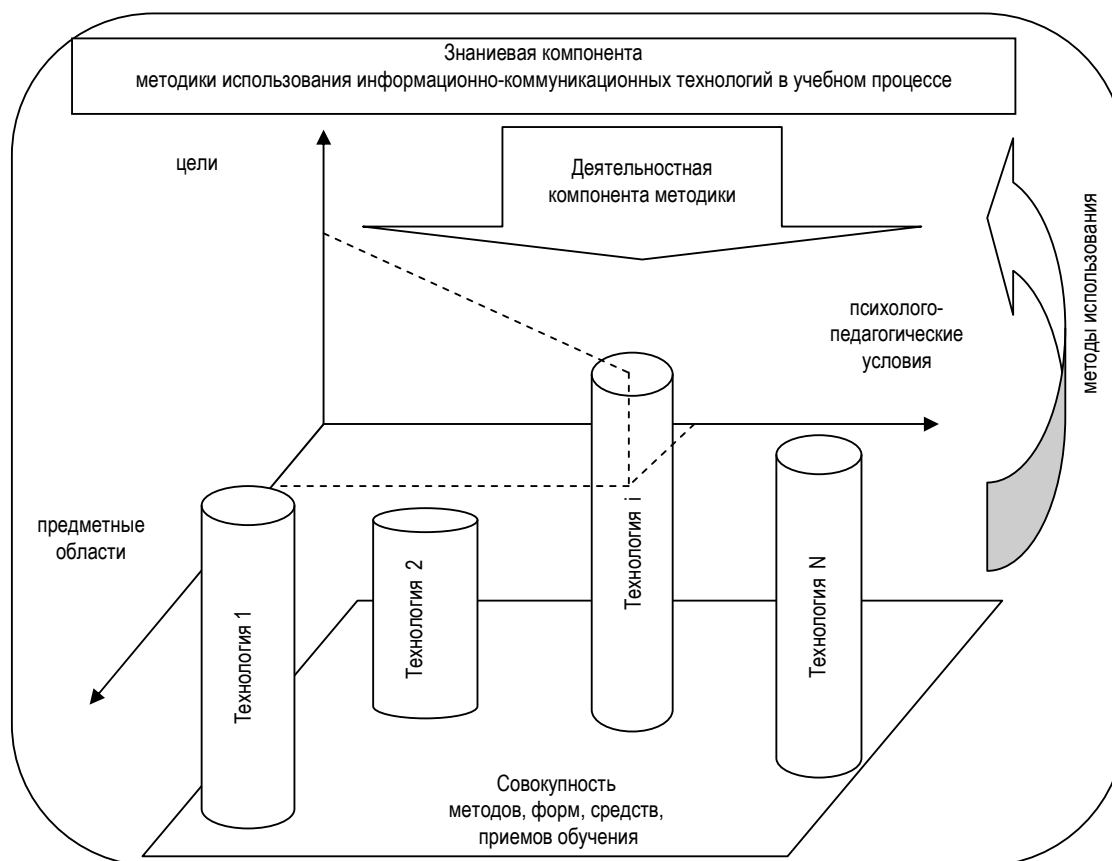


Рис. 3. Соотношение знаниевой и деятельностной компонент методики использования ИКТ в учебном процессе

Рассматривая методику использования ИКТ как науку, изучающую функционирование определенных взаимосвязей таких компонент, как цели, принципы, методы, формы, средства, психолого-педагогические особенности личности обучающегося и учителя при построении педагогической деятельности, укажем на неизбежность возникновения, как следствие, определенных закономерностей выбора компонент образовательной технологии, в частности ИКТ.

Это позволяет нам рассматривать совокупность получающихся закономерностей как элемент методики использования ИКТ. Основу для выявления указанных взаимо-

связей (как генератор возникающих закономерностей) проиллюстрируем следующим образом (рис. 4).

При этом укажем, что выбор определенных компонентов зависит прежде всего от целевой направленности технологии и психолого-педагогической характеристики участников учебного процесса, что, в свою очередь, позволяет выделить как преобладающие (доминирующие) другие конкретные компоненты (в каждой группе) — принципы, методы, формы использования и средства ИКТ, не умаляя значимости и возможности реализации (использования) других.

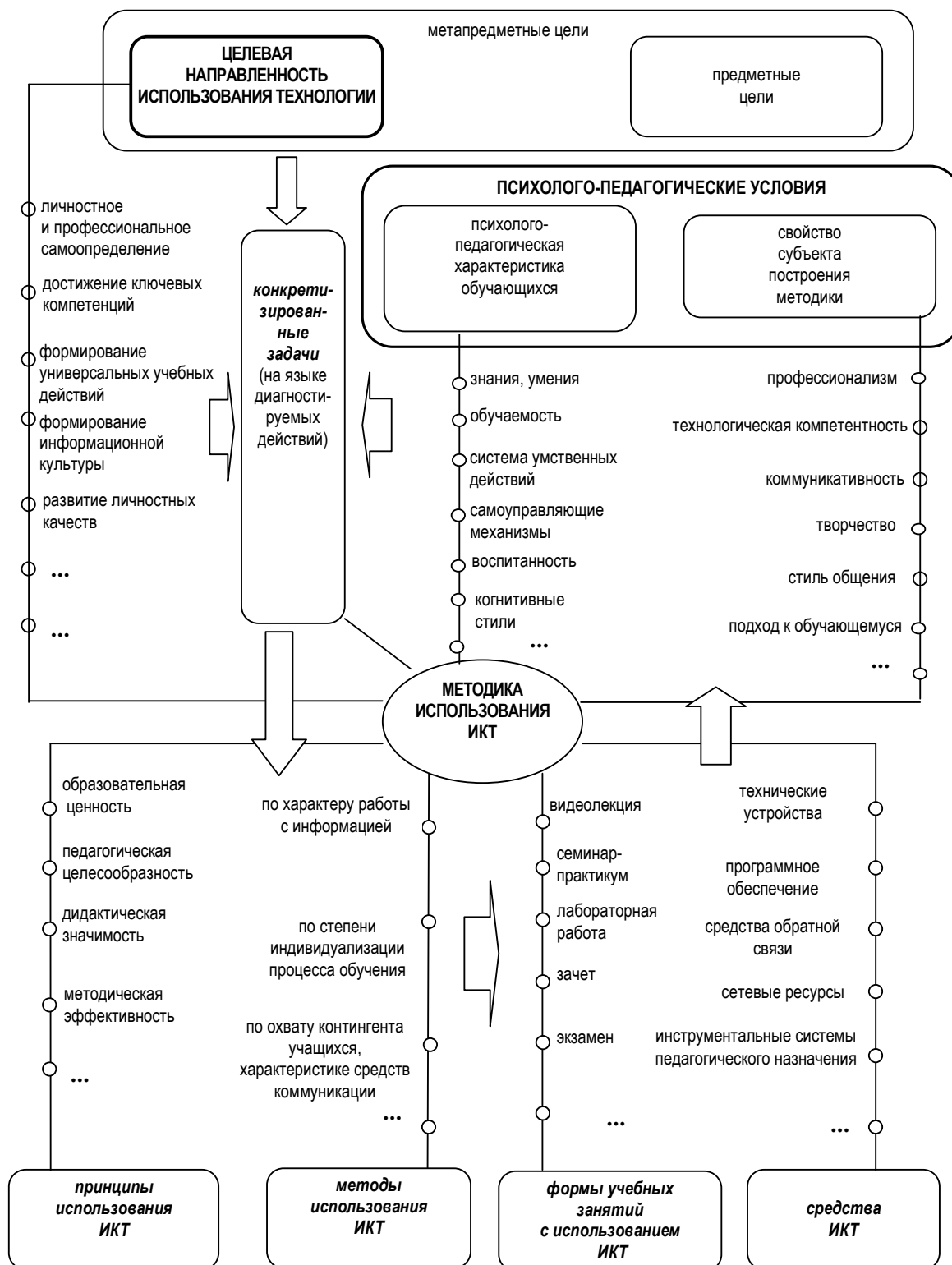


Рис. 4. Функционирование взаимосвязей компонент для построения методики использования ИКТ в учебном процессе

Например, такая целевая направленность, как формирование общеучебной составляющей познавательных универсальных учебных действий учащихся — умения

поиска и выделения информации, моделирования (которые будут конкретизированы в определенной предметной области), позволяет педагогу ориентироваться прежде

всего на реализацию принципа дидактической значимости используемых ИКТ (связанного с индивидуализацией формирования общеучебных умений и развития системы знаний, умений), выбрать в качестве ведущих методы учебного взаимодействия, методы создания новых знаний и конструирования способов деятельности (согласно классификации И. Н. Семеновой [4]), формы групповой проектной деятельности, а в качестве средств ИКТ — информационно-справочные, поисковые системы и средства моделирования (в частности, MS Excel, AutoCAD, 3 D Studio Max, ArCon+, Flor Plan 3 D, MathCad и др.). Многообразие психолого-педагогических особенностей участников учебного процесса приведет к необходимости уточнения, адаптации выделенной взаимосвязи, что сделает ее уникальной и неповторимой для других психолого-педагогических условий.

В реальном педагогическом процессе представленная конструкция уточняется на основе учета конкретных психолого-педагогических особенностей обучаемых и учителя, и ее использование позволяет исследовать, анализировать имеющиеся ИКТ, адаптировать их к другим психолого-педагогическим условиям, самостоятельно

строить, моделировать ИКТ, что позволяет обогащать, развивать методику их использования.

С учетом сформулированных положений отметим следующие принципиальные суждения:

- ценность знания методики использования ИКТ состоит в том, что оно является основой для построения правильно организованного учебного процесса с использованием ИКТ, что значимо для получения теоретического или практического результата педагогической деятельности и, как следствие, способствует формированию методологической культуры педагога (магистра образования);
- понимание сущности методики использования ИКТ способствует реализации деятельностного аспекта методологии педагогики;
- методология педагогической деятельности должна включать знание методики использования ИКТ, а значит, методика использования ИКТ является структурным компонентом методологического знания специалиста образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ИБРАГИМОВ Г. И. Учебный курс «Дидактика» в системе формирования дидактической культуры будущего учителя // Педагогика. 2011. №2.
2. КОХАНОВСКИЙ В. П. Философия и методология науки : учеб. для высш. учеб. завед. Ростов н/Д : Феникс, 1999.
3. КРАЕВСКИЙ В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001.
4. СЕМЕНОВА И. Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010.
5. СЕМЕНОВА И. Н., СЛЕПУХИН А. В. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе // Педагогическое образование в России. 2012. №2.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

И. В. Яковлева, Е. В. Оспенникова

Пермь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сетевые социальные сервисы; виды сервисов; образовательные функции сетевых сервисов.

АННОТАЦИЯ. Исследуется проблема применения сетевых социальных сервисов в обучении. Обсуждается содержание понятия «сетевые социальные сервисы», указываются основные виды сервисов. Представляется система их образовательных функций. Основу выделения функций составили метамоделли образовательного процесса: социальная, психологическая, информационная. Определяются основные группы функций сетевых сервисов: социальные, «акциофункции», информационные. Раскрывается содержание данных функций. Показывается их значимость в образовательном процессе. Уточняются связи и отношения образовательных функций сетевых социальных сервисов.

I. V. Yakovleva, E. V. Ospennikova

Perm

EDUCATIONAL VALUE OF NETWORKING SOCIAL SERVICES

KEY WORDS: social networking services; types of services; educational function of network services.

ABSTRACT. The problem of application of networking social services in education is discussed. In the work the concept of “social networking services” is investigated and the main types of services are listed. The characteristics of networking services have been enumerated. The system of their educational functions has been represented. The meta-models of the educational process: the social, psychological, informational have made up the basis of allocation its functions. The main functions of networking services such as: social, “action functions”, information functions have been determined; their importance in the educational process has been shown. Groups of functions in the information of networking services have been presented. The content of those functions has been formulated; their links and relationships have been clarified.

В отечественной системе образования сформировалось сообщество (пусть еще и немногочисленное) учителей-предметников, использующих глобальную сеть и имеющиеся в ней сервисы в качестве нового средства обучения. Постепенно выявляется и оценивается его образовательный потенциал, идет процесс накопления опыта применения сетевых сервисов в обучении и воспитании школьников [4; 6].

Проблему организации учебного процесса в средней общеобразовательной школе с применением сетевых сервисов следует признать весьма актуальной. Недостаток внимания к ее решению приводит к тому, что учащиеся пользуются глобальной сетью и ее сервисами в значительной мере только по своему усмотрению и так, как умеют. Они тратят на эту работу достаточно много времени, а ее итог не всегда результативен и полезен. Доля целенаправленно организованной учебно-познавательной деятельности школьников на базе сервисов пока невелика.

Анализ сложившейся на сегодня практики применения технологий глобальной сети в обучении свидетельствует о невысоком уровне сетевой активности учителей-предметников. Сервисы Интернета используются пока лишь в отдельных случаях:

преимущественно во внеклассной работе (и чаще в рамках выполнения учащимися межпредметных проектов), реже — при организации индивидуального обучения. Одна из причин этого — недостаточность как технологической, так и методической подготовки учителя к применению сетевых социальных сервисов (ССС) в предметном обучении.

Целью настоящего исследования является обоснование и разработка модели и методики применения СССР в учебном процессе по физике. Достижение данной цели возможно за счет последовательного решения комплекса научно-педагогических задач: 1) анализ и уточнение содержания понятия «сетевой социальный сервис»; 2) построение системы образовательных функций СССР; 3) определение места СССР в структуре обобщенной модели учебного процесса; 4) исследование возможностей применения СССР в составе реализуемых на практике моделей и технологий обучения физике.

В Толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой приведены следующие определения понятий «служба», «сервис». Служба (от *служить*) — иметь своим назначением что-нибудь, быть пригодным для чего-нибудь [4. С. 732]. Сервис — то же, что обслуживание — работа по удовлетво-

рению чьих-нибудь бытовых, текущих или постоянных нужд [Там же. С. 712].

Современный уровень развития глобальной сети характеризуется стремительным развитием служб и соответствующих им сервисов («Интернет-службы», «Интернет-сервисы»). Сетевая служба (Network service) представляет собой прикладную программу, которая взаимодействует в сети с клиентами, серверами, данными и управляет процедурами распределенной обработки данных, информирует пользователей о происходящих в сети изменениях. Каждая служба использует свой прикладной протокол (стандарт на представление сетевой информации, способы ее передачи и обработки в сети). К базовым службам Интернета относятся: WWW (World Wide Web – служба поиска и представления документов с помощью гипертекстовых ссылок), электронная почта (e-mail), чаты (Internet Real Chat), служба ICQ (I seek you), Internet-телефония, удаленный доступ Telnet, служба FTP (File Transfer Protocol – протокол передачи файлов), группы новостей USENET (телеконференции) и некоторые другие.

Службы сети Интернет предоставляют пользователям разнообразные сервисы. Согласно А. И. Каптереву, сервисы Интернета – это «...процессы обслуживания объектов Интернета; они предоставляются пользователям, программам, системам, уровням, функциональным блокам» [2. С. 278]. Так, например, к востребованным сервисам самой популярной на сегодняшний день пользовательской службы Интернета WWW следует отнести: *хранение данных различных медиаформатов, передачу сообщений и блоков данных, электронную и речевую почту, организацию и управление диалогом партнеров, предоставление соединений, проведение сеансов, видеосервис.*

Среди всей совокупности представленных в сети сервисов выделяют группу под названием «*сетевые социальные сервисы*» (Е. Д. Патаракин, Б. Б. Ярмахов и др.). Главным отличительным признаком социальных сервисов, как отмечает Е. Д. Патаракин, является наличие группового взаимодействия пользователей в сети [6]. Эта особенность сетевых социальных сервисов определяет их достаточно очевидные преимущества по отношению к сайтам глобальной сети, которые представляют собой по сути лишь хранилища информации. К ССС относятся: *сервисы хранения материалов различных медиаформатов* (например, текстов, видео- и фотоматериалов и др.); *сервисы обмена знаниями* (например, Wiki), *сервисы общения* (например, блоги), *сервисы комплексного назначения* (например, социальные сети).

Появление в глобальной сети сетевых сервисов означает, по мнению А. Ю. Винокурова, фактически новый подход к построению WWW [1]. Ключевым преимуществом наличия в сети ССС является смена роли пользователя – с пассивной на активную. У пользователя появляется широкий спектр возможностей: просмотр размещенной на сервисе информации с любого компьютера и из любой точки мира; ее хранение как в закрытом режиме (доступно только автору), так и открытом (доступно для всех пользователей); систематизация данных и организация поиска с помощью ключевых слов (тэгов); объединение данных в тематические группы; обсуждение имеющихся материалов; анализ и оценка качества размещенной на сервисе информации и др. [6].

Указанные особенности ССС дают нам основание считать, что данный инструмент может быть эффективно использован в обучении, ориентированном на реализацию активной познавательной позиции учащегося.

Состав образовательных функций сервисов может быть выявлен на основе многомерного моделирования образовательного процесса (социальный, психологический и информационный подходы [5]). Мы попытались решить данную задачу. Ее результатом явилось построение системы образовательных функций ССС (рис.).

Рассмотрим основные группы образовательных функций ССС.

К первой группе относятся социальные функции ССС. Их выделение является результатом анализа *социальной метамодели* образовательного процесса. В состав этой группы входит такая функция ССС, как обеспечение *социального взаимодействия (общения)* субъектов. Эта функция справедливо выделяется многими исследователями. Вместе с тем авторы, как правило, обращают внимание только на коммуникативную составляющую общения. Следует отметить, что коммуникация представляет собой лишь частный случай общения, связанный с обменом информацией. Комплексный подход к толкованию сущности социального взаимодействия (общения) (концепция А. В. Петровского [3]) позволяет утверждать, что содержание социальной функции ССС должно охватывать все составляющие общения. В связи с этим имеет смысл говорить о разновидностях социальной функции ССС: коммуникативной (*обмен информацией*), интерактивной (*взаимодействие*) и перцептивной (*понимание и оценка*).

Благодаря социальному взаимодействию (общению), организованному в глобальной сети, реализуется еще одна функция ССС – *функция социальной адаптации* субъекта и его последующей интеграции в

социум. Это назначение ССС вполне очевидно.

Деятельность каждого отдельного субъекта и собственно социум, в который он «погружен», существенно изменились с появлением сети. Теперь границы этого социума гораздо более подвижны и легко расширяются при желании. Любой человек как пользователь ССС так или иначе встраивается в сетевую социальную деятельность и осваивает ее новые виды. В связи с этим глобальная сеть с ее сервисными службами может быть определена как среда, обеспечивающая ее пользователям дополнительные условия социальной адаптации.

Рассмотрим функции ССС, которые были выявлены как результат исследования *психологической метамодел* образовательного процесса. Как известно, в составе психологической структуры любой деятельности представлены четыре основные части: мотивационная, ориентировочная, исполнительная и контрольная [7. С. 46]. Исходя из понимания структуры деятельности можно выделить так называемые *акциофункции социальных сервисов* как объектов психической активности пользовате-

ля. К ним относятся мотивационная, ориентировочная, инструментальная и контрольно-оценочная функции.

Действительно, сетевые сервисы, как показывает анализ их информационного контента и инструментария, могут составить основу для вполне успешного решения проблемы развития социально ценной мотивации сетевой активности учащихся, в том числе познавательной.

Работа с основными группами сервисов оказывает влияние на становление у пользователей опыта планирования деятельности различных видов. Ценным является наличие у учащихся обобщенного подхода к работе с сервисным инструментарием (общим, часто используемым, специфическим). Обобщенная ориентировочная основа деятельности в сети с применением ССС обеспечивает ее рациональное планирование.

Обязательным следствием развивающейся практики применения ССС является овладение процедурами работы с инструментами сервисов, формирование у пользователей соответствующих умений и навыков.

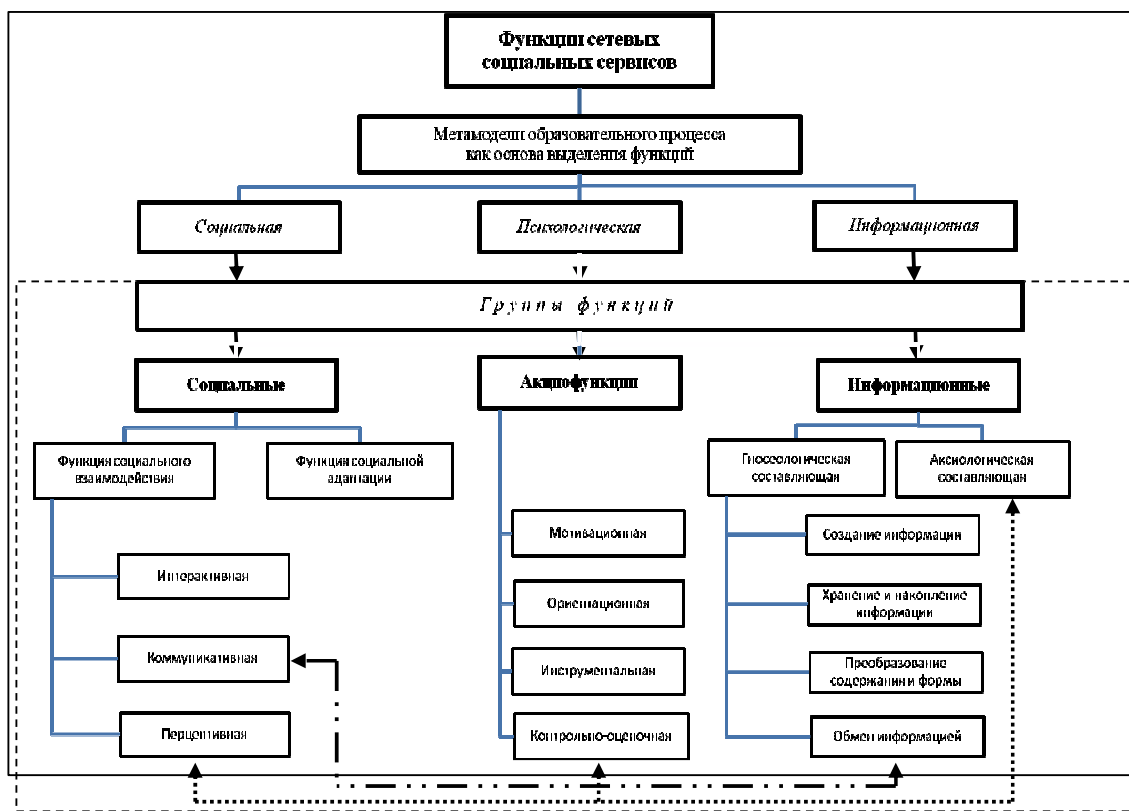


Рис. 1. Система образовательных функций сетевых социальных сервисов:

..... — составляющие оценочной функции;
 - - - - - — составляющие функции обмена информацией

Весьма важной составляющей практики применения ССС является контрольно-

оценочная деятельность. Эта деятельность изначально (еще на концептуальном

уровне) заложена в технологию социальных сервисных служб. Специальные инструменты позволяют пользователю организовать оценку результатов собственной деятельности внешними пользователями сети, а также самому оценивать действия других пользователей. В связи с этим сервисы социальных сетей можно считать одним из новых и весьма эффективных инструментов формирования контрольно-оценочной составляющей психической активности обучаемого.

Отметим, что указанный выше комплекс аксиофункций ССС в таком составе ранее исследователями не выделялся.

Анализ функций ССС с точки зрения *информационной метамодел* образовательного процесса позволяет выделить еще одну функцию сетевых социальных сервисов — *информационную*. Сетевые социальные сервисы (их контент и инструментарий) отражают зафиксированный в глобальной сети социальный опыт отдельных людей и их различных сообществ. Основная цель работы пользователя в сети, в том числе с применением ССС, — информационное взаимодействие. Различают два контекста данного взаимодействия: гносеологический и аксиологический (познание и оценка).

Результатом информационного взаимодействия субъектов в гносеологическом контексте является создание, хранение и накопление информации, преобразование ее содержания и формы, а также обмен информацией. Эти процессы собственно и образуют составляющие *гносеологической функции ССС*.

Аксиологическая функция значима для межличностного взаимодействия. В настоящее время она преимущественно реализуется человеком, поскольку действия оценки, организации выбора, определения ценности информации в виртуальной среде

трудно до конца формализовать. Изобилующая разнообразной и не всегда качественной информацией глобальная сеть ставит пользователя перед необходимостью отбора и оценки этой информации. В связи с этим формирование у пользователей глобальной сети ценностного отношения к информации представляет собой крайне важную проблему, решение которой весьма значимо для современной системы образования.

В выявленной системе функций (см. рис.) необходимо уточнить их связи и отношения. В частности, можно говорить о нескольких *составляющих оценочной функции ССС*. Эти составляющие обнаружили себя в каждой группе функций (социальные функции, аксиофункции и информационные функции). Другими словами, при работе с ССС выделяются социальный, психологический и информационный контексты оценочной деятельности человека. *Функция обмена информацией* между субъектами — еще одна функция, имеющая составляющие в различных группах. Данная функция представлена как в социальной (коммуникации), так и информационной группе и имеет соответственно коммуникативную и гносеологическую составляющие.

Итак, социальная, психологическая и информационная метамодел образовательного процесса позволили нам не только выявить дополнительные образовательные функции сетевых социальных сервисов, но и построить в итоге их относительно завершённую систему. Данная система дает нам более полное представление о роли ССС в образовательном процессе, демонстрирует их значимость как нового средства обучения и открывает перспективу построения эффективных моделей обучения с применением ССС (общей и предметных).

ЛИТЕРАТУРА

1. ВИНУКОВ А. Ю. Использование инструментов Web 2.0 в электронном обучении // Применение новых технологий в образовании : материалы XIX междунар. конф. Троицк, 2008.
2. КАПТЕРЕВ А. И. Менеджмент знаний : от теории к технологиям : науч.-метод. пособие. М. : Либерия-Бибиинформ, 2005.
3. ОБЩАЯ психология : учебник для студентов пед. институтов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1976.
4. ОЖЕГОВ С. И., ШВЕДОВА Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук ; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999.
5. ОСПЕННИКОВА Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. Ч. 1 : Моделирование информационно-образовательной среды учения : монография / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2003.
6. ПАТАРАКИН Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М. : Интуит.ру, 2007.
7. ТАЛЫЗИНА Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 1998.

УДК 377.1
ББК 4440

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Э. Ф. Зеер

Екатеринбург

**КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие; теории; концепции и модели профессионального развития; непрерывное профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Излагаются основные теории и концепции профессионального развития в зарубежной и отечественной психологии, анализируются особенности профессионального образования в постиндустриальном обществе и модели профессионального развития. Рассматриваются современные модели профессиональной подготовки, их смыслообразующие дескрипторы, целевые ориентации. Приводятся основные тенденции развития системы непрерывного профессионального образования. Обосновывается вывод о значении профессионального развития в модернизации профессионального образования.

E. F. Zeer

Ekaterinburg

**CONCEPT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION**

KEY WORDS: professional development; theories; concepts and models of professional development; continuous professional education.

ABSTRACT. The basic theories and concepts of professional development in foreign and domestic psychology are described, peculiarities of professional education in post-industrial society and models of professional development are analysed. Contemporary models of professional training, their sense creating descriptors, their objective orientations are discussed. Main tendencies of development of the system of continuous professional education are enumerated. Conclusions about the meaning of professional development in modernization of professional education are drawn.

В психологии нет однозначного определения понятия развития. Оно тесно связано с понятиями «формирование» и «становление», которые в отдельных случаях, особенно в педагогике, используют как синонимы. Наиболее общим является понятие «психическое развитие» последовательные, прогрессирующие, хотя и включающие в определенные моменты регресс, в целом необратимые количественные и качественные изменения психики.

Составной частью психического развития является профессиональное развитие.

Профессиональное развитие — это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности. Трудовая деятельность — целесообразная деятельность по созданию материальных и духовных благ. Профессиональная деятельность — определенный вид трудовой деятельности, требующий для выполнения специальных знаний, компетенции и качеств.

Объектом развития выступает субъект деятельности. Факторами, детерминирующими его развитие, являются социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность, вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и наконец профессиональная. Профессиональное развитие человека происходит при его взаимодействии с миром профессий. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием и самосовершенствованием. Наряду с этим исследователи подчеркивают, что этот процесс сопровождается периодами регресса, дезадаптации, стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях и деградацией человека.

Профессиональное развитие обусловлено личностным — в основе этих процессов лежит саморазвитие, детерминирующее самореализацию человека.

В исследовании профессионального развития выделяют следующие направления:

– содержательное — проектирование

- психолого-педагогических концепций и моделей профессионального развития;
- динамическое — возрастное профессиональное становление с момента формирования профессиональных интересов и намерений до завершения профессиональной биографии;
 - институциональное — реализация профессионального развития в различных образовательных учреждениях, системе дополнительного образования, организациях и предприятиях.

В зарубежной психологии представлены различные теории профессионального развития. Все их многообразие можно свести к четырем направлениям:

- 1) дифференциально-диагностическому;
 - 2) психодинамическому;
 - 3) теории решений;
 - 4) теории развития [3].
- Основанием *дифференциально-диагностического направления* (Ф. Парсонсон, Г. Мюнстербергер, Г. Боген и др.) является дифференциальная психология с ее психометрическими понятиями и методами. В ее основу положены следующие постулаты:

- каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, оптимально подходит к единственной профессии;
- профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств человека требованиям профессии;
- профессиональный отбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную предрасположенность психологических или физических качеств и соотносит их с требованиями различных профессий;
- для профессиональной успешности и удовлетворенности важное значение имеют личностные качества.

Психодинамическое направление (З. Фрейд, У. Мозер, Е. Бордин, А. Маслоу, Э. Роэ и др.) постулирует, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

В теории Е. Бордина постулируется, что на содержание человеческого развития детерминирующее влияние с самого раннего возраста оказывают организмические процессы (питание, владение телом и пр.).

В концепции А. Маслоу вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к возникновению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении.

Направление теории решений (Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман и др.) ориентировано прежде всего на изучение процесса выбора профессии. его основой выступают структурные представления теории решений, в которых индивидуальные и особенно биографические условия профессионального выбора выносятся за скобки или в лучшем случае рассматриваются как модификации процесса решения проблем, а сам профессиональный выбор выступает как система ориентировок при принятии решений.

Направление теории развития (Э. Шпангер, Э. Гинцберг, У. Джейд, Д. Сьюпер и др.) характеризует профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, в которых разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

В рамках этого направления Д. Сьюпером была разработана теория профессионального развития, основные положения которой следующие:

- в течение жизни меняются условия развития, что обуславливает большое разнообразие выборов профессий;
- профессиональное развитие имеет ряд стадий и фаз;
- стадиями профессионального развития можно управлять;
- удовлетворенность работой определяется возможностями личности реализовывать свои интересы и способности в профессиональных ситуациях.

Обобщенная характеристика зарубежных теорий профессионального развития приведена в табл. 1.

В отечественной психологии профессиональное развитие изучали В. А. Бодров, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Р. Фонарев и др. Анализ их работ показывает методологическую общность подходов и принципов. Различия просматриваются в центрации исследований на формах профессионального развития. Одни психологи большее значение придают исследованию профессионального становления, другие — процесса профессионализации, третьи — личностно-профессионального развития. Концептуальные подходы отечественных психологов к различным сторонам профессионального развития отражены в табл. 2.

Рассмотрим кратко основные концептуальные положения, представленные в

работах ведущих ученых в области профессиональной психологии.

Таблица 1

Краткая характеристика основных зарубежных теорий профессионального развития

Направление	Представители концепций и теорий	Основания профессионального выбора и развития
Дифференциально-диагностическое	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг	индивидуальные особенности (свойства, качества)
Психодинамическое	З. Фрейд, У. Мозер, Э. Роз, Е. Бордин, А. Маслоу	генетические предпосылки, потребности
Теории решений	Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман	система ориентировок в профессиональных альтернативах
Теории развития	Э. Шпрингер, Э. Гинзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	процессуальные характеристики онтогенетического развития. Тип личности

Таблица 2

Концептуальные подходы к профессиональному развитию в отечественной психологии

Формы профессионального развития	Объект развития	Основания профессионального развития	Представители концепции
Профессиональное становление	личность	социальная ситуация, ведущая деятельность	Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др.
Процесс профессионализации	субъект деятельности	уровни выполнения деятельности (успешность)	В. А. Бодров, Н. С. Глуханюк, Н. Н. Нечаев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк А. Р. Фонарев и др.
Акме-профессиональное развитие	зрелая личность	саморазвитие и самореализация	Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, С. А. Минюрова и др.

Профессиональное становление личности является объектом исследования Э. Ф. Зеера, Т. В. Кудрявцева, Е. А. Климова, Ю. П. Поваренкова, Н. С. Пряжникова и др. В качестве объекта развития рассматривается личность, которая является также главным фактором прогрессивных изменений психики человека. Критериями периодизации профессионального развития выступают социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Профессиональное становление охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до ухода из профессиональной жизни. В зависимости от критериев дифференциации выделяют от четырех до семи стадий:

оптации, профессиональной подготовки, профадаптации, первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства и наставничества. Переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными профессионально обусловленными кризисами.

Процесс профессионализации работников исследовали В. А. Бодров, Н. С. Глуханюк, Н. Н. Нечаев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк, А. Р. Фонарев и др. Объектом развития является субъект деятельности, которого в одних случаях рассматривают как специалиста, в других – как профессионала. Акцент делается на профессиональной успешности работников — до-

стижении значимых целей и преобразований или преодолении условий, препятствующих достижению целей деятельности. В качестве критериев успешности деятельности выступают гностические, коммуникативные, информационные и организационные индикаторы. Внешняя успешность определяется результатами деятельности, внутренняя — удовлетворенностью работой. В зависимости от успешности выполнения деятельности выделяют четыре стадии профессионализации: проадаптацию, первичную и вторичную профессионализацию и стадию мастерства.

Акме профессиональное развитие человека исследовали Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, С. А. Минюрова и др. Их исследования стали основой становления новой психологической науки — акмеологии, предметом которой являются закономерности достижения человеком вершин профессионального развития на стадии зрелости. Основными феноменами акме профессионализма являются саморазвитие и самореализация в развивающейся профессиональной перспективе человека.

Дихотомия «саморазвитие — самореализация» находится во взаимной обусловленности. Самореализация предполагает постоянное накопление и интеграцию феноменов саморазвития (самоопределения, самоосуществление и самоактуализация) в качестве необходимого условия своего воспроизводства [5. С. 14].

Решающее значение в профессиональном развитии человека принадлежит образованию. Традиционно профессиональное образование рассматривается как овладение профессией, а точнее специальностью с определенным уровнем квалификации. Цель образования определяется как получение профессии. Но в современном постиндустриальном обществе, характеризующемся динамической профессиональностью, социально-экономической нестабильностью, внедрением высоких технологий полученная в учебном заведении профессия (специальность) часто оказывается невостребованной. Многие выпускники не трудоустраиваются по полученной специальности. Для разных групп профессий эта профессиональная депривация отличается, но для некоторых она достигает 80%.

Следует также отметить, что смена профессии в последующие годы постепенно становится нормой. Очевидно, что прежняя целевая ориентация профессионального образования — овладение профессией (специальностью) утратила свою актуальность.

Косвенно этот вывод подтверждает введение бакалавриата в систему многоуровневого образования. Степень бакалавриата рас-

сматривается как общепрофессиональная подготовка к выполнению широкого круга (спектра) профессиональных действий (компетенций).

О кризисе современного профессионального образования свидетельствует также широкое распространение системы непрерывного образования: повышения квалификации, корпоративного и «трансграничного» образования.

Можно констатировать, что в постиндустриальном обществе профессиональное образование утратило свои прежние целевые ориентации — формирование социально-профессиональных знаний, умений и компетенций — и становится средством подготовки человека к общественно полезному труду, который характеризуется интегративным, метапрофессиональным содержанием. Основные контуры этого образования намечены А. М. Новиковым в полемической монографии «Постиндустриальное образование» [4].

Анализ современной профессиональной литературы позволяет определить следующие тенденции взаимосвязи профессионального развития и непрерывного образования. Новое образование начинает ориентироваться на развитие социально-профессиональных способностей: информационно-коммуникативных, технологических, проектировочных, познавательных, творческих. Перечень этих способностей можно продолжить, но главная их функция — профессиональное развитие человека. Можно констатировать, что прежние целевые ориентиры — освоение профессии — трансформируются (преобразовываются) в общепрофессиональную подготовку, смыслообразующими факторами которой становится профессиональное развитие субъекта общественно полезной деятельности.

В современном постиндустриальном образовании распространены три модели профессиональной подготовки:

- адаптационная модель (модель X) — характеризуется выполнением деятельности в соответствии с предписанными правилами, нормами, алгоритмами. Доминирует тенденция адаптации к профессиональной деятельности и самоопределение к ней;
- модель самостоятельной организации (модель Y) — ориентирована на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовывать свою деятельность, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за осуществляемые действия. Главное — самоорганизация;
- модель профессионального саморазвития (модель Z) — ключевой характери-

стикой этой подготовки является само-реализация личности в профессии, сочетание автономности с командной работой, готовность к инновациям.

Таким образом, в профессиональном развитии можно выделить три смыслообразующих фактора:

- 1) адаптацию;
- 2) самоорганизацию;
- 3) самореализацию.

Каждой модели соответствуют определенные дескрипторы и целевые ориентации: для адаптационной модели в качестве дескрипторов выступают знания, умения, навыки и профессионально важные качества; для модели самоорганизации — общекультурные и профессиональные компетенции; для концептуальной модели самореализации

— метапрофессиональные компетенции — обобщенные надпрофессиональные компетенции, характеризующиеся (обладающие) широким радиусом действий.

Важной характеристикой профессионала в постиндустриальном обществе становятся метапрофессиональные качества человека — это свойства, способности, черты личности, обуславливающие продуктивность выполнения познавательной, социальной и профессиональной деятельности. К ним относятся институционализм, профессиональная мобильность, инновационность, референтность, практический интеллект, самоэффективность и др.

В табл. 3 отражены смыслообразующие составляющие основных моделей профессионального развития.

Таблица 3

Основные компоненты моделей профессионального развития

Модели профессионального развития	Дескрипторы профессионального развития	Целевые ориентации
Адаптационная модель (модель X)	знания, умения, навыки, профессионально важные качества	профессиональная квалификация
Модель самодеятельной организации (модель Y)	общекультурные и профессиональные компетенции	профессиональная компетентность
Модель профессионального саморазвития (модель Z)	метапрофессиональные компетенции (качества)	профессиональная культура

Каждой модели соответствует образовательная концепция: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированные концепции, а также контекстно-компетентностное обучение. В системе непрерывного образования в разном объеме и сочетании все эти модели реализуются; адаптационная же модель — в основном в системе начального и среднего образования, модель самодеятельностной организации — в системе высшего образования, а третья модель — в системе последиplomного образования.

Непрерывное профессиональное образование основывается на концепции профессионального становления личности. В профессиональном становлении как целостном процессе можно выделить ряд стадий. Поэтому профессиональное образование, органично сопровождая весь онтогенез взрослого человека, должно строиться с учетом психологии личности на разных возрастных стадиях.

Есть все основания утверждать, что положение о непрерывном образовании — одна из современных прогрессивных идей. Его смысл и назначение — обеспечение полноценного профессионального становления личности, создание условий для постоянного обновления, развития и самоактуализации каждого человека на протяжении всей его профессиональной жизни.

Основываясь на этих исходных позициях, приведем цель и задачи непрерывного профессионального образования.

Цель — удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации и реализации себя в профессиональной жизни.

Задачи:

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социально-профессиональной и специальной компетентности специалиста, развитие аутокомпетентности;
- обеспечение социально-профессионального самосохранения специалиста;
- формирование новых сценариев профессионального развития и адекватных им репертуаров профессионального поведения.

Основные тенденции постиндустриального образования обуславливают принципы его формирования:

- смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становлении личности обуславливает принципиально новую организацию, содержание образования и технологии обучения;
- целью образования провозглашается формирование компетенций и социально значимых качеств обучаемого как личности, способной к саморазвитию, само-

- определению, самообразованию, самореализации и самоактуализации;
- дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их потребностей в самореализации;
- обеспечивается преемственность всех уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего) с ориентацией на целостное образование; ядром реализации этого принципа провозглашается развивающаяся личность обучаемого, которая станет фактором междисциплинарной интеграции содержания и технологий обучения;
- адекватность уровней образования и культуры обеспечивается вариативным,

лично-развивающим характером содержания образования и технологиями обучения.

Непрерывное профессиональное образование является важным условием полноценного профессионального развития личности. Сценарии профессионального развития индивидуальны, их вариативность зависит от социально-экономической ситуации развития, базового образования, особенностей профессиональной деятельности, жизненной стратегии, случайных событий и обстоятельств. И наконец, непрерывное образование сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует формирование, развитие основных новообразований личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАБАНОВА И. А. Педагогическое стимулирование профессионального самоопределения студентов ССУЗ технического профиля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Казан. гос. технол. ун-т / Казань, 2009
2. ЗЕЕР Э. Ф., СЫМАНЮК Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М. : Академический проект, 2005.
3. КОНДАКОВ М. И., СУХАРЕВ А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. № 5.
4. НОВИКОВ А. М. Постиндустриальное образование. М. : Изд-во «Эгвес», 2008.
5. Психология самореализации профессионала / под ред. Е. В. Федосенко. СПб. : Речь, 2012.
6. СЫМАНЮК Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2005.
7. ФРОЛОВ В. А. Психологические условия успешности профессионального становления сержантов, проходящих службу по контракту : дис. ... канд. психол. наук : 19 00.03 / Воен. ун-т. М., 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

В. А. Леонгардт

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ РЫНКА УСЛУГ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОБЪЕКТА МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рынок услуг бизнес-образования; отраслевые вузы; управление маркетинговой деятельностью.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается одно из приоритетных направлений государственной политики РФ — развитие новой экономики, базирующейся на опережающем росте знаний и представляющей сферу образования как самостоятельную отрасль экономики. По отношению к деятельности отраслевых вузов оно вызвало уменьшение объема государственного заказа и изменения в структуре их финансирования. В этих условиях управление маркетинговой деятельностью становится условием выживания на рынке, так как позволяет провести оценку портфеля образовательных услуг, подготовить новые коммерческие предложения и использовать маркетинговые инструменты при взаимодействии с рынком.

V. A. Leongardt

Ekaterinburg

**DEVELOPMENT OF THE SERVICES MARKET OF BUSINESS-EDUCATION
AS OBJECT OF MARKETING ACTIVITY OF BRANCH HIGH SCHOOLS**

KEY WORDS: the market of services of business-education; branch high schools; management of marketing activity.

ABSTRACT. One of prior directions of the state policy of the Russian Federation is discussed, which is development of new economy based on advance growth of knowledge and representing the area of education as a separate branch of economy. In relation to activity of branch high schools it has caused reduction of volume of the state order and variation in structure of their financing. In these conditions management of marketing activity becomes a condition of survival in the market as it allows to carry out assessment of a portfolio of educational services, to prepare new offers and to use marketing tools in cooperation with the market.

Как отмечают многие исследователи, на текущий момент одним из приоритетных направлений государственной политики РФ является развитие «новой экономики», базирующейся на опережающем росте знаний, когда содержание базовой профессиональной подготовки специалистов уже в процессе деятельности должно постоянно обновляться и наращиваться за счет получения специально организованного дополнительного профессионального образования.

Радикальные изменения российской системы образования, произошедшие за последние пятнадцать лет, сформировали, по мнению О. М. Чащариной, новую социально значимую область подготовки управленческих кадров — бизнес-образование [5]. С учетом специфики направленности на потребителя можно выделить большое количество сегментов современного бизнес-образования — от экономического образования школьников и первого высшего образования до повышения квалификации руководителей высшего звена корпораций. Однако первоочередной и приоритетной сферой является подготовка управленческих кадров, обучение бизнесу и менеджменту тех, кто, уже имея

образование, занимается предпринимательской или управленческой деятельностью.

Проведенный автором историко-функциональный анализ позволил выявить истоки зарождения бизнес-образования. Многие специалисты считают, что начало было положено в США в конце XIX — начале XX в. созданием первой Школы бизнеса в Пенсильванском университете (1886 г.), основанной Д. Уортоном. В 1901 г. в Даремском университете был выдан первый диплом MBA. Гарвардская школа бизнеса была основана в 1916 г., в 1919 г. — Американская ассоциация университетских школ бизнеса — AACSB (на 70 лет раньше Российской ассоциации бизнес-образования — РАБО).

Однако Г. Минцберг со ссылкой на Дж. К. Спендера утверждает, что первыми в этой области стали прусские школы бюрократического государственного управления, разработавшие программу, на которую похожи современные программы наших школ бизнеса [3].

Считается, что Д. Уортон перенес прусские идеи в свой проект школы бизнеса, включив в программу бухгалтерский учет, торговое законодательство, экономическую теорию, финансы и статистику.

Новаторство американского подхода в отличие от немецкого было основано на предпосылке о том, что в результате обучения формируется «профессиональный менеджер». Считалось при этом, что менеджмент — это не только вид деятельности, но и самостоятельная наука. Социальному слою менеджеров, выполняющих управленческую функцию, отводилось весьма высокое положение в обществе, в постиндустриальном обществе они олицетворяли собой «управленческую революцию». Как правило, эта управленческая элита имела инженерно-техническую подготовку.

Царской России также требовалось формирование штата профессиональных управленцев, так как развитие сельскохозяйственной державы до уровня промышленно ориентированной не могло происходить при сложившейся управленческой практике. Развитие бизнес-образования явилось составной частью реформирования и модернизации системы профессионального образования и обучения управленческих кадров в нашей стране. Истоки бизнес-образования в России просматриваются на рубеже XIX—XX вв., когда в 1907 г. было создано Высшее коммерческое училище — специализированное учебное заведение. Политика революционной России предполагала, что для управления не требуется специальной подготовки, однако политические и экономические проблемы постреволюционного этапа опровергли эту точку зрения.

В 1925 г. в Советском Союзе в связи с большой потребностью в управленцах были открыты первые курсы подготовки «красных директоров» со сроком обучения до 1-го года. Но организаторы курсов осознали, что такая подготовка не может быть краткосрочной, и срок обучения был увеличен до 3-х лет. Наиболее успешной была деятельность промышленных академий, в которых готовились кадры высшей квалификации для экономики и управления народным хозяйством Советского Союза. Интенсивность развития советской экономики предопределила и развитие подобных образовательных структур. Так, первая академия подобного рода была создана в 1927 г., к 1932 г. их насчитывалось 23, а к 1950-м гг. — 31. Кроме того, появилась и их отраслевая специализация по отраслям народного хозяйства: горному делу, химии, транспорту и т. п. Они ежегодно обеспечивали профессиональное «послеопытное» образование более чем 2 000 человек, имевших практический опыт и способности к руководству производством. Подобное обучение можно было бы считать аналогом послеузовской и последипломной подготовки

функциональных руководителей с довольно узкой специализацией, с явно выраженным акцентом на решение проблем конкретных отраслей экономики и с подменной собственно управленческой подготовки (которая в мировой практике лишь зарождалась и собственно в более глубоком содержании была не нужна) подготовкой политэкономической и идеологической. Промышленные академии стояли как бы на уровне выше учреждений профессионального образования и вели свою деятельность параллельно, что в то время положительно повлияло на развитие народного хозяйства. Данная сфера образовательной подготовки руководителей, уже действующих в управлении производством, не нуждалась в рыночном подходе к развитию. Деятельность в ней осуществлялась планоно и носила для руководителей плановый характер.

В конце 1950-х гг. было принято решение о ликвидации промышленных академий, содержание обучения которых было включено в содержание подготовки инженеров и экономистов, что привело к увеличению сроков обучения до 5-ти и более лет в учреждениях профессионального образования. Данный факт можно рассматривать как возврат в прошлое. Главное внимание уделялось вопросам производства, научно-технического прогресса, отчасти экономики, но никак не созданию и ведению бизнеса. Проблемы человека и организации почти не рассматривались, а под «научным управлением» фактически понималось умение подчинять и подчиняться в бюрократической системе партийно-государственного руководства хозяйством, углубленное освоение идеологической марксистско-ленинской теории управления, постановлений правительственных и партийных органов.

Развитие бизнес-образования в развитых зарубежных странах пришлось на 1960-е гг. Бизнес-школы США в результате целенаправленной деятельности AACSB подняли научный уровень образовательных программ прежде всего за счет включения в содержание преподавания количественных методов и поведенческих наук, которые дополнили финансовые, коммерческие и правовые вопросы подготовки руководителей. В период с 1960 по 1970 г. контингент бизнес-школ вырос в 10 раз (с 4 000 до 40 000 человек в год). С 1980-х гг. активно развивается повышение квалификации в форме управленческих и психологических тренингов (например, в американской ассоциации тренинговых центров ASTD в конце 1990-х годов состояло уже 14 000 человек).

Рост потребности в бизнес-образовании привел к активному применению марке-

тингового подхода в продвижении данных услуг и их коммерциализации. Американские университеты включились в борьбу за потребителя, причем основной стимул развития бизнес-образования на базе университетов исходил от ученых, большинству из которых недоставало практических знаний в области бизнеса и у которых не было связей с бизнесом.

В Западной Европе американские программы подготовки управленческих кадров высшей квалификации стали продвигаться и получили распространение в дополнение к существовавшей системе высшего образования экономического и инженерно-экономического направлений. Ведущими странами стали Великобритания, Испания, Франция, Италия и другие страны. В 1964 г. (на 25 лет раньше, чем в России) была основана западноевропейская ассоциация школ бизнеса — European Foundation for Management Development efmd, а в 1993 г. (примерно в то же время, что и РАБО) — Central and East European Management Development Association (CEEMAN) — ассоциация аналогичного назначения стран Центральной и Восточной Европы. Европейское бизнес-сообщество, осознав сложность и высокую стоимость американской модели бизнес-образования, в противовес создает модифицированную и приближенную к практике «европейскую» модель бизнес-образования, которая получила развитие после 2001 г. с инициацией Болонского процесса.

Можно с уверенностью утверждать, что, несмотря на закрытость, в Советском Союзе процесс формирования системы подготовки кадров для управления шел параллельно с развитием бизнес-образования в Европе. Расширялась практика применения экономических методов руководства народным хозяйством, что привело к рассмотрению управления как самостоятельной специальности, которая стала вводиться в содержание учебных программ учреждений высшего профессионального образования и Центров «послеопытного» образования. Первая кафедра управления была создана в 1965 г. в Московском инженерно-экономическом институте им. С. Орджоникидзе (ныне — Государственный университет управления). Вместо упраздненных промышленных академий стали создаваться институты повышения квалификации (ИПК) руководящих работников и специалистов при отраслевых министерствах и региональных ведомствах: межотраслевые и региональные факультеты этого профиля в университетах и экономических вузах, различного рода курсы и программы на предприятиях и в организациях. В период с 1969 по 1984 г. число ИПК возросло с 28 до 79, их филиалов и отделений — с 47 до

134, а факультетов по обучению руководящих кадров в вузах — с 65 до 150.

В 1977 г. была создана Академия народного хозяйства при Совете министров СССР, которая положила начало развитию системы образования по экономике и управлению для руководителей-практиков на основе традиций советской системы с внедрением элементов западного менеджмента. В академических и профессиональных кругах разрабатываются альтернативные программы образования руководителей. Г. Х. Попов в своей книге «Проблемы теории управления» (1977) предлагал проект создания масштабной сети школ для управленцев. Необходимость таких школ он обосновывал тем, что руководитель — это не должность, а особая профессия, с особой системой знаний.

В конце 1980-х гг. в порядке эксперимента была начата подготовка кадров по специальности «Менеджмент организации». Специализированная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для управления предприятиями и организациями действовала в стране вплоть до 1990-х гг. В эту сеть входило 120 вузов управленческого профиля и более 1000 институтов и центров повышения квалификации, деятельность которых финансировалась и регламентировалась государством.

К началу 1990-х гг. началось скачкообразное, стихийное развитие рынка образовательных услуг для предпринимательства и бизнеса, в результате чего выделился рынок услуг бизнес-образования, на котором MBA стала рассматриваться как основной вид программ бизнес-образования.

К сожалению, приходится констатировать факт значительного отставания рынка услуг бизнес-образования в России от аналогичного за рубежом, что связано в первую очередь с тем, что образование и бизнес до начала XXI в. рассматривались как две не связанные между собой сферы, и тем, что проникновение рыночных механизмов в систему профессионального образования невозможно.

Возникает научная дискуссия (Э. М. Коротков, А. Г. Поршнева и др.), поддерживаемая практиками, о необходимости и возможности получения первого управленческого образования. Первая точка зрения — менеджера можно подготовить в вузе, вторая — менеджменту можно научить только практикующего руководителя. С первых шагов организации профессиональной подготовки менеджеров в России развивалось несколько ее ветвей: первое образование и дополнительное профессиональное образование, в структуру которого входит рынок

услуг бизнес-образования. Эти ветви не мешали друг другу, наоборот, обогащали проблематику и методику подготовки менеджеров. Первое образование было ведущим, поскольку в его рамках формировался фундаментальный подход к профессионализации и методике эффективности управленческой деятельности, анализа проблем управления.

Дополнительное профессиональное образование удовлетворяло практическую потребность в практических знаниях и предлагало набор наиболее актуальных проблем развития управления. Первое образование в области менеджмента должно представлять сочетание общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовки, а дополнительное профессиональное образование — отраслевую подготовку.

Таким образом, мы можем отметить, что на этапе конца 80-х — начала 90-х гг. XX в. экономические преобразования и рыночные реформы привели к увеличению государственного заказа на переподготовку действующих руководителей через специализированные ИПК в форме оперативного «ликбеза» по актуальным проблемам управления народнохозяйственным комплексом.

С. П. Мясоедовым описан генезис и проблемы современного состояния бизнес-образования. По его мнению, с середины 90-х гг. XX столетия большинство программ по экономике и управлению оставались невостребованными из-за высокой теоретичности: обнаружился спрос на прикладные знания, необходимые для ведения предпринимательской деятельности, а именно на готовые рецепты решения управленческих проблем. Спрос на предпринимательские программы в конце 80-х гг. быстро заполнялся краткосрочными курсами бизнес-подготовки. Качественный уровень первых учебных программ был невысок. Методика построения — копирование зарубежных аналогов. Продолжительность — от нескольких недель до нескольких месяцев. Цель программ — оперативный ликбез предпринимателей и менеджеров. Спрос на такие программы был намного выше предложения. Но пока за обучение руководителей платят предприятия, для обучающихся цена является абстрактным экономическим фактором.

На короткий период времени норма прибыли в сфере бизнес-образования приближается к прибыльности сырьевого экспорта. Массово открываются учебные кооперативы и центры, причем большинство из них ориентированы не на развитие бизнес-образования, а на бизнес под прикры-

тием образования. Особым спросом пользуются зарубежные программы — стажировки, в то время как зарубежные модели бизнес-образования подвергаются жесткой критике со стороны своих ученых, таких, как Г. Минцберг.

Несмотря на то что во второй половине 80-х гг. подавляющее большинство государственных образовательных структур (начиная от вузов и заканчивая отраслевыми ИПК) имело выигрышные стартовые условия, они игнорировали потребности рынка, находясь на государственном финансировании. Образовательная монополия, как и монополия в любой иной сфере деятельности, тормозила развитие рынка услуг бизнес-образования.

Количество первых отечественных бизнес-школ, которые сейчас составляют элиту российского бизнес-образования, ограничено. Как правило, они создаются группами ученых-энтузиастов на базе ведущих учебных учреждений страны, специализирующихся либо на прикладной экономике, либо на внешнеэкономических связях (АНХ при Правительстве РФ, МВЭС, МГИМО, Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова и др.), именно здесь формируется так называемая «смешанная модель бизнес-образования».

Свертывание бюджетного финансирования, пересмотр системы подходов и рычагов государственного воздействия на экономику профессионального и дополнительного профессионального образования приводят, с одной стороны, к нарастающей стабильности спроса на услуги бизнес-образования, а с другой — к существенному повышению требований к управленческим знаниям руководителей предпринимательских структур различных уровней. Негативное воздействие на развитие рынка услуг бизнес-образования оказал процесс массовой приватизации 1994—1996 гг. Раздел и передел собственности крупнейших предприятий в стране объективно вовлек как «старую гвардию» российского менеджмента, так и менеджеров из поколения «новых русских» в ожесточенную борьбу за влияние и стратегический контроль за собственностью, что объективно отодвинуло на задний план проблемы развития предприятий (проблемы реструктурирования производства, эффективности инвестиций, финансовый менеджмент, исследование рынка, развитие корпоративной культуры и т. д.) и переподготовки управленческих кадров с учетом потребностей отраслевых организаций. В этот период рынок услуг бизнес-образования сужается и становится жестко конкурентным: основной заказчик — государственный сектор экономики — в условиях сокращения бюджетного финанси-

ния устраняется от подготовки и переподготовки кадров.

В этой связи отметим, что в период массовой приватизации (1994—1996 гг.) уменьшилось государственное финансирование бизнес-образования, рынок стал жестко конкурентным в связи со снижением объема рынка и изменением структуры спроса от теоретических программ к прикладным, появился новый потребитель в лице начинающих предпринимателей. В России выделились 32 образовательных бизнес-структуры, в которых МВА рассматривалась как основная услуга бизнес-образования.

Только к 1996 г. конъюнктура на российском рынке услуг бизнес-образования начинает постепенно улучшаться. Намечившиеся тенденции к стабилизации экономики, возникновение ожиданий экономического роста в обозримом будущем вызвали рост интереса со стороны группы частных или смешанных предприятий, сосредоточенных по преимуществу в зоне индустриальных центров страны, к переподготовке управленческих кадров. Наблюдается повышение спроса на бизнес-образование. В 1998 г. на рынке действовало свыше 200 государственных и негосударственных бизнес-структур, предлагающих в основном обучение на краткосрочных курсах по актуальным проблемам управления и экономики.

Вместе с тем структура спроса на услуги бизнес-образования заметно отличается от структуры начала 90-х гг. как в России, так и за рубежом: услуги бизнес-образования привлекают не только действующих управленцев, но и тех, кто в управленческой деятельности видит источник будущего благосостояния и получения социального статуса — «обучение менеджеров из тех, кто никогда ничем не управлял» — за высокую стоимость. В целом в период со 2-й половины 1996 г. по 2004 г. в условиях стабилизации экономической ситуации в стране спрос на услуги бизнес-образования превышал предложение.

Так, к концу XX в. — началу перестройки и проведения радикальных реформ Россия, имея достаточно развитую в экстенсивном отношении, но совершенно не соответствующую требованиям рыночной экономики систему подготовки управленческих кадров, столкнулась с реальной проблемой профессионального образования специалистов, осуществляющих управленческие функции в организациях, которые действуют в условиях рынка и ставят своей главной целью получение прибыли.

По мере становления данного вида образования в России получило распространение определение, выражающее точку

зрения РАБО: бизнес-образование — это выделившаяся из экономического образования междисциплинарная сфера образовательной деятельности по подготовке людей, которые участвуют в выполнении функции управления на предприятиях и в хозяйственных организациях либо занимаются предпринимательством в условиях рынка и ставят своей главной целью получение прибыли. Сами представители бизнес-образования определяют его как «междисциплинарную область образовательной деятельности».

С 2005 по 2008 г., в предкризисный период, спрос был ориентирован на зарубежные аналоги бизнес-программ, так как потребитель рассматривал услугу бизнес-образования как способ решения проблем собственного бизнеса в зарубежных образцах. На рынке работало 132 учреждения из числа бизнес-школ и крупнейших государственных вузов, предлагающих, кроме программ МВА, и профессиональную переподготовку по менеджменту, маркетингу и экономике.

В настоящее время рынок услуг бизнес-образования приобретает четкие границы: формируется его инфраструктура, происходит выделение конкретных рыночных сегментов бизнес-образования, определяется соотношение спроса и предложения на услуги бизнес-образования, заказчиками услуг бизнес-образования сформированы требования к содержанию управленческой деятельности и подготовке практикующих руководителей.

Спрос на услуги бизнес-образования был обусловлен несколькими факторами: появлением стратегических ориентиров развития отраслей национальной экономики; глобализацией бизнеса; выделением перечня квалификаций и компетенций, которыми должен обладать руководитель организации и подразделений; формированием деловой культуры, которая предполагает обязательное получение бизнес-образования руководителями высшего и среднего звена.

На современном этапе значительно обострилась конкурентная борьба предприятий и организаций на рынке продуктов и услуг. В результате глобализации производства, капитала, рынков ускоряется научно-технический прогресс, а качество человеческих ресурсов превращается в главный фактор конкурентоспособности экономических систем.

Если до конца XX в. услуги бизнес-образования были ориентированы на действующих руководителей коммерческих и производственных структур, то с 2001 г. в связи с осознанием социальной сферы как структурного элемента экономики — на со-

циальные структуры, в частности на сферу образования.

Постепенно назревает необходимость сделать подготовку и переподготовку руководителей для системы образования более содержательной и углубленной. Это стало необходимым в связи с тем, что сферу образования начали рассматривать как отрасль и объект для модернизации экономическими инструментами. Образование как отрасль начинает развиваться достаточно динамично, появляются новые типы и виды учреждений, осуществляется переход на альтернативные организационно-правовые формы, развивается коммерческое образование. В управлении образовательными учреждениями появились новые функциональные сферы деятельности: общее управление, учебная, научно-методическая, административно-хозяйственная, маркетинговая, правовая, экономическая. Их осуществление невозможно без специальной подготовки руководителей.

Постепенно выделяется особый сегмент рынка услуг бизнес-образования — услуги, предоставляемые руководителям образовательных учреждений. Стимулом к выделению рассматриваемого сегмента рынка услуг бизнес-образования становится определение квалификационных характеристик должностей работников образования — руководителей и заместителей руководителей. В них помимо должностных обязанностей и знаниевых характеристик определены требования к квалификации. Актуализируются проблемы рынка услуг бизнес-образования для потенциальных клиентов — руководителей образовательных учреждений: проблемы ограниченного выбора поставщика образовательной бизнес-услуги и программ бизнес-образования по соотношению «цена — качество», недостатка маркетинговых коммуникаций в рассматриваемом сегменте. В то же время маркетинговая деятельность учреждений профессионального образования и бизнес-школ, оказывающих услуги

бизнес-образования, не ориентирована на особенности продукта и его конечного потребителя. Таким образом, с 2009 г. по настоящее время, в кризисный и послекризисный период, в очередной раз поменялись объем и структура спроса, на рынке бизнес-образования появился новый массовый потребитель — руководители учреждений социальной сферы (образования, медицины, культуры, спорта, социального обеспечения).

В целом практика реализации программ бизнес-образования показала, что на любом этапе экономического развития национальной экономики увеличивается спрос на программы, имеющие хорошую репутацию независимо от ее продолжительности и высокой стоимости. Вместе с тем обостряется конкуренция на рынке услуг бизнес-образования, участниками которого на сегодняшний день являются все российские государственные и негосударственные вузы, а также самостоятельные образовательные бизнес-структуры.

В методологии формирования и развития рынка услуг бизнес-образования целесообразно ориентировать предоставляемые услуги на запросы индивидуальных и корпоративных потребителей. Данный подход акцентирует внимание на взаимодействие с конечным потребителем услуг бизнес-образования, что в значительной мере преобразует маркетинговую деятельность учреждения профессионального образования или бизнес-школы, когда данный рынок может рассматриваться как объект маркетинговой деятельности. Для деятельности в конкретном сегменте вузам необходимо обеспечивать профильность услуги бизнес-образования через ориентацию на отраслевого потребителя и создание ее привлекательности на основе функционального назначения. Перед отраслевыми вузами стоит задача разработать не единичный продукт, а пакет профильных продуктов, позволяющий максимально увеличить долю рынка и повысить свою доходность.

ЛИТЕРАТУРА

1. БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ в России : аналит. справ. : в 2 вып. / Л. И. Евенко [и др.]. М. : КОНСЭКО, 1998. Вып. 1.
2. ЛЕОНГАРДТ В. А. Маркетинговый подход к развитию рынка услуг бизнес-образования в России // Управление экономическими системами : электрон. науч. журн. 2011. № 5. URL: <http://uecs.ru/marketing/item/451-2011-05-26-10-33>.
3. МИНЦБЕРГ Г. Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров : пер. с англ. М. : Олимп-Бизнес, 2008.
4. МЯСОЕДОВ С. П. Генезис и проблемы российского бизнес-образования // Обозреватель. 1999. № 1 (108).
5. ЧАЩАРИНА О. М. Развитие образовательных услуг отечественных бизнес-школ : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2006.
6. ШЕМЯТИХИНА Л. Ю. Особенности подготовки менеджеров в российской высшей школе // Образование и наука. Известия УрО РАО : журн. теорет. и прикл. исследований. 2008. № 1 (49).

Статью рекомендует д-р пед наук, проф. А. П. Усольцев

О. П. Мерзлякова, Д. А. Ягодин, П. В. Зуев

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектность; личность; саморазвитие; рефлексия; мотивация; потребность; исследовательская деятельность.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются структура и механизм развития субъектности. Формулируются требования к организации процесса обучения, направленного на развитие субъектности ученика. Представляется последовательность стадий развития субъектности студентов в вузе, показывается роль научно-исследовательской работы в этом процессе.

O. P. Merzlyakova, D. A. Yagodin, P. V. Zuev

Ekaterinburg

**DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE COURSE OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK**

KEY WORDS: subjectivity; identity; self-development; reflection; motivation; need; research work.

ABSTRACT. The article describes the structure and mechanism of development of subjectivity. The requirements for the organization of the learning process aimed at developing student subjectivity are formulated. Sequence of stages in the development of subjectivity of students in high school and the role of research in the process are stated..

Ситуация в современном мире, обществе, характеризующаяся неопределенностью в завтрашнем дне, ставит перед человеком задачи постоянного развития, самоопределения и самореализации. Актуальность проблемы развития субъектной активности учащихся обуславливает необходимость поиска новых подходов к образованию, направленных на развитие личности обучаемого как «строителя» своего жизненного и профессионального пути.

Современное общество требует от выпускника образовательного учреждения способности не только успешно решать различные проблемы, но и самому планировать свою деятельность, ставить перед собой задачи саморазвития и самореализации, а также нести ответственность за принятые решения и поступки. Иными словами, образование на всех его ступенях должно быть направлено на развитие субъектности учащихся, создание условий для обретения ими личностных смыслов, ценностей и целей своего развития.

Анализ работ психологов и педагогов (А. В. Брушлинского, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, А. А. Плигина, С. Л. Рубинштейна и др.) позволил нам сделать вывод, что на сегодняшний день однозначной трактовки понятия «субъектность» не существует. В качестве основных признаков данного понятия авторы рассматривают такие, как активность, самостоятельность, воля,

способность к рефлексии, перспективное проектирование, которые тем или иным образом определяют «автодидактическое развитие» (саморазвитие) человека. Проведенный контент-анализ понятия «субъектность» позволил нам в качестве рабочего принять следующее определение. *Субъектность* — универсальная многогранная характеристика человека, определяющая его развитие и включающая в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- *мотивационно-волевой* (потребности, интересы, мотивы, которые являются источником активности человека, его «двигателем», волевые качества — решительность, инициативность, настойчивость и т. п.);
- *деятельностно-коммуникативный* (познавательные умения, умения организации рациональной, эффективной деятельности, способность взаимодействовать с окружающим миром с целью получения необходимой информации и результата);
- *рефлексивно-прогностический* (умения осуществлять мониторинговую оценку своей деятельности, своего сознания и окружающей действительности, а также на основании этого проектировать свое дальнейшее развитие).

Субъектность развивается в человеке с самого рождения и в течение всей жизни, проходя определенные этапы. Этапы разви-

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

тия субъектности каждого человека определяются следующими факторами:

- биологическими (сенситивные периоды развития, ведущие виды деятельности, врожденные индивидуальные способности и т. п.);
- социальными (ближайшее окружение ребенка — семья, друзья, образовательная среда — детский сад, школа, вуз и т. п.).

У человека в определенные периоды проявляются и развиваются те или иные составляющие субъектности. Высшее проявление субъектности — это ее автодидактический режим, когда субъектность является источником, непосредственным участником и результатом развития человека.

Становление субъектности происходит по определенному циклу (рис.). Мотивационная сфера человека является своеобразной системой с обратной связью, компоненты которой находятся в постоянном развитии (в процессе удовлетворения потребностей у человека возникают потребности более высокого уровня (интересы), которые затем перерастают в осознанные потребности еще более высокого уровня (мотивы). Наличие неудовлетворенной потребности (или другого компонента мотивационной

сферы — интереса, мотива) приводит человека к необходимости активной деятельности и ее рефлексии (последовательности действий, имеющихся для этого средств — знаний, умений, возможностей среды, полученных результатов и т. п.). Другими словами, рефлексия выполняет функцию механизма обратной связи. Осуществляя рефлексии своей деятельности, человек анализирует допущенные ошибки, ищет пути их исправления, сравнивает полученные результаты с запланированными и ставит перед собой новые задачи. Рефлексия может привести человека к повторному выполнению определенной деятельности, если ошибка была допущена на каком-то из ее этапов (стрелка 1), либо к необходимости обращения во внешнюю среду с целью получения необходимой информации (стрелка 2), либо в процессе удовлетворения одних потребностей возникают другие — более высокого уровня (стрелка 3). Таким образом, развитие субъектности происходит по спирали, каждый новый виток которой характеризуется потребностями более высокого уровня и усложнением видов и содержания деятельности.

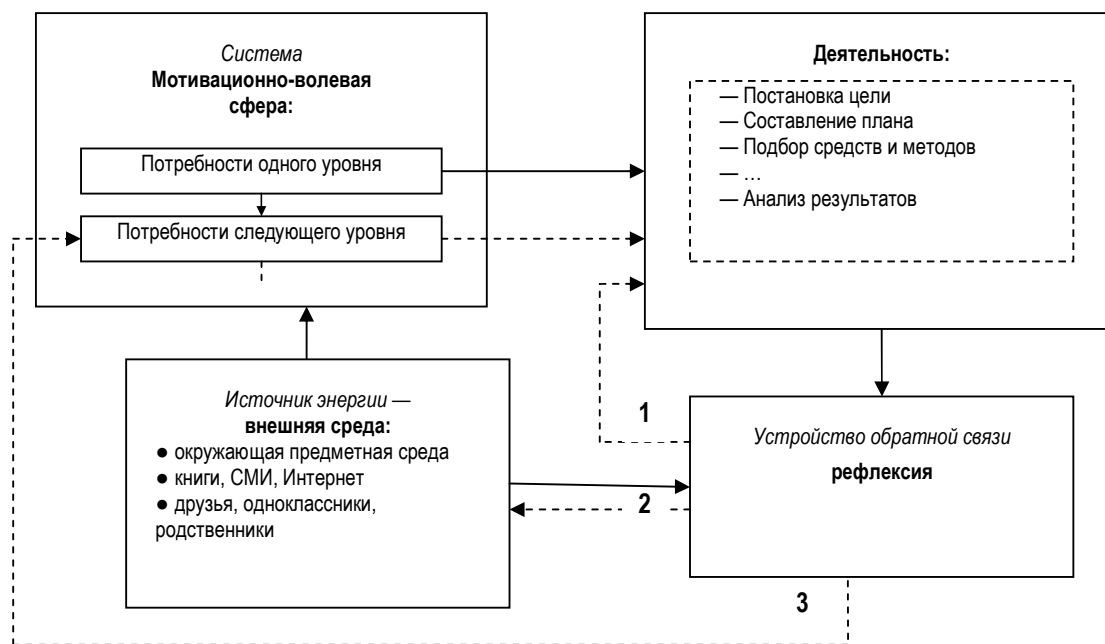


Рис. Механизм развития субъектности

Развитие субъектности происходит в процессе любой деятельности человека, на каждом этапе образования. Поскольку становление субъектности осуществляется в процессе развития мотивационной сферы личности, требует постоянной рефлексии и

формируется путем усложнения видов, форм и качества человеческой активности, то перед педагогом, развивающим субъектность ученика, стоит проблема создания определенных условий. Основными задачами учителей в этом направлении являют-

ся следующие: развитие мотивационной сферы ученика, формирование у него познавательных умений, знаний основных этапов любой деятельности и требований к ним, умений рационально осуществлять все этапы деятельности, развитие умений осуществлять рефлексию, ориентация обучаемых на самопознание, саморазвитие и самооценку. Взаимодействие педагога с учащимися должно быть организовано в соответствии с их возрастом, ведущими видами деятельности, индивидуальными возможностями и способностями, условиями образовательной среды и т. д.

Для формирования субъектности в образовательном процессе необходимо создать ряд условий, направленных на становление и развитие у обучаемых перечисленных выше качеств. Мы определили **требования к организации процесса обучения, направленного на развитие субъектности ученика:**

Создание для учащихся свободы выбора своей деятельности: ее содержания, форм и методов, времени и места проведения и т. п. Данное требование выполняется при реализации в процессе обучения **принципа дополнительности**, понимаемого нами как **необходимость использования дополнительных образовательных ресурсов** (расширение субъектной сферы обучения, применение разнообразных видов учебно-познавательной деятельности учащегося, дополнение содержания учебного материала и др.) **в соответствии с условиями учебно-воспитательного процесса для его целостности и завершенности.** Только при наличии возможности выбора различных составляющих процесса обучения (целей, содержания, методов, субъектов и др.) у учащегося развиваются образовательные потребности и интересы, появляются новые, формируются мотивы и, следовательно, такие качества как активность и осознанность.

Реализация деятельностного подхода в процессе обучения. Помимо формирования знаний, умений и навыков в различных областях знаний, необходимо научить студента эффективно и рационально выполнять все структурные компоненты любой, в том числе учебной, деятельности — ставить цели, планировать, подбирать необходимые средства для решения задач, корректировать процесс собственной деятельности, фиксировать результаты, подводить итоги и проектировать новые перспективы более высокого уровня.

Соответствие процесса обучения возрастным возможностям ученика. Необходимо учесть, что развитие субъектности

имеет уровневую структуру, поэтому обучение должно соответствовать возможностям учащегося на данном уровне развития. Реализация одних возможностей в процессе ведущей для данного возраста деятельности порождает новые, один уровень развития переходит в следующий, более высокий.

Направленность процесса обучения на развитие самостоятельности учащихся. «Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения» [1. С. 637].

Наличие рефлексии каждого этапа деятельности учащихся. Содержание рефлексии постоянно должно меняться в зависимости от задач развития субъектности определенного вида. В частности, чтобы осуществить плавный переход ученика от субъекта непроизвольной активности к субъекту своей деятельности, необходимо уже в начальной школе начать формировать простейшие умения рефлексии, направленные на самоорганизацию: как собрать портфель, как организовать рабочее место, как оформить записи в тетради, как читать текст простых задач и т. д., иными словами, — регулятивные универсальные учебные действия.

Целенаправленное развитие субъектности учащихся, развитие у них умений проектирования своей жизни на основе овладения средствами познания и преобразования мира и самого себя должно осуществляться на всех ступенях обучения.

Значимую роль в развитии субъектности человека играет вузовское образование. Актуальность развития субъектности студента университета обусловлена ориентацией современного социума и университетского образования на возросшие требования к выпускнику, необходимостью вовлеченности личности будущего специалиста в реальную профессиональную деятельность. Обучаясь в вузе, студент должен иметь возможность проявить себя как самоорганизующийся субъект сознательного свободного выбора и принятия будущей профессии как приоритетной жизненной ценности. Именно студент должен являться субъектом собственной образовательной деятельности, которая характеризуется индивидуальной образовательной траекторией, продуктивным взаимодействием с преподавателями и студентами, развитием мотивации дости-

жений, проектированием своих профессиональной и жизненной перспектив.

Становление субъектности студентов представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной, профессиональной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве педагогического взаимодействия.

Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе может быть представлено последовательностью стадий: адаптации к условиям вуза, принятия нового социального статуса; идентификации с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности; самореализации в образовательном процессе; самопроектирования профессионального становления.

На первой стадии идет активное приобщение студентов к требованиям вуза, они изучают свои новые функции, обязанности и права.

Вторая стадия направлена на активное освоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли и предполагает подготовку к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия заключается в целенаправленном формировании личностных качеств, профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних устремлений с внешним педагогическим влиянием. Возрастает самоактуализация и саморегуляция в различных видах деятельности.

Сущность четвертой стадии состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремленное преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества; реализует возможности достижения определенного уровня квалификации и разностороннего личностного развития в условиях вуза, необходимых для успешного решения возникающих жизненных и профессиональных проблем. На данной стадии образование, направленное на развитие субъектности студентов, целесообразно организовать в виде индивидуальной учебно-познавательной деятельности, в которой студент является активным субъектом: участвует в ее планировании, организации и реализации, приобретает соответствующие умения рациональной самоорганиза-

ции, необходимые в дальнейшей жизни. Выполняя значимую для себя работу, студенты имеют положительную познавательную мотивацию и проявляют заинтересованность в получении качественного результата.

В процессе деятельности они испытывают удовлетворение, состояние успеха, уверенности в себе.

В педагогическом вузе создать условия, необходимые для развития субъектности студентов, возможно путем приобщения их к научно-исследовательской деятельности научных школ кафедр. В частности, в Институте физики и технологии УрГПУ студенты развивают свои субъектные качества при выполнении проектных научно-исследовательских работ по следующим направлениям:

ПРАКТИЧЕСКАЯ РОБОТОТЕХНИКА

В лаборатории киборгфизики они изучают возможности использования элементов робототехники в реальных производственных, научных и образовательных процессах. Сначала они изготавливают простых роботов, используя конструктор «Лего», микрокомпьютер NXT и элементарное программирование. Затем в ходе изучения различных дисциплин («Основы микроэлектроники», «Электрорадиотехника и электроника», «Компьютерная виртуалистика», «Компьютерное моделирование» и др.) получают знания, умения и опыт практической деятельности по использованию роботов для решения конкретных научных и технических задач. Студенты самостоятельно выбирают тематику проекта в соответствии со своими познавательными интересами и способностями. В частности, студенты, обучающиеся на специальности «Сервис», предлагают проекты автоматизированных автостоянок, студенты-физики широко используют робототехнику для проведения научных и учебных экспериментов, студенты-технологи используют полученные знания и умения для работы на станках с числовым программным управлением, студенты направления «Прикладная информатика» углубляются в создание виртуальных приборов на основе среды графического программирования LabVIEW.

СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ФИЗИКЕ

В лаборатории аудиовизуальных технологий студенты, используя современные технические средства — цифровые фотоаппараты, видеокамеры, видеорегистраторы, оборудование для оцифровки и монтажа аудиовизуальной информации, создают различные дидактические материалы для

уроков и внеурочной работы по физике: демонстрационные компьютерные эксперименты, видеозадачи, видеозаписи, виртуальные лабораторные работы, электронные тесты и т. д. Результаты данной научно-исследовательской работы студенты применяют на практике в образовательных учреждениях и используют в своей выпускной квалификационной работе.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ЛАБОРАТОРИИ «РАСПЛАВ»

На кафедре общей физики и естествознания студенты проходят специализацию в рамках предмета «Физические свойства металлов и сплавов». Это дает им возможность определиться с направлением выпускной квалификационной работы и дальнейшей научной деятельности. Студенты знакомятся с технологией проведения научного исследования по физике металлов и сплавов. Сначала под руководством кураторов они определяют объект исследования на одной из экспериментальных установок (которую они могут автоматизировать или модернизировать), находящихся в лаборатории. Важно, что эти объекты (физико-химические свойства сплавов) имеют определенную научную и практическую цен-

ность. Для студентов, специализирующихся по данной кафедре, появляется возможность выступления на конференциях и семинарах с собственным материалом, получаемым в рамках квалификационной работы. Периодически в лаборатории «Расплав» проходят стажировку иностранные аспиранты, в этом случае студенты приобретают опыт международного сотрудничества.

На кафедре технологии студенты получают опыт работы на современном оборудовании, управляемом с компьютера. Для выполнения собственных проектов студенты разрабатывают программы управления этими станками, что также позволяет развивать основные качества субъектности.

Итак, в процессе различной самостоятельной деятельности студенты сотрудничают с преподавателями и научными сотрудниками кафедр, получают опыт общения и практической деятельности в сфере своей будущей профессии, некоторые, являясь студентами, уже начинают работать в рамках выбранного направления.

Именно в процессе приобщения к различным научным школам, направлениям происходит раскрытие, развитие и реализация субъектности студента, повышается его жизненная активность.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. РУБИНШТЕЙН С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Н. М. Новичкова

Ульяновск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ПОЛИФАКТОР
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ГУМАНИСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гуманистический образовательный процесс; педагог-гуманист; педагогическая подготовка; педагогическая практика как полифактор.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается педагогическая практика как полифактор педагогической профессиональной подготовки педагога-гуманиста. Раскрывается содержание ряда факторов становления будущего педагога во взаимосвязи друг с другом. Обосновывается их обусловленность целями, задачами и функциями педагогической практики.

N. M. Novichkova

Ulyanovsk

**PEDAGOGICAL PRACTICE AS MULTIFACTOR
OF TEACHER-HUMANIST'S PEDAGOGICAL PREPARING**

KEY WORDS: humanistic educational process; teacher-humanist; pedagogical preparing; pedagogical practice as multifactor.

ABSTRACT. The pedagogical practice is concided as multifactor of teacher-humanistic's pedagogical professional preparing. The maintenance of number of factors of formation of future teacher in interrelation with each other reveals. We proved their conditionality by the purposes, tasks and functions of pedagogical practice.

Гуманизация образования как постепенный переход к гуманистическому образовательному процессу, реализующему идеи, принципы, подходы, педагогические средства гуманно-личностной педагогики, остается одной из важнейших тенденций современного образования. Образовательная практика нуждается в научно-теоретической обоснованности и практической проработанности тех путей и образовательных средств, которые достаточны для того, чтобы тенденция переросла в процесс. В современном полипарадигмальном образовательном пространстве педагогическая гуманистическая парадигма занимает свою антропологическую и социально-культурную нишу. Она ориентирует педагогическое сообщество на реализацию природного потенциала человека, помощь в раскрытии в себе человека, проявление человечности и творческих способностей, развитие в себе духовной основы человеческой жизни, что предполагается взаимно как для воспитанника, так и для педагога (Ш. А. Амонашвили, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, М. П. Щетинин и др.).

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ориентирует образовательные учреждения профессионального педагогического образования к осуществлению подготовки учителей, открытых всему новому, понимающих детскую психологию и особенности развития школьников, чутких, внимательных и вос-

примчивых к интересам школьников; в ней отмечено: «Новая школа — это новые учителя» [1].

Профессиональная педагогическая подготовка будущего педагога-гуманиста в вузе осуществляется и складывается прежде всего в условиях изучения педагогических учебных дисциплин, в ходе прохождения педагогических практик. Изучение гуманистических возможностей педагогической практики как одного из видов профессиональной практики будущего педагога-гуманиста в контексте его профессиональной подготовки необходимо: а) для оформления системы педагогической подготовки будущего педагога к организации гуманистического образовательного процесса; б) для вклада в кадровое обеспечение перерастания тенденции гуманизации в реальный гуманистический образовательный процесс на основе объективных закономерностей; для организации гуманистического педагогического процесса в образовательном учреждении.

Решению проблемы гуманизации образования сегодня служат результаты исследований педагогов и психологов: К. А. Абульхановой-Славской, М. Н. Берулавы, Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, Е. Б. Манузиной, Н. Д. Никандрова, Е. В. Ростовцевой, М. А. Холодной, И. С. Якиманской и других авторов. Гуманизации педагогического образования посвящены идеи и выводы следующих исследователей: Г. Б. Корнетова, И. Б. Ко-

товой, З. Г. Нигматова, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова.

Аксиологические аспекты проблемы гуманизации освещены в работах В. И. Додонова, С. Ф. Егорова, Н. Д. Никандрова, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина. Научные исследования в рамках докторских диссертаций по гуманистической образовательной проблематике вносят свой вклад в обеспечение перерастания тенденции гуманизации в гуманистический процесс: В. П. Бездухов, М. Н. Берулава, Р. А. Валеева, Е. В. Васильев, З. Г. Нигматов, Е. Н. Шиянов и др. Автор данной статьи исследовал проблемное обучение как средство гуманизации учебно-воспитательного процесса в современной школе (1996 г.).

Педагогическая практика выступает важным полифакторным пространством профессионально-личностного становления будущего педагога как специалиста. Она является таковой в силу взаимосвязанности и взаимообусловленности основных ее функций, которые проявляются, реализуются и обеспечиваются в единстве знаний, действий, умений, навыков, отношений, ценностей, позиций, компетенций студента-практиканта в реальном педагогическом процессе. К числу основных функций, которые создают основания для факторов профессиональной подготовки педагога, относятся: адаптационную, обучающую, воспитательную, развивающую, диагностическую [3. С. 5], конструкторскую, исследовательскую, коммуникативную, аксиологическую функции [2. С. 136].

Под фактором понимают чаще всего причину, движущую силу какого-либо явления, существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении (Словарь иностранных слов Н. Г. Комлева, 2006 г.; толковый словарь под ред. С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой и др.). Обратим внимание на то, что буквально термин «фактор» происходит от нем. *Faktor*, от лат. *factor* — делающий, производящий — существенное обстоятельство, причина какого-л. процесса, явления. И в ряде словарей указывается на то, что это — причина, определяющая его характер или отдельные черты (Современный толковый словарь; толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова). Вместе с тем в английском языке слово *factor* — сомножитель, с этим термином связано слово «факториал» в математике, обозначающее произведение натуральных чисел от 1 до любого заданного натурального числа n , которое обозначается как $n!$.

Принимая во внимание все аспекты объяснения смысла понятия «фактор», в контексте данной статьи под фактором подготовки педагога-гуманиста мы понима-

ем существенное обстоятельство в образовательном процессе, которое обуславливает либо гуманистический характер деятельности студента-практиканта, либо ее отдельные гуманистические черты, причем в период педагогической практики имеет место сразу несколько факторов. Их общее содержание взаимосвязано в единое, оно есть наложение и «умножение» содержания всех факторов и предполагает неизбежно профессиональные действия со стороны будущего педагога.

Педагогическую практику как вид профессиональной практики в вузе справедливо определять как полифакторное пространство профессионального становления педагога-гуманиста в силу существования для этого многих разнообразных по характеру и содержанию факторов. Данные факторы профессионального становления педагога-гуманиста в ходе педагогической практики можно называть подобно и согласно функциям, которые реализуются в ней, и изучать их роль согласно их назначению как автономно от других, так и в связи с другими.

Вместе с тем педагогическая практика как пробный период профессиональной педагогической деятельности будущего педагога являет собой единое жизненное пространство, в котором все функции реализуются неразделимо и слитно, а факторы являют единое содержание для деятельности студента. Педагогическая деятельность для студента-практиканта выступает целостной деятельностью, в которой множество факторов профессионального становления и развития педагога-гуманиста создают единую ткань для жизненного и профессионального самовыражения, самореализации, самоопределения, саморазвития будущего педагога как специалиста. Свое профессиональное становление студент-практикант не может «разделить» на составляющие, он воспринимает и переживает его как целостное явление, как некий новый для себя образ жизни в период педпрактики, как период профессиональной деятельности и жизни, которую необходимо прожить, соблюдая определенные требования и выполняя соответствующие действия. В этом смысле вся педагогическая практика предстает полифактором профессионального становления и развития будущего педагога, что обуславливает неразделимость и слитность всего происходящего в течение педагогической практики и делает в силу этого восприятие происходящего, своих действий («шагов», отношений, общений, умений и т. д.) для практиканта усложненным, затрудненным для рефлексии, осмысления, понимания. Именно поэтому мы видим смысл считать педагогическую практику

полифактором, а не только полифакторным пространством (что вполне правомерно в другом контексте научного рассмотрения проблемы). Полифактор связан с целостной и единой основой самого образовательного процесса, системы подготовки будущего педагога к его организации; с целостностью человеческой природы и профессиональной культуры педагога.

Становление педагога-гуманиста предполагает наличие приверженности гуманистическим ценностям, гуманистической направленности, владение методами и приемами организации гуманистического образовательного процесса. Гуманистические взгляды педагога связаны: а) с признанием самоценности ребенка как человека, его человечности, человеческих черт как добродетелей (духовность, душевность, любовь, милосердие, сострадание, внутренняя свобода, активность, творчество, гармоничность и др.); б) пониманием сущности и средств организации гуманистического педагогического процесса; в) пониманием ожидаемых результатов гуманистического образовательного процесса.

В реальном педагогическом процессе гуманистические взгляды будущего педагога выражаются в его мировоззренческих универсалиях, под которыми В. С. Степин понимает те жизненные смыслы, которые заключены в понимании человека, природы, пространства, времени, причинности, справедливости, свободы, истины, красоты, добра, зла и т. д. и задают целостный обобщенный образ человеческого мира. Он считает, что «мировоззренческие универсалии определяют не только рациональное осмысление, но и переживание человеком мира, эмоциональные оценки различных аспектов, состояний и ситуаций человеческой жизни. Смыслы универсалий предстают как базисные ценности культуры. Они функционируют как своеобразные гены социальных организмов» [4. С. 67].

С этой точки зрения гуманистические взгляды педагога проявляются и проживаются как интеллектуально, так и эмоционально; как безотносительно конкретного события, так и в событиях, происходящих в педагогическом процессе; как вне собственного действия студента-практиканта в качестве педагога (в воображаемом смысле), так и в собственном действии в педагогической деятельности.

Обратимся к рассмотрению факторов педагогической практики как вида профессиональной практики, направленных на профессиональное становление педагога-гуманиста.

Фактор адаптации студента к образовательному процессу неизбежно реализуется

и связан с адаптационной функцией педагогической практики. Практиканту необходимо совершить ряд действий: он знакомится с деятельностью конкретного типа современной школы; с педагогами и детьми, с которыми постепенно устанавливает контакт; привыкает к режиму учебно-воспитательных занятий; входит в систему педагогических отношений, внутришкольных связей; знакомится с некоторыми родителями учащихся. Студент-практикант начинает испытывать некоторые трудности в своем деле, вместе с тем переживает радость в процессе общения с детьми, в проявлении собственного творчества на уроке и вне уроков. Важно помочь студенту почувствовать и понять следующее: «Я нужен этим детям», «Я — интересный творческий педагог и меня здесь ждали», «Я нужен в этой школе». Адаптация студента-практиканта к условиям своей профессиональной деятельности происходит постепенно, по мере того, как он воспринимает для себя эти условия как новые, пробует свои силы в деле. Важно, чтобы практикант почувствовал, что педагогическая среда, в которую он пришел, доброжелательная, деловая, творческая, и он сможет в ней проявить свои начальные профессиональные знания, умения.

Как правило, студент проверяет свою готовность к педагогической деятельности на адаптивном уровне (особенно на первой практике), стремясь следовать известным педагогическим рекомендациям и советам в своей деятельности, которые он находит «подходящими» для своих профессиональных действий, а также ориентируясь на образцы педагогической деятельности, которые наблюдает на практике в школе.

Диагностический фактор, связанный с необходимостью диагностировать ход педагогической практики, проявляется в том, что у студента проявляется (выявляется) отношение к ребенку, к различным видам педагогической деятельности, а также личностные профессионально значимые качества, его профессиональная готовность к педагогической деятельности. Так, студент находит, что ряд его личностных и индивидуальных качеств помогает решать образовательные задачи в педагогическом процессе и благоприятствует педагогической деятельности, а какие-то качества «мешают» проявлять себя профессионалом. Вместе с тем практикант обнаруживает возможные риски, имеющие место в профессиональной педагогической деятельности.

Обучающий фактор связан с реализацией соответствующей функции педпрактики, и его содержанием является следующее: студент применяет знания в професси-

ональной педагогической деятельности; находит им прикладное применение; обретает основные умения и навыки в ходе самой деятельности; строит реальное общение с детьми на педагогической основе; самостоятельно ведет воспитательную работу, организует учебный процесс на уроке; ведет самоанализ действий, отношений, общения; расширяется репертуар его профессионального поведения. Будущий учитель учится у своих учеников, учителей этой школы, у своих однокурсников.

Воспитывающий фактор состоит в воспитании и самовоспитании у будущего педагога ответственности за детей, которых ему доверили во время практики, в выполнении профессиональных обязанностей в целом. Студент учится в конкретных педагогических условиях относиться к ребенку как к человеку, принимать и понимать его; стремится помочь ребенку стать интереснее, красивее, умнее, сильнее, самостоятельнее, взрослее. Вместе с тем, находясь в школе рядом с детьми, он учится проявлять или выражать свои лучшие личностные качества: уважение, внимательность, доброту, заботливость, ответственность.

Реальная педагогическая деятельность побуждает студента к постоянному самообразованию и самовоспитанию, к развитию профессионально значимых личностных качеств. Главным учителем для студента, стремящегося реализовать идеи и принципы гуманистической педагогики, становится ребенок, который побуждает его изменяться. У будущего учителя формируется мотивация к педагогической деятельности и интерес к ней, а также стремление творчески провести урок, внеклассное дело, общаться с детьми. Так педагогическая практика приучает (обучает, учит, научает) будущего педагога проявлять себя в профессиональной деятельности педагогом-гуманистом.

Развивающий фактор проявляется в раскрытии педагогических способностей студента-практиканта, в формировании и развитии его профессиональных умений: дидактических, методических, коммуникативных, организаторских, рефлексивных, перцептивных и др. Развиваются педагогическое сознание и личностные качества, необходимые педагогу; формируются педагогическое мышление и педагогическая позиция. Развитие будущего педагога непосредственно связано с его саморазвитием, соразвитием. Вместе с тем оно состоит в развитии своих умений: ставить цели, конкретные задачи, предполагать результаты гуманистического процесса; планировать учебное занятие на духовной основе; творить собственный замысел урока; состав-

лять проект внеклассного дела; разрабатывать дидактический материал к уроку; адаптировать или разрабатывать урок-игру в различных вариантах; целесообразно решать педагогическую ситуацию и др.

Исследовательский фактор связан с реализацией исследовательской функции и состоит в изучении практикантом личности ученика и классного коллектива с целью диагностики, проектирования их развития, организации и корректировки взаимодействия, а также в изучении и анализе своих профессиональных характеристик. В этом будущему педагогу помогают его рефлексивные, диагностические умения. Практикант учится использовать в своей деятельности методы и конкретные методики психолого-педагогической диагностики, опытно-экспериментальной, научно-исследовательской работы. В ходе второй педагогической практики студент проводит частично опытно-экспериментальную работу, необходимую для проверки гипотезы своего курсового исследования по педагогической проблеме. Он также обращается к передовому педагогическому или новаторскому опыту (новым педагогическим системам, современным технологиям обучения и воспитания, альтернативным и вариативным программам и учебникам) с целью поиска наиболее целесообразных педагогических средств педагогической деятельности.

Аксиологический фактор «срабатывает» через проявление ценностного отношения студента к ребенку, к школе, педагогическому процессу, к педагогическому труду, к своей деятельности. Будущий педагог убеждается в том, что ребенок есть самценность, самые главные ценности — жизнь и здоровье детей: физическое, нравственное, духовное, психологическое. Он учится принимать ценности детского мира в школе и бережно относиться к ним: радость ребенка, жизнерадостное и мажорное настроение, счастье ребенка. Ценности представляют собой и права ребенка: быть самим собой, быть не тем, кого ожидает в ребенке увидеть взрослый, право на познание, на незнание, на заботу и тепло со стороны педагога, на защиту от зла со стороны взрослых и др. В. А. Сухомлинский писал: «Истинная гуманность педагогики заключается в том, чтобы беречь радость, счастье, на которые имеет право ребенок. ... Воспитание обязано беречь это огромное богатство маленького сердца — радость, счастье». [5. С. 33]. Аксиологическая сфера будущего педагога значительно расширяется в сторону гуманистических ценностей в условиях реального гуманистического педагогического процесса, в который он включен как профессионал.

Наиболее синергетической по своей основе является коммуникативная функция, с ней связан фактор общения и отношений. Студент учится вести педагогически организованное общение с детьми: инициировать общение на уроке и вне урока, поддерживать общение; помогает детям общаться на конструктивной и гуманно-личностной основе, оказывает посредством общения воспитательное влияние на ребенка. Практикант развивает свою речевую культуру и технику речи, помогает в этом детям. Он продумывает и реализует коммуникативную сторону урока, учится бесконфликтно строить деловые и личностные отношения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

На примере фактора общения и отношений можно проследить взаимосвязь других факторов педагогической практики, которые влияют на педагогическую подготовку педагога-гуманиста. Во-первых, в ходе педагогической практики студент убеждается в том, что слово учителя является педагогической ценностью и важнейшим педагогическим средством, владение которым требует большой работы над собой и настоящего искусства. Происходит это в комплексном виде: студент сам «устанавливает» (диагностирует) для себя ценность слова как педагогического средства, осмысливает

(анализирует, сравнивает) его педагогические аспекты, учится слову доброму, красивому, вескому, духовному, точному (выбирает приемы, корректирует свою речь), использует педагогическое слово как одухотворенное, вдохновляющее, возвышающее ребенка (развивает культуру речи, свои коммуникативные умения), рефлексировать по поводу своей речи и особенностей общения с детьми (сравнивая с тем, что было в начале практики).

Так происходит обучение в процессе самостоятельной педагогической деятельности и развитие речевой культуры, культуры общения, эмоциональной культуры, интеллектуальной культуры. Так содержание всех факторов, соединяясь и пересекаясь, проявляет свою «множительную силу», которая требует от студента проявления и владения множеством (или единством) разнообразных по характеру знаний, умений, навыков, мировоззренческих взглядов, жизненных и педагогических ценностей.

Таким образом, педагогическая практика выступает полифактором педагогической подготовки педагога-гуманиста как профессионала. Все факторы подготовки педагога-гуманиста так тесно взаимосвязаны, что выделить их можно лишь условно на основе реализуемых функций самой педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. НАЦИОНАЛЬНАЯ образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683> (дата обращения: 11.07.2012).
2. НОВИЧКОВА Н. М. Педагогическая практика в вузе как пространство профессионально-личностного становления будущего педагога // Дело его жизни : сб. науч. ст., посвященных 160-летию И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. Вып. 3.
3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ практика / под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Боровиковой. М. : Академия, 1998.
4. СТЕПИН В. С. Наука и философия // Вопросы философии. 2010. № 8.
5. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. Потребность человека в человеке. 2-е изд. М. : Советская Россия, 1981.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Т. Ю. Паршина

Нижний Тагил

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивная компетентность; эвристическая математическая задача; саморегуляция деятельности.

АННОТАЦИЯ. В компонентную структуру когнитивной компетентности вводятся компоненты саморегуляции деятельности. На основе этого выделяются и описываются этапы формирования когнитивной компетентности. В качестве средств формирования когнитивной компетентности на каждом этапе выступают разноуровневые эвристические математические задачи.

T. Y. Parshina

Nizhniy Tagil

**THE STAGES OF COGNITIVE COMPETENCE FORMATION
OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS DURING THEIR VOCATIONAL TRAINING**

KEY WORDS: cognitive competence; heuristic problems; self-regulation activity.

ABSTRACT. The components of self-regulation activity are introduced into the structure of cognitive competence. On this basis, the stages of cognitive competence formation are sorted out and described. Heuristic mathematical problems of different difficulty levels are used as the means of cognitive competence formation at every stage.

В настоящее время одним из показателей профессиональной конкурентоспособности учителя математики является его готовность к самообразованию. Этот показатель представлен в виде одной из задач в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Ее решение зависит, по мнению многих исследователей компетентностного подхода, от уровня сформированности у будущих учителей математики когнитивной компетентности.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность»:

- компетенция и компетентность проявляются в успешной учебной или профессиональной деятельности человека;
- компетенции — обобщенные способы действий (Большая советская энциклопедия, Толковый словарь, Э. Ф. Зеер), образовательные результаты (Г. К. Селевко), знания, представления, программы действий, системы ценностей, отношения (И. А. Зимняя, В. И. Байденко), интегративное качество человека, включающее в себя не только знания, умения, навыки, но и способность и готовность проявить их в решении актуальных задач (Л. В. Шкерина);
- компетентность — владение компетенциями (Толковый словарь, А. В. Хуторской, Р. М. Асланов, А. В. Синчуков), интегративное качество личности, про-

являющееся в общей способности к деятельности (Г. К. Селевко), актуальное проявление компетенций (И. А. Зимняя), мера образовательного успеха (В. И. Байденко);

- компетентность предполагает опыт проявления компетенции;
- компетенция относится к общему в содержании компетентностного образования, а компетентность — к индивидуальному.

Неоспорима значимость формирования когнитивной компетентности у будущих учителей математики. Этой проблеме посвящены диссертационные исследования Е. В. Вязовой, Л. А. Осиповой, статьи О. В. Потаниной, Л. В. Семиной, Д. В. Дудко, Р. В. Овчаровой. Авторы раскрывают различные подходы к определению понятия «когнитивная компетентность». По мнению Л. А. Осиповой, когнитивная компетентность является интегральным качеством личности, обеспечивающим ее стремление и готовность реализовать свой потенциал (знание технологии учебной деятельности, умения применять эти знания в практике, наличие опыта самостоятельной учебной деятельности) при успешном решении проблемных задач в процессе учебной и других видов деятельности [2. С. 9]. Л. В. Семина под когнитивной компетентностью понимает «качество личности, определяющее ее готовность к постоянному повышению познавательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала,

способность приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию» [3. С. 224], а Е. В. Вязова — «владение учеником совокупностью компетенций в сфере самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, соотношенной с объектами реальной действительности» [1. С. 25].

Исходя из анализа определений понятия когнитивной компетентности, приведенных различными авторами, можно сделать вывод, что основной характеристикой сформированности когнитивной компетентности является повышение образовательного уровня. При этом одни исследователи придают значение знанию технологий учебной деятельности, другие — самоуправлению учебной деятельностью или владению познавательными компетенциями.

Под *когнитивной компетенцией* понимается интегральное качество личности, определяющее ее готовность к постоянному самостоятельному повышению образовательного уровня, к актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность к приобретению новых знаний и умений, способность к саморазвитию. А *когнитивную компетентность* — как личностное качество, основанное на опыте проявления компетенции в стандартных и нестандартных ситуациях.

Известно, что усвоение математических знаний возможно в основном в процессе решения математических задач. В качестве средства формирования когнитивной компетентности у будущих учителей математики мы выбрали эвристические математические задачи.

Результативность процесса решения эвристических математических задач зависит от индивидуальной деятельности студента по поиску их решения:

- специальный анализ условий и требований задач;
- нахождение в текстах задач значимой для решения, но не выделенной в явном виде информации;
- построение гипотез.

При этом важным фактором организации индивидуальной учебно-познавательной деятельности студентов по решению эвристических задач выступает способность к саморегуляции деятельности (Л. С. Выготский, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн).

В отличие от имеющихся работ по проблеме формирования когнитивной компетентности, компоненты когнитивной компетентности (мотивационный, информационный, операциональный и оценочный) мы дополнили компонентами саморегуляции деятельности:

- определение цели деятельности;
- анализ и выявление значимых условий;
- выбор удобного способа и последовательности действий;
- оценка результатов и их коррекция в случае необходимости.

В связи с этим выделены этапы формирования у студентов, будущих учителей математики, когнитивной компетентности, на каждом из которых происходит обучение решению различных видов эвристических задач (имитационных, структурно-функциональных, интегративно-рефлексивных) и выполнение заданий творческого характера.

Формирование когнитивной компетентности учителей математики осуществляется в процессе их профессиональной подготовки в педагогических вузах при обучении различным дисциплинам.

Однако для формирования когнитивной компетентности у будущих учителей математики большие возможности имеет курс элементарной математики, который обладает особенностями, выгодно отличающими его от других. Во-первых, его логическая структура сходна со школьным курсом математики; во-вторых, совпадающая терминология трактуется шире и глубже, чем в школе, что позволяет формировать у студентов опыт самообразовательной деятельности.

Раскроем содержание этапов формирования когнитивной компетентности в процессе обучения будущих учителей математики курсу «Элементарная математика».

1. *Этап самопрогнозирования.* Его целью является обучение студентов регулированию собственной учебно-познавательной деятельности по образцам, принятию готовых целей предстоящей учебной деятельности. На этом этапе студентам предлагаются имитационные задачи, в которых определена цель деятельности. Для осуществления анализа и выявления значимых условий предлагаются подсказки, ориентирующие на возможный способ решения. Выбор удобного способа решения осуществляется студентом самостоятельно из предложенных вариантов. При этом последовательность действий строится с опорой на образцы решений. С помощью разноуровневых имитационных задач создается ситуация выбора, помогающая «принять задачу». Студенты выбирают одну из разноуровневых задач и решают ее, анализируют собственное решение, сравнивая его с эталоном, определяют причины затруднений и на их основе формулируют цели предстоящей коррекционной деятельности.

2. *Этап самопроектирования.* Его целью является обучение студентов использо-

ванию средств самой математики, в частности языка логики высказываний, языка логики предикатов и изоморфизма интерпретаций, которые позволяют проектировать предстоящую учебную деятельность: осуществлять выбор цели на основе личного опыта деятельности; строить модели значимых условий по поиску решения задачи; выявлять, исправлять и предупреждать свои ошибки. Наличие указанных средств позволяет преподавателю организовать индивидуальную деятельность студента по поиску решения структурно-функциональных задач. Определение цели деятельности, микроцели, изменение цели — один из важных и сложных этапов познавательной деятельности. Переформулирую тексты задач на основе языков математической логики или изоморфизма интерпретаций, студент сравнивает получающиеся формулировки и имеет возможность выбрать наиболее удобную из них для решения задачи. При этом выбор способа действия основывается не только на личном опыте студента, но и на логической структуре задачи. Таким образом, студент учится моделировать цель. Выстраивая план решения задачи, студент учится формулировать микроцели. Осуществляя поиск ошибок в готовых решениях задач с помощью языков математической логики, студент фиксирует места их появления. Студентам предлагаются разноуровневые структурно-

функциональные задачи. Выбор студентом задачи и способность к ее решению характеризуют его уровень сформированности когнитивной компетентности.

3. *Этап самообразования.* Его целью является обучение студентов выстраиванию тактики поиска решения задач, основанного на самостоятельном определении цели предстоящей деятельности, самостоятельном построении и выборе удобного способа действия. На этом этапе студентам предлагаются разноуровневые интегративно-рефлексивные задачи. Они направлены на формирование умений: формулировать цель предстоящей деятельности и проблему в условии задачи, разрабатывать стратегию решения проблемы, строить план решения задачи. Процесс поиска решения задач предполагает использование творческих заданий, которые выступают в качестве опор для поиска решения интегративно-рефлексивных задач. Это задания на составление банка: методов решения стандартных задач по теме, образцов решения задач, эвристик по теме, типов введения переменных по теме. После решения интегративно-рефлексивных задач студент анализирует свою деятельность, заполняя карточку самоанализа, а изучение темы заканчивается заполнением листа самооценки.

Проиллюстрируем использование разноуровневых эвристических задач на примере темы «Рациональные уравнения».

ЭТАП САМОПРОГНОЗИРОВАНИЯ

1 уровень	2 уровень	3 уровень
<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения</p> $x^3 - 4x^2 + x + 6 = 0:$ <p>1) сгруппировать слагаемые в левой части уравнения и затем разложить на множители; 2) подобрать рациональные корни многочлена. Найдите корни уравнения</p>	<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения</p> $(x+1)(x^2+2) + (x+2)(x^2+1) = 2:$ <p>1) привести многочлен к стандартному виду, сделать группировку слагаемых и последующее разложение на множители; 2) привести многочлен к стандартному виду и подобрать его рациональные корни. Найдите корни уравнения</p>	<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения $(x-1)^4 - x^2 + 2x - 73 = 0:$</p> <p>1) привести многочлен к стандартному виду и подобрать его рациональные корни; 2) ввести новую переменную. Найдите корни уравнения</p>
<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения</p> $\frac{x^2 - x}{x^2 - x + 1} - \frac{x^2 - x + 2}{x^2 - x - 2} = 1:$ <p>1) умножить обе части уравнения на произведение знаменателей и полученное уравнение проверить на наличие рациональных корней, сделать проверку на равенство нулю знаменателей дробей; 2) сделать одну из замен $y = x^2 - x + 1$ или $y = x^2 - x$, или $y = x^2 - x - 2$</p>	<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения</p> $x(x+4)(x+5)(x+9) + 96 = 0:$ <p>1) привести многочлен к стандартному виду и подобрать его рациональные корни; 2) перемножить скобки попарно и сделать подходящую замену $y = x^2 + ax + b$</p>	<p>Из предложенных ниже стратегий решения уравнений выберите наиболее подходящую для решения указанного уравнения $2x^4 + x^3 - 11x^2 + x + 2 = 0:$</p> <p>1) подобрать его рациональные корни; 2) проверить, не является ли уравнение возвратным, и воспользоваться подходящей заменой $y = x \pm \frac{1}{x}$</p>

ЭТАП САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ

1 уровень	2 уровень	3 уровень
<p>Равносильны ли уравнения $\frac{x^2-1}{x-1}=2$ и $x+1=2$?</p> <p>Запишите на языке логики высказываний определение корня первого и второго уравнения, сравните полученные высказывания. Верно ли, что первое из них истинно тогда и только тогда, когда истинно второе?</p>	<p>В каждом из двух уравнений $\frac{x^2-1}{x-1}=5$ и $\frac{x^2-1}{x-1}=2$ выполнили сокращение левой части на $x-1$ и получили соответственно $x+1=5$ и $x+1=2$. Объясните, сохранилась ли равносильность в каждом из двух случаев. Для решения задачи воспользуйтесь определением корня уравнения и языком логики высказываний</p>	<p>Пусть $P(x), Q(x), R(x)$ — некоторые многочлены. Рассмотрим два уравнения $\frac{P(x) \cdot Q(x)}{P(x) \cdot R(x)}=0$ и $\frac{Q(x)}{R(x)}=0$.</p> <p>Определите, как второе уравнение можно получить из первого. Придумайте такие многочлены $P(x), Q(x), R(x)$, чтобы 1) уравнения оказались равносильными; 2) уравнения оказались не равносильными. С помощью языка логики высказываний и определения корня уравнения обоснуйте сохранение и нарушение равносильности в составленных вами уравнениях</p>
<p>Равносильны ли уравнения $x^2-1=5(x-1)$ и $x+1=5$?</p> <p>Запишите на языке логики высказываний определение корня первого и второго уравнения, сравните полученные высказывания. Верно ли, что первое истинно тогда и только тогда, когда истинно второе?</p>	<p>В каждом из двух уравнений $x^4-1=3(x^2+1)$ и $x^4-1=3(x^2-1)$ выполнили деление обеих частей уравнения на одно и то же выражение и получили соответственно $x^2-1=3$ и $x^2+1=3$. Объясните, сохранилась ли равносильность в каждом из двух случаев. Для решения задачи воспользуйтесь определением корня уравнения и языком логики высказываний</p>	<p>Пусть $P(x), Q(x), R(x)$ — некоторые многочлены. Рассмотрим два уравнения $P(x) \cdot Q(x)=P(x) \cdot R(x)$ и $Q(x)=R(x)$. Определите, как второе уравнение можно получить из первого. Придумайте такие многочлены $P(x), Q(x), R(x)$, чтобы 1) уравнения оказались равносильными; 2) уравнения оказались не равносильными. С помощью языка логики высказываний и определения корня уравнения обоснуйте сохранение и нарушение равносильности в ваших примерах</p>
<p>Запишите на языке предикатов условие и требование задачи: «Найдите все значения параметра a, при каждом из которых значение выражения $(x+5)(x^2+5x+6)$ не равно значению выражения $a\left(x-\frac{6}{x}+5\right)$ ни при одном значении переменной $x \in (-4; -3]$».</p> <p>Используя закон контрапозиции, перепишите полученную формулу. Прочитайте новую формулировку задачи. Преобразуйте первоначальную формулу с помощью правила удаления импликации и соответствующего закона де Моргана. Прочитайте новую формулировку задачи. Теперь у вас три формулировки одной и той же задачи. Сравните их. Выберите наиболее удобную для решения задачи. Расскажите, к чему теперь сводится решение задачи</p>	<p>Запишите на языке предикатов условие и требование задачи: «Найдите все значения a, для которых при каждом x из промежутка $[-3; -1]$ значение выражения x^4-7x^2-3 не равно значению выражения ax^2».</p> <p>Используя закон контрапозиции, перепишите полученную формулу. Прочитайте новую формулировку задачи. Преобразуйте первоначальную формулу с помощью правила удаления импликации и соответствующего закона де Моргана. Прочитайте новую формулировку задачи. Теперь у вас три формулировки одной и той же задачи. Сравните их. Выберите наиболее удобную для решения задачи. Расскажите, к чему теперь сводится решение задачи</p>	<p>Найдите все значения параметра a, при каждом из которых значение выражения $\frac{x^2-px-5}{x^2+x+p}$ будет принимать значение, равное 2, при единственном значении переменной $x \in (-2; 2]$.</p> <p>Запишите на языке предикатов условие и требование задачи. Прочитайте и запишите новую формулировку задачи. Расскажите, к чему теперь сводится решение задачи</p>
<p>Учитывая определение нуля функции, запишите на языке предикатов условие и требование задачи: «При каких значениях a нули функции $f(x)=x^2-4(a-3)x-20a+35$ расположены между числами -4 и 3?»</p> <p>Прочитайте получившуюся формулировку задачи. С помощью законов логики предикатов преобразуйте, удаляя импликацию. Расскажите, к чему теперь сводится решение задачи</p>	<p>Запишите на языке предикатов условие и требование задачи: «При каких значениях параметра p неравенство $px^2-4x+3p+1>0$ справедливо при всех положительных x?»</p> <p>Прочитайте получившуюся формулировку задачи. С помощью законов логики предикатов преобразуйте, удаляя импликацию. Расскажите, к чему теперь сводится решение задачи</p>	<p>С помощью законов логики предикатов преобразуйте текст задачи к виду, удобному для решения. «При каких значениях параметра a любое решение неравенства $x^2-3x+2<0$ является одновременно решением неравенства $ax^2-(3a+1)x+3>0$?» Составьте план решения получившейся задачи</p>

1 уровень	2 уровень	3 уровень
<p>Интерпретируйте графически следующие уравнения: $x^2 + y^2 - 2 = 0$, $x^2 + 2x + y^2 + 1 = 4$, $x^2 - 2y = 3$, $y = \frac{x+1}{x-1}$, $2x^2 + xy = 0$, $x^2 - 9y^2 = 0$, $2xy + y = 0$.</p> <p>Для поиска решения задачи попробуйте ответить на вопросы: Что представляет собой множество точек плоскости, координаты которых $(x; y)$ удовлетворяют одному из следующих условий: $ax + by = c$, $(x-a)^2 + (y-b)^2 = c^2$, $y = ax^2 + bx + c$, $x = ay^2 + by + c$, $y = \frac{k}{x}$, $y = \frac{ax+b}{cx+d}$? Можно ли преобразовать заданные уравнения к одному из указанных видов? Преобразуйте и постройте точки плоскости, координаты которых $(x; y)$ удовлетворяют заданным уравнениям</p>	<p>Интерпретируйте графически следующие уравнения: $2xy + y = 2$, $xy - 2 = 2x - y$, $x^2 + y^2 - 2x + 8y - 20 = 0$.</p> <p>Для поиска решения задачи запишите в общем виде уравнения прямой, окружности, параболы, гиперболы. Сравните предложенные уравнения с выписанными вами. Составьте план действий и решите задачу</p>	<p>Интерпретируйте графически следующие уравнения: $y = \sqrt{x^2 - 2x}$, $y = \sqrt{x^2 - 2x + 1}$, $x^2 - 6x + 9 = y^4$.</p> <p>Опишите план ваших действий и решите задачу</p>

ЭТАП САМООБРАЗОВАНИЯ

1 уровень	2 уровень	3 уровень
<p>Вводя подходящую замену переменной, решите уравнение</p> $\frac{x^2 + 48}{3} + \frac{48}{x^2} = 5 \left(\frac{x}{3} + \frac{4}{x} \right)$	<p>Оцените целесообразность раскрытия скобок при решении уравнения $2x^4 + x^2(x+2) - 3(x+2)^2 = 0$. Можно ли свести его к специальному виду возвратному, биквадратному, однородному? Решите уравнение</p>	<p>Составьте план непосредственного решения следующей задачи: «Решите уравнение $f(f(x)) = f(x)$, где $f(x) = -x^3 - x - 3$».</p> <p>Сформулируйте проблему, которая возникнет при таком решении задачи. Назовите причину появления проблемы. Как может быть снята эта проблема? Найдите равносильную формулировку этой задачи, не требующую поиска корней многочлена высокой степени. Решите задачу, представленную в новой формулировке</p>
<p>Вводя подходящую замену переменной, решите уравнение: $(x+3)^4 + (x+5)^4 = 16$</p>	<p>Оцените целесообразность приведения дробей к общему знаменателю в уравнении: $\frac{2x^2 + 8}{x} + \frac{2x}{x^2 + 3x + 4} + 11 = 0$.</p> <p>Найдите особенность коэффициентов при переменных, позволяющую предложить способ решения. Решите уравнение</p>	<p>Составьте план непосредственного решения следующей задачи: «Найдите все положительные значения a, большие 1, при каждом из которых наименьшее из двух чисел $b = a^4(1 - 5a^{-2}) - 1$ и $c = a^{-3}(5a - a^{-1}) - 1$ больше -7».</p> <p>Сформулируйте проблему, которая возникнет при таком решении задачи. Назовите причину появления проблемы. Как может быть снята эта проблема? Найдите равносильную формулировку этой задачи, не требующую при решении <i>выбирать</i> наименьшее из чисел. Решите задачу, представленную в новой формулировке</p>

ЗАДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

1. На основе анализа учебных пособий по элементарной математике и школьным учебникам составьте перечень основных способов введения новой переменной. Заполните таблицу:

№ п/п	вид замены	пример уравнения

2. На основе анализа учебных пособий по элементарной математике и школьных

учебников составьте образцы решений рациональных уравнений по одному примеру на каждый встретившийся прием. Каждое уравнение оформите на отдельном листе.

Организация учебного процесса в соответствии с описанными этапами способствует формированию у студента умений ставить цель своей учебно-познавательной деятельности по приобретению математических знаний, планировать ее и осуществлять, предвидеть результаты своих действий, обнаруживать и исправлять допущенные в ходе решения задачи ошибки, что в результате приводит к формированию его когнитивной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЯЗОВА Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике). Нижний Тагил, 2009.
2. ОСИПОВА Л. А. Информационно-образовательные проекты как средство формирования у студентов когнитивной компетентности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2008.
3. СЕМИНА Л. В. К вопросу о формировании когнитивной компетентности в самостоятельной работе студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2010. № 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Л. Д. Сон

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** квантовая теория поля; студенты педагогических специальностей.

АННОТАЦИЯ. Предлагается внести изменения в содержание дисциплины «Основы теоретической физики», обусловленные развитием квантовой теории поля за последние 30 лет. Изменения касаются в основном раздела «Электронная теория вещества и физика ядра», преподаваемого на последнем курсе студентам педагогических специальностей. Мы предлагаем заменить его на «Основы квантовой теории поля», что отвечает целям и задачам дисциплины.

L. D. Son

Ekaterinburg

**DEVELOPMENT OF THE BASES OF THEORETICAL PHYSICS
IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY****KEY WORDS:** quantum field theory; students of pedagogical qualification.

ABSTRACT. In the article we offer some new content of the course «Bases of Theoretical Physics». The changes in the content arise from the quantum field theory development during the last 30 years and concern the course «Electronic Theory of Substances and Nuclear Physics», taught at the last course. We suggest changing it with the «Fundamentals of Quantum Field Theory» according to goals and purposes of the discipline.

1. ВВЕДЕНИЕ

Теоретическая физика преподается студентам многих специальностей в классических, технических и педагогических университетах. Для последних эта дисциплина обладает определенной спецификой. Если в классических и технических университетах основной целью является умение ставить и решать задачи с привлечением концепций и методов теоретической физики, то в педагогических вузах основная цель — формирование научного мировоззрения. Например, во вводной главе известных специализированных учебных пособий [1; 3–5] в качестве основной задачи называется именно формирование научной картины мира. Но научная картина мира в ходе развития науки несколько раз менялась кардинальным образом [2], а в XX в. эти изменения приобрели характер «перманентной революции». Характерно, что упомянутый курс теоретической физики [1; 3–5] как раз и ограничивается научной картиной мира начала XX в., которая сформировалась вместе с развитием квантовой механики. Это отражает распространенная практика преподавания, которая включает в себя традиционные, ставшие классическими, разделы (классическая механика, электродинамика и основы СТО, квантовая механика, статистическая физика и термодинамика), а также раздел, посвященный современному развитию науки. Содержание этого раздела, преподаваемого в последнем

семестре, в различных вузах варьируется. Например, в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) этот раздел на протяжении ряда лет назывался «Электронная теория вещества и физика ядра», поскольку именно в этих областях науки наблюдался наиболее бурный прогресс. В этом была некоторая подмена — вместо теоретической концепции, которая необходима при формировании научной картины мира, преподавалась идеология и методология успешных, но, вообще говоря, прикладных исследований. Это было продиктовано тем, что необходимая концепция не была в достаточной мере сформирована, но за последние десятилетия ситуация изменилась.

2. Предпосылки для обновления содержания

Отметим несколько обстоятельств, которые показывают необходимость разработки нового содержания указанного курса.

Во-первых, следует напомнить, что основной задачей преподавания любой научной дисциплины является усвоение студентами соответствующей парадигмы, т. е. совокупности фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемой и разделяемой научным сообществом и объединяющей большинство его членов. Именно это обеспечивает преемственность развития науки, конструктивно ограничивает постановку исследовательских задач и дает возможность для форми-

рования научного мировоззрения. И если при обучении исследователя-профессионала можно обсуждать отклонения от этой задачи, то в педагогическом вузе они неуместны.

Во-вторых, нужно признать, что до последнего времени парадигмы в квантовой теории поля не было. Если в классической механике, теории поля и специальной теории относительности, нерелятивистской квантовой механике, статистической физике несомненно и давно присутствуют «совокупности научных установок, представлений и терминов», формирующие парадигму, что нашло отражение в классических курсах теоретической физики, то релятивистская квантовая теория сформировалась относительно недавно, поэтому учебники для педагогических вузов по ней еще не написаны. Вместе с тем научный мир давно ожидал ее появления. Можно сказать, что ее создание и определяет лицо физики XX столетия. Даже то, что преподавалось «взамен» — электронная теория вещества — в математическом смысле наиболее близко именно к квантовой теории поля, поскольку имеет дело с квантовыми системами с большим числом степеней свободы. Понятны причины этого ожидания: специальная теория относительности и (нерелятивистская) квантовая механика давно являются дисциплинами не то что основополагающими для научного мировоззрения, но уже давно и глубоко инженерными — с их помощью делается вся современная техника. А теория, их объединяющая, появилась только в начале XXI в. Поскольку случилось это недавно, сам факт появления новой парадигмы требует некоторого обоснования. Для специалиста-исследователя он скорее всего очевиден, однако для стороннего наблюдателя необходимо обоснование. Мы приведем один сильный аргумент — это строительство большого адронного коллайдера. Оно потребовало беспрецедентно огромных средств и усилий, концентрация

которых возможна только в том случае, если ученые имеют общепризнанную теоретическую концепцию и договорились о том, что они хотят получить.

В-третьих, для развития практики преподавания, написания курсов лекций, методических пособий и т. д., необходима заинтересованная аудитория, которая может быть воспитана именно в стенах педагогического вуза (для подготовки профессионального ученого достаточно специальной (не учебной) литературы, а для инженера задача усвоения релятивистской квантовой теории еще долго не будет актуальной).

3. ПРЕДЛАГАЕМОЕ СОДЕРЖАНИЕ (ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН)

Ниже мы предлагаем тематический план курса «Релятивистская квантовая теория», основанный на опыте преподавания в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург). Отметим, что очень хорошие профессиональные учебники по квантовой теории поля существуют уже около двух десятилетий [См., напр., 6; 7]. Основная цель их написания — подготовка профессионалов-исследователей в данной области физики, поэтому они весьма объемны и трудны для прочтения. Нам же нужен краткий обзорный курс, поэтому мы совсем не используем квантование при помощи функциональных интегралов. Этот подход необходим для конкретных вычислений. Однако для того чтобы понять основы теории, достаточно метода вторичного квантования в самом простом изложении. Мы вообще постарались не затрагивать теоретических проблем, полагая, что это сфера интересов физика-профессионала, и сосредоточились на конструктивном понимании основных положений теории. Предлагаемый тематический план представляет собой основу для создания курса лекций или учебного пособия, необходимость которого, как мы надеемся, в настоящей статье убедительно обоснована.

Тема	Примечание	Часы
1. Классификация субатомных частиц — исторический обзор	Данный материал представляется в виде одной научно-популярной лекции, но требует динамичного, наглядного изложения. Мы столкнулись с проблемой нехватки исторических сведений. Оказалось, что история физики XX столетия нигде систематически не изложена!	2
2. Классическая релятивистская теория поля. Лагранжиан и принципы его построения. Уравнения поля. Теорема Нётер и сохранение энергии, импульса, орбитального и спинового момента, заряда	Данный материал излагается в курсе электродинамики и СТО в 6 семестре на примере электромагнитного поля. Здесь нужно лишь обобщить его на поле произвольной структуры. Новым материалом является теорема Нётер	4
3. Метод вторичного квантования. Идея метода и квантование свободных полей — электромагнитного и скалярного	Метод вторичного квантования в применении к гармоническому осциллятору изучается нами в качестве отдельной задачи в 8 семестре, так что основной упор делается на разложение свободного поля на осцилляторы	6

Тема	Примечание	Часы
4. Спиноры. Квантование спинорного поля	Эта тема требует наиболее глубокой проработки, поскольку ни с чем подобным студенты педвуза до сих пор не сталкивались	8
5. Калибровочные поля и взаимодействия. Спонтанное нарушение симметрии и механизм Хиггса появления массы у калибровочного поля	Этот материал воспринимается и усваивается студентами довольно неплохо, лучше, чем ожидалось	4
6. Стандартная модель	Здесь лишь перечисляются известные члены в лагранжиане стандартной модели и на самом общем уровне обсуждаются проблемы дальнейшего построения теории	2

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа представляет довольно новую и непривычную практику преподавания релятивистской квантовой теории в педагогическом вузе. Тем не менее, мы полагаем развитие в этом направлении неизбежным.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ВАСИЛЕВСКИЙ С. А., МУЛТАНОВСКИЙ В. В. Курс теоретической физики. Статистическая физика и термодинамика : учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1985.
2. КУН Т. Структура научных революций. М. : Просвещение, 1996.
3. МУЛТАНОВСКИЙ В. В. Курс теоретической физики. Классическая механика. Основы специальной теории относительности. Релятивистская механика : учеб пособие для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1988.
4. МУЛТАНОВСКИЙ В. В., ВАСИЛЕВСКИЙ С. А. Курс теоретической физики. Классическая электродинамика : учеб. пособие для ст. физ.-мат. фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1990.
5. МУЛТАНОВСКИЙ В. В., ВАСИЛЕВСКИЙ С. А. Курс теоретической физики. Квантовая механика : учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 1991.
6. САДОВСКИЙ М. В. Лекции по квантовой теории поля / Институт электрофизики УрО РАН. Екатеринбург, 2000.
7. WEINBERG S. The Quantum Theory of Fields. Cambridge University Press, 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

УДК 378.147
ББК 4448.02

ГСНТИ 14.27.01

Код ВАК 13.00.01; 19.00.01;
09.00.03

И. М. Слободчиков

Москва

С. В. Франц

Екатеринбург

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные черты личности; стиль мастера; мимесис; метексис; принцип самоорганизации; ранняя профилактика профессиональных деформаций.

АННОТАЦИЯ. Описываются базовые принципы и специфика обучения студентов театральных вузов. Рассматривается актерское мастерство в контексте понятий «мимесис» и «метексис», а профессиональная деятельность режиссера — с позиций синергетики.

I. M. Slobodchikov

Moscow

S. V. Franz

Ekaterinburg

PECULIARITIES OF CONTEMPORARY EDUCATION IN THE THEATRE SCHOOLS

KEY WORDS: professional features of a person; style of master; the mimesis; the metexis; the principle of self-organization; early prevention of the professional distortions.

ABSTRACT. The article concerns the basic principles and the specificity of training of the students in the theatre schools. The authors consider the actor's skill in the context of the notions of «mimesis» and «metexis» and the professional activity of the stage director — through the prism of synergetic.

Воспитывающей и обучающей средой театрального вуза являются богатейшие традиции русского театра, которые прививаются студентам в течение всего срока обучения.

Поступив в театральный вуз, погрузившись в профессионально ориентирующую среду, студент проникается прежде всего духом корпоративности — принадлежности к определенной группе, имеющей особую систему ценностей, одна из которых — это творческое «сообщество», а другая — яркая индивидуальность, которая не позволяет человеку «затеряться в массе». Творчески постигая профессию, студент-театрал, помимо прочего, зациклен на самореализации, подвержен сильным психоэмоциональным перегрузкам (что опасно ранним профессиональным выгоранием), поэтому одна из психолого-педагогических задач обучения в театральной школе — ранняя профилактика личностных и поведенческих деструкций. Рассмотрим причины этого явления более подробно. Они, на наш взгляд, кроются в самой природе театрального искусства.

Экзистенциальным базисом («природным» материалом) любого творческого процесса, по мнению Б. Захавы, является жизнь, которую он назвал «предметом творческого отображения». Режиссер был уверен, что «без знания жизни творить нельзя» [2]. Не каждый зрелый человек

может утверждать, что знает жизнь. Где же студенту-театралу взять эти знания? Студенты (актеры и режиссеры) «свои университеты», в отличие от пролетарского писателя, проходят, «путешествуя» не по России, а по миру художественных произведений, анализируя мысли, чувства и поступки персонажей, вживаясь в их идейно-образный мир. Содержательность и глубина «жизнезнания» достигаются ими не за счет прожитого, а пережитого, т. е. зависят от разнообразия, силы и зрелости чувств. Обучение в творческой школе — это, в первую очередь, воспитание чувств. Во-первых, оно предполагает знание широкой их гаммы, во-вторых, умение распознавать их (в себе и других), в-третьих, выражать в различных формах, в-четвертых, предугадывать последствия проявлений. Поэтому необходимым условием становления специалистов творческих профессий становится тренинг сензитивности.

Психоэмоциональное развитие творческой личности осуществляется опережающими по сравнению с приобретаемым жизненным опытом темпами. Подобное «взросление» не аналогично «рассроченному» приобретению житейской мудрости, оно — следствие интенсивности пережитых преднамеренно вызванных чувств, состояний и реакций («примеренных» на себя чужих судеб). Это богатый психоэмоциональный опыт заимствований, однако в такой

«амортизации» души есть как свои достоинства, так и недостатки. С одной стороны, процесс концентрации переживаний, подвижность психики формируют такие положительные профессиональные черты, как адаптивность, альтруистичность, коммуникабельность, ответственность, раскованность, умение сопереживать, стеничность

и т. п. С другой — следствием этого процесса становится нервное истощение, анергия, апатичность. Профессиональная «издержка», «плата» за «души прекрасные порывы» — формирование у творческой личности таких отрицательных профессиональных черт, как амбициозность, апломб, импульсивность, манерность, нарциссизм, перфекционизм, эмотивность, экзальтированность. Все это формирует истерические черты характера, которые опасны расстройством личности.

Признаки ранней профессиональной деформации у людей творческих профессий могут появляться уже в вузе, следовательно, меры профилактики этого явления нужно предпринимать параллельно с обучением профессиональному мастерству. Ими могут стать групповые занятия с психологом, занятия по стрессоустойчивости, саморегуляции, реконструкции и интеграции личности, в основе которых — принцип синтеза, «сборки» личности.

Если жизнь — «строительный материал» театрала, то ее сценарное отображение (сценарий) — важный промежуточный этап в продвижении к конечной цели — сценическому воплощению. Сценарий — тот «сырой продукт» (наряду с актером), который обрабатывает режиссер. Умение вдохнуть жизнь в литературный «полуфабрикат», действительно, требует знания жизни, но и не только ее. Режиссеру, как минимум, необходимо развитое творческое воображение, знание психологии и мотивационной сферы людей, умение направлять их действия в нужное русло, предвидеть и «видеть», мыслить и действовать многопланово. Организационный полифункционализм и интерпретативный полиморфизм предполагают наличие «контекстуального» мышления и видения и умения на их основе предлагать актерам (зрителям) различные прочтения-понимания художественного текста. Работа театральных коллективов сродни естественному процессу самоорганизации открытых сложных систем; в них режиссер анализирует разрозненные творческие потоки в единое русло спектакля. Театральным управленцам различного уровня (к ним можно причислить и режиссеров) необходимо знание такого предмета, как «Синергичный менеджмент» (пока от-

сутствующего в Госстандартах; лишь в курс «Стратегический менеджмент» введены элементы этой возможной учебной дисциплины — понятия «синергичный эффект» и «синергичное взаимодействие», «синергичные механизмы»).

Постановка спектакля — длительный процесс, включающий в себя: художественное переосмысление реальности сценаристом (ее кодировка), промежуточный этап режиссерской работы со сценарием (декодировка авторского замысла), сценическую постановку (реинтерпретация авторского замысла режиссером, или его перекодировка), наконец, театральное воплощение текста творческой группой (вторичная кодировка). Зрители в данном случае — дешифровальщики. Их коннотативные инсайты (сопутствующие смысловые прозрения), аллюзорные ассоциации (ощущения скрытой связи с чем-то знакомым), когнитивные конструкторы/деструкторы (воссоздание смысла/осознание и переосмысление) — следствие культурного дискурса, предложенного творческим театральным сообществом. Люди могут быть подготовлены к нему личным опытом, а возможно, наоборот, приобретут его во время спектакля или откажутся как от ошибочного. Другими словами, «сыгранная жизнь» — плод, выращенный искусственно, но (желательно) искренно. И она должна быть избыточной, чтобы в нее захотели включиться зрители самые разные. Поэтому гибкость мышления, организационный полифункционализм, когнитивная поливизуальность (умение «просчитывать» в уме варианты сценических воплощений), интерпретативный полиморфизм — результат приобретенных во время обучения в вузе режиссерских умений и навыков. А за всем этим — вопрос «Как этому учить?» и предустановленный ответ — «Этому надо учить!».

Творческое воссоздание (креативный синтез) — этап сдачи «спектакля под ключ». В творческой деятельности актеров, сценаристов, режиссеров и др. (в любой из их ипостасей, студенческой или профессиональной) есть возможность пройти все этапы — от замысла до воплощения. Студентам далеко не всех специальностей так повезло: будущие архитекторы не строят дома, астрономы не летают в космос. А вот будущие актеры и режиссеры вне практической деятельности (как и повара, модельеры-закройщики и т. п.) сформироваться не могут. Результат их совместных усилий — спектакль, или «сыгранная жизнь». Точка входа и выхода, таким образом, совпали. Только вряд ли кто-то выйдет на улицу ради жизни, оплатит входной билет, поставит кресло и начнет деятельностно созерцать

происходящее — сопереживать ему, аплодировать, плакать и смеяться. И в театр ходят не ради этого, а за мастерством актера, сценариста, режиссера и др., их умением развлечь, увлечь, обескуражить и пр., иначе — вызвать эмоции и мысли. И вот эта работа идет уже не на себя/с собой, а на зрителя/со зрителем, что требует знаний иного порядка (в том числе психологических).

Механизм интроекции у зрителя запускает мимесис. Этот термин спустя тысячелетия (после Сократа и Аристотеля) в 1830 г. употребил Карл Отфрид Мюллер в «Руководстве по археологии искусства» [3. С. 331—350]. Он писал: «Искусство — это представление, *mimesis*, то есть деятельность, посредством которой внутреннее становится внешним». Мы бы рискнули заявить, что это только часть искусства, так как оно не “переводная картинка”. Искусство не только “проявляет” частную жизнь, но и делает постороннего ей человека (зрителя) сопричастным ей. А вот сценарист, режиссер и актеры — проводники в этот вос-созданный мир. Для именованного явления правильнее было бы употребить не термин “мимесис”, а “метексис” и сослаться на статью Владимира Вейдле “О смысле мимесиса”» [1]. «...*Mimesthai* обозначает не “подражать”, а буквально “уподобиться” другому голосом и поведением (образом)”, то есть “представлять”... Например, целый ряд актеров может воплотить или воспроизвести героя, скажем, Гамлета, но ни один из них не является Гамлетом, однако... каждый из них так или иначе должен отождествить себя с Гамлетом, если хочет его действительно воплотить. Он должен сообщить мыслимому существу собственную реальность, иными словами (буквально по-платоновски), принять в себя часть идеи Гамлета, вступить с ней в отношения метексиса... Гамлет не является сэром Лоуренсом Оливье. Но когда сэр Лоуренс появляется на сцене в этой роли, то является Гамлет; появившийся и есть Гамлет...

<И это еще не все> действующее лицо... не может быть воплощено только одним исполнителем. В древнейшие времена актер был случайным средством воплощения духа божества и легенды. В дионисийском культе эти отношения существуют между *thiasos*, или группой поклоняющихся, и божеством, которое овладевает ими (*katechein*)» [3]. Следовательно, в актерском мастерстве есть что-то от божественного вдохновения, и он способен вызывать у зрителя чувство катарсиса.

Театр внушает иллюзии сознанию человека, создает визуальные фантомы. Вслед за Беранже хочется воскликнуть: “Честь безумцу, который навеет человечеству сон

золотой!”. Ну, не иллюзионисты же все-таки “служители муз”, а театр — не иллюзион! Конечно, однако приведем еще одну цитату, только теперь из Стругацких: «Мир не может быть построен так, как вы мне сейчас рассказали... Такой мир может быть только придуман. Боюсь, друг мой, вы живете в мире, который кто-то придумал — до вас и без вас, — а вы не догадываетесь об этом...» [5].

М. Чехов считал, что главным исходным свойством драматического артиста является воображение [7]. «На первый взгляд это кажется очевидным — любой художник должен обладать воображением. Но театральный актер — фигура особенная и... сомнительная. Существует небезосновательное подозрение, что он вообще не принадлежит к числу художников. Он ремесленник. Всего лишь обладатель определенных данных и набора приемов, которые более или менее успешно использует по чужому заданию. Немало крупных деятелей театра откровенно (или случайно пробалтываясь) видели в актере лишь инструмент, куклу, фигуранта, сверхмарионетку, полость, в которую нужно дуть, чтобы получить определенный тон-резонатор. Зачем актеру воображение, когда вокруг столько творцов? Автор, режиссер, художник, композитор! Ему — актеру — дадут текст, скажут куда идти. Его оденут и загримируют и дадут сигнал на выход. А от него-то самого что требуется? Талант! Значит: внешность, голос, память, гибкость тела, обаяние... Немало, а? И в награду — аплодисменты, цветы, а бывает, и слава! Так вот — не к такому актеру обращается М. Чехов, не о нем говорит. Вслед за Станиславским он обращается к актер-художнику, к артисту, который умудряется или пытается в исполнительском искусстве стать творцом. Может быть, это идеализм? мечтания, выдумки? Нет! И Станиславский, и Чехов видели таких артистов, сами были такими артистами, сознавали это, хотя публично никогда об этом не говорили... Воображение — мощный, сильнее, чем у обычного человека, поток. Для Михаила Чехова творчество артиста имеет несомненно религиозный оттенок. Воображение для него — не игра фантазии, не клиповое мелькание образов, а целенаправленный поиск. Он настаивает на том, что создание артиста (роль и спектакль в целом) имеет объективный характер. Работа актера, режиссера — не своеволие, не каприз, а всегда осуществление высшей, внеличностной задачи. Воображение артиста — специфическая и вполне материальная способность посылать сигналы-вопросы в Высший мир с большей энергией, большей скоростью и суметь зарегистрировать и выразить ответные сигналами» [7].

лы. Желание успеха, понимания, высокой моральной и материальной оценки обществом творчества артиста — это желание, несомненно, присутствует. Но оно отражает лишь одну сторону смысла деятельности. Вторая — не менее важная — духовный рост артиста в процессе творчества. Обе стороны находятся в живом взаимодействии. Слишком большое расширение одной за счет другой опасно. Меру равновесия, исходящие из нее выбор и решения может определить только сам артист... Чехов не рассуждает о том, что актер в частной жизни должен быть морален или религиозен. Это дидактика. Он напоминает всем строем своих произведений, что самая профессия артиста есть высокое служение, соприкосновение с высшими духовными ценностями. Это крайне важно именно сегодня.

Одна из главных бед современного театра (которую, правда, некоторые считают достоинством и как раз признаком современности) — потеря чувства целого, фрагментарность, отрывочность мышления» [6]. Наверное, можно доверять сказанному, тем более что эта цитата принадлежит Сергею Юрскому, и он уверен, что актерский «труд может сколько угодно отражать земную бессвязность, но он соотнесен с небесным единством».

Если в античности сформировалось представление об актерском творчестве (у Платона и Аристотеля) как мимесисе, мастерстве подражательном, то в Новое время (у Д. Дидро) начала утверждаться мысль о самостоятельности актерского мастерства и необходимости в нем творчества. И лишь в XX в. об актере (исполнителе) заговорили как о Творце. (В отношении других театральных профессий, например, автор, режиссер, сценограф... дело обстоит несколько иначе.) Ф. Ницше принадлежит мнение об актерском мастерстве как «фальшивости с чистой совестью». Двойственное начало — «фальшивость» (внешняя) и чистота (внутренняя), возможно, с точностью до наоборот присущи актерской профессии. Вернее было бы сказать, что в творчестве всегда есть тонкая грань между вымыслом и реальностью, а творческая личность, способная к перевоплощению, подобно трикстеру, существует в обоих этих мирах. Поэтому для личности творческого человека и характерны амбивалентность, флексибельность, креативность. Недаром творчеством актера заинтересовались представители таких философских направлений, как экзистенциализм (В. Франкл, Э. Фромм), постмодернизм (Р. Барт); они считали, что само понятие «творческая личность» является неуловимым. Итак, принцип творчества, творения поставлен во

главу театрального мастерства.

В театре человек проживает множество чужих жизней. А в театральном институте студентов учат этому «жизнепрожитию». Кто же и как это делает? Основной воспитательный процесс в театральных вузах протекает в актерских мастерских, и ключевой фигурой в этом процессе является мастер (руководитель) курса. Занятия в мастерской дают студентам представление не только о будущем месте, но и о стиле работы (*stilus* — слово латинское, восходящее к греческому *stilos* — обозначает «палочку для письма», а в переносном смысле — совокупность черт, близость выразительных художественных приемов и средств, обуславливающих единство какого-нибудь направления). Тесное общение студентов и преподавателей во многом напоминают родственные, семейные отношения. Студент в театральном вузе чрезвычайно зависит от мнения мастера, поэтому непродуктивной является как менторская, авторитарная позиция преподавателя, так и излишнее «растворение» в студенте, семейственность, всепрощение. Поэтому субъективно-личный подход должен сочетаться с объективно-коллективным формированием личности профессионала. Стиль будущей профессиональной деятельности задает мастер, а вот индивидуальное его своеобразие зависит от способности студента оставаться личностью. Личность студента должна «пробиться» сквозь стиль мастера. Учеников можно сравнить с бусами, нанизанными на «нить» мастерства Учителя.

Учитель, если речь идет о духовном росте актера, должен помочь ученику развить в себе четыре взаимодействующие сферы («энергии», о которых говорил М. Чехов): интеллектуальную (ее энергия — мысль), телесную (ее энергия — действие, жест), эмоциональную (ее энергия — чувство), наконец, душевную (ее энергия — интуиция).

Учитель и есть «сборщик» этих энергий, точнее, «эмерджент» (англ. *emergent* — внезапно возникающий, восх. к лат. *emerge* — появляюсь, возникаю) — создатель нового качества (вещи, явления, процесса), рождающегося как бы из ничего и внезапно, без всяких видимых поводов, условий и причин. Поэтому одно из условий формирования мастерства, на наш взгляд, принцип наставничества.

К нововведениям XX в. можно отнести принцип коллективизма, который является категорическим и безусловным в воспитании студента-актера. Так как театр является искусством коллективным, для студента важны навыки групповой, командной работы, уважение и корректность по отношению к товарищу, сокурснику, коллеге, что, в

свою очередь, приводит к необходимости осознания толерантности существования в творческом коллективе.

С самого начала обучения в театральном вузе студент должен ощущать, что в коллективе педагогов и однокурсников в процессе совместного творчества он ценен как неповторимая личность, творческая индивидуальность. Коллектив при этом должен восприниматься им как содружество уникальных личностей, добровольно соединившихся ради театрального творчества. Поэтому диалектика гармоничных отношений между более успешными (в профессиональном отношении) студентами и «среднячками» становится в театральной среде, начиная с вуза, одним из важнейших принципов.

Театр, как и любое искусство, система саморазвивающаяся, поэтому принцип непрерывного творческого самосовершенствования также является одним из базовых для студента-актера.

Принцип самоорганизации (внутренняя дисциплина и предельная самоотдача) важен для будущего театрального деятеля, так как репетиционный процесс регламентирован во временном и эстетическом отношении, а критерии профессиональной оценки устанавливаются зрителями. В частности, пунктуальность, самодисциплина, вопросы здорового образа жизни (стрессоустойчивость, самоконтроль, саморегуляция и т. п.), эстетство (в профессиональном смысле) превращаются в атрибут профессии.

Как это ни странно, до сих пор в театральных вузах огромное значение придается формированию у студентов норм и прин-

ципов профессиональной этики и выработке навыков их соблюдения. Этика актера в своих специфических проявлениях задана, с одной стороны, особенностями труда в театральном коллективе, а с другой — общественной миссией артиста, публичностью, социальной значимостью его деятельности. В основе своей принципы театральной этики были сформулированы К. С. Станиславским [4] и дополнялись в ходе развития театрального искусства.

Итак, театр — это не «собрание» «типичных представителей», а союз индивидуальностей, уникальных личностей. Чтобы «сделать» из студента уникальную личность, ему нужно дать понять и принять в себе эту творческую уникальность. Деликатная задача педагогов театральных вузов, таким образом, сводится, с одной стороны, к помощи студентам правильно оценить свой творческий ресурс и границы личных возможностей (т. е. направлена на формирование профессионального самосознания), а с другой — обогатить личный ресурс и расширить границы индивидуальной креативности. Этот процесс должен перейти из разряда организованных мастером в разряд самоорганизованных. То есть студенты (а в дальнейшем — профессионалы) обязаны сами заботиться о «точке бифуркации» — переходе из категории «исполнитель» в категорию «мастер». Вне этого движения нет самоисцеления, избавления от «родимых пятен» исполнительского мастерства. Однако нужно помнить, что любая сложная система (а театральная деятельность является именно такой) развивается нелинейно: через взлеты и падения, признание и забвение, развитие и дрейф.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЕЙДЛЕ В. Эмбриология поэзии : статьи по поэтике и теории искусства. М. : Языки славянской культуры, 2002.
2. ЗАХАВА Б. Работа режиссера с актером. Ч. 1 : Школа актерского мастерства, 2011-08-27 16 : 58 GMT. URL: <http://www.teatrobraz.ru>.
3. МЮЛЛЕР К. О. Руководстве по археологии искусства. 2-е изд. Бреслау, 1835.
4. СТАНИСЛАВСКИЙ К. Этика. Москва : Изд. Музея Моск. орденов Ленина и Трудового Красного Знамени Художественного академического театра СССР им. М. Горького, 1947. URL: http://www.modernlib.ru/books/stanislavskiy_konstantin/etika/read/.
5. СТРУГАЦКИЙ Б. Комментарии к пройденному. URL: <http://lib.ru/STRUGACKIE/comments.txt>.
6. ФЕДОТОВ М. С. Юрский о М. Чехове // Живой журнал. 2010. 26 мая. URL: <http://yurifedotov.livejournal.com/?skip=20&tag=%D0%A2%D0%B5%D0%Bo%D1%82%D1%80>.
7. ЧЕХОВ М. Уроки для профессионального актера. М. : Изд-во ГИТИС, 2011.

Статью рекомендует академик РАЕН, д-р филос. наук, проф. К. Н. Любутин

О. А. Титова

Белгород

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО
СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение; фортепианное обучение; педагогическая поддержка; педагогическое сопровождение; субъект-субъектные отношения преподавателя фортепиано и студента.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются сущность, содержание и значение педагогической поддержки и педагогического сопровождения в процессе обучения игре на фортепиано студентов немusical специальностей без начальной музыкальной подготовки вузов и колледжей культуры и искусств.

O. A. Titova

Belgorod

**PEDAGOGICAL SUPPORT
AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT
IN THE PROCESS OF TEACHING TO PLAY THE PIANO
STUDENTS OF NON-MUSICAL QUALIFICATIONS
OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AND COLLEGES OF CULTURE AND ARTS**

KEY WORDS: teaching; piano education; teaching support; teaching influence; subjective relationship between teacher and student.

ABSTRACT. The essence, content and meaning of pedagogical support and pedagogical influence in the process of teaching to play the piano students of non-musical qualifications without any musical knowledge are described.

Согласно Федеральному государственному стандарту высшего и среднего профессионального образования сферой социально-культурной деятельности востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, владеющие общекультурными и профессиональными компетенциями, т. е. обладающие широким культурным кругозором, развитым творческим мышлением, владеющие инновационными технологиями социокультурной работы, обладающие такими личностными качествами, как коммуникабельность, общительность, толерантность, эмпатийность, преданность и любовь к делу, которому предстоит служить. В области музыкальных исполнительских дисциплин этот специалист должен уметь исполнить грамотно, технически точно, художественно-выразительно сольную инструментальную программу, аккомпанировать певцу-солисту, вокалисту или инструментальному ансамблю, хору, петь под собственный аккомпанемент, читать с листа и транспонировать, подбирать по слуху, составить словесный комментарий к исполняемому произведению, владеть навыками самостоятельной творческой работы над музыкально-

исполнительским репертуаром, необходимым ему как специалисту немusical специальностей, обучающемуся игре на фортепиано для будущей социально-культурной деятельности. Эти высокие требования предъявляются и к студентам немusical специальностей без начальной музыкальной подготовки в вузах и колледжах культуры и искусств, если в учебные программы стандарта их профессиональной подготовки включен предмет «Основы обучения игре на фортепиано, аккомпанемент».

Нами будет рассматриваться процесс обучения игре на фортепиано будущих специалистов социально-культурной деятельности немusical специальностей без начальной музыкальной подготовки, изучающих эту учебную дисциплину в вузах (бакалавриат) и колледжах культуры и искусств. Это обусловлено следующим: во-первых, в новом ФГОС для вузов и колледжей культуры и искусств программы по этим дисциплинам, цели и задачи формирования в образовательном процессе общекультурных и профессиональных компетенций фактически одни и те же, во-вторых, изучается этот предмет почти в одном и том же объеме (8 семестров — бакалавриат, 7

семестров — колледж), в-третьих, требования по этой учебной дисциплине к уровню подготовки студентов немusыкальньх специальностей фактически адекватны требованиям к студентам музыкальньх специальностей, так как максимально приближены к требованиям бакалавриата вуза, в-четвертьх, контингент поступающих в вузы и колледжи культуры и искусств на немusыкальньх специальности с каждым годом включает все большее количество абитуриентов, не имеющих начальной музыкальньх подготовки, а наличие большого числа таких студентов создает для преподавателей фортепиано целый ряд весьма трудньх проблем, требующих решения. В первую очередь, это проблемы осознания, понимания педагогических, психологических, психолого-педагогических и социально-педагогических особенностей воспитания и обучения этих студентов игре на фортепиано. По причине отсутствия начальной музыкальньх подготовки они значительно труднее входят в процесс освоения такого сложного музыкальньх инструмента, как фортепиано. Нельзя упускать из виду и то, что эти юноши и девушки пришли учиться в вузы и колледжи искусств с уже стихийно, спонтанно сложившимися музыкальньх вкусом и музыкальньх культурой, часто деформированными современньх поп-музыкой, низкопробным шоу-бизнесом. Нельзя не учитывать в обучении игре на фортепиано и психолого-социальные особенности нового человека, рожденного в социально-экономических и духовно-нравственных условиях постсоветского периода.

Теоретические и психолого-педагогические основы музыкальньх педагогики изложены в целом ряде научных работ (А. С. Базикова, О. О. Бороздина, В. И. Загвязинский, В. В. Крюкова, В. П. Сраджев, М. Л. Тишкина, В. С. Цукерман, Г. М. Цыпин и др.). В. П. Сраджев выражает озабоченность судьбой музыкальньх образования на современном этапе. «Музыкальньх вкусы молодежи формируются стихийно, вне школы, — отмечает он, — музыкальньх художественные критерии смещены. В результате молодежь становится легкой добычей шоу-бизнеса» [6. С. 3—4]. Это обуславливает поиски и обоснование новой парадигмы музыкальньх образования в музыкальньх педагогике и музыкальньх психологии, определение новых подходов к содержанию музыкальньх образования, новой теории музыкальньх обучения, воспитания и развития на основе инновационньх педагогике и инновационньх педагогических технологий. Весьма сложным и трудным в решении указанных проблем музыкальньх педагогики является как ди-

дактика, так и теория музыкальньх воспитания на этапе модернизации и реализации ФГОС ВПО и СПО. Именно эти проблемы в музыкальньх педагогике теоретически и практически слабо разработаны. Как нами выяснено в результате изучения учебно-методической литературы, монографических работ, научных статей, в музыкальньх педагогике и в методике обучения игре на фортепиано слишком мало внимания уделяется андрагогическому аспекту обучения игре на фортепиано, далеко не в полную меру раскрыты вопросы учета возрастньх особенностей студентов, возможностей их рефлексии, специфики развития эмоционально-волевой сферы, самореализации, формирования осознанньх профессиональньх заинтересованности в музыкальньх образовании. Но в последнее время интерес к музыкальньх образованию взрослых начал возрастать. И отрадно то, что это связано прежде всего с обучением игре на фортепиано. Это отмечено в научных исследованиях И. С. Аврамковой, В. В. Биткоянной, А. Н. Чертовского и др. Но это только начало большой и сложной работы по созданию инновационньх музыкальньх педагогике и методике игры на фортепиано. Поэтому мы решили осветить один ее аспект — педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение студентов немusыкальньх специальностей без начальной музыкальньх подготовки в вузах и колледжах культуры и искусств. Истоки освещения этой проблемы будем отыскивать в анализе категории «фортепианое обучение».

Фортепианное обучение — это особым образом организованное общение (коммуникативное, интерактивное и перцептивное) между теми, кто обладает музыкальньх знаниями и определенньх музыкальньх педагогическим опытом обучения игре на фортепиано, и теми, кто приобретает, усваивает, формирует пианистические знания, умения, навыки и способы фортепианньх деятельности, развивая при этом свои музыкальньх способности.

Взаимодействие педагога и студента в процессе обучения игре на фортепиано должны быть основаны на педагогической поддержке и педагогическом сопровождении. В современной педагогической науке активно разрабатывается теория и практика педагогической поддержки и педагогического сопровождения в образовательном процессе (Е. А. Александрова, Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Т. А. Мерцалова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, Г. И. Рогалева, Т. В. Фролова, И. Д. Фрушин, Е. Ю. Шлюбуль, С. М. Юсюрин). Становится распространенньм обра-

щение к обучающемуся как к субъекту деятельности (а не только как к субъекту обучения) и индивидууму, реализующему свою «самость» в образовательном процессе (А. В. Брушлинский, В. В. Горшкова, В. П. Петровский, И. Слободчиков, В. В. Сериков и др.).

«Педагогическая поддержка, — деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением» [См.: 2. С. 153].

Так как педагогическая поддержка — явление многовариативное, то она и рассматривается многоаспектно. Приведем, к примеру, определение педагогической поддержки, данное О. С. Газманом: «Это педагогический процесс совместного с ребенком (обучающимся) определения его собственных интересов, целей, путей преодоления препятствий (проблем, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни). Педагогическая поддержка — это деятельность профессионалов, представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, на успешное продвижение в обучении, эффективную деловую и межличностную коммуникацию, жизненное самоопределение — экзистенциальный, нравственный, гражданский, профессиональный, семейный, индивидуально-творческий выбор» [3. С. 25–26].

Педагогическая поддержка основана на психолого-педагогической и социально-педагогической помощи воспитаннику. Особенно нужна педагогическая поддержка в профессиональном образовании с преобладанием индивидуальных форм работы с учениками. Отсюда можно сделать вывод об ее актуальности в обучении игре на фортепиано для студентов, не имеющих предварительной начальной музыкальной подготовки.

Педагогическая поддержка — это помощь, консультация, совет, соучастие педагога в становлении личности специалиста социально-культурной деятельности, признание его уникальности, индивидуальности, раскрытие и поддержка его актуальных и потенциальных фортепианных возможностей при обучении игре на фортепиано, создание условий для их максимальной ре-

лизации.

Наряду с педагогической поддержкой при обучении игре на фортепиано важная роль отводится педагогическому сопровождению. Термин «педагогическое сопровождение» пришел в музыкальную педагогику тоже из инновационных педагогических достижений. Автором концепции педагогического сопровождения стала Е. А. Александрова [1]. Ею предложено понимание педагогического сопровождения как деятельности участия учителей и классных руководителей большей частью превентивного характера, направленного на развитие способностей старшеклассников к осознанному, ответственному самоопределению и, как результат, на развитие у них умений разрабатывать и реализовывать индивидуальную траекторию не только в части образования, но и в жизнедеятельности в целом [1. С. 9].

Опираясь на результаты исследования Е. А. Александровой, мы ввели в практику ведение студентами дневника реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе обучения игре на фортепиано, ориентированного на самообучение, самовоспитание и самооценку. На основе доверительных отношений студента с преподавателем фортепиано взаимодействие осуществляется в форме опеки — заботы — защиты — наставничества — помощи — соучастия. Нами разделяется точка зрения Е. А. Александровой, что, наряду с воспитывающей, обучающей, развивающей, социализирующей и поддерживающей функциями, преподаватель фортепиано должен выполнять и сопровождающую функцию, так как «выполнение этой функции педагогической деятельности предполагает реализацию следующих направлений деятельности: аналитически-проектирующего, консультирующего, координирующего, организующего, демонстрирующего» [1. С. 9].

Педагогическое сопровождение органически вливается в обучение, воспитание и развитие студентов в фортепианном образовательном процессе, максимально способствуя и социализации, и индивидуализации, и персонификации формирования личности студента — будущего профессионала. Если педагогическая поддержка больше акцентирована на социально-педагогическом аспекте обучения, то педагогическое сопровождение — на психолого-педагогическом аспекте обучения. И педагогическая поддержка, и психолого-педагогическое сопровождение осуществляются на основе индивидуального подхода и заключаются в создании условий для реализации их потребностей быть и стать самими собой, максимально использовать свои

сущностные личностные силы, а значит, проявить и развить субъектность, которая несет в себе интегральную функцию, олицетворяя собой «самость» целостного человека как деятеля [4. С. 32], как будущего члена социума и специалиста социокультурной деятельности. Субъектность, на наш взгляд, формированию которой способствует и педагогическая поддержка, и педагогическое сопровождение при обучении игре на фортепиано, — основная интегральная характеристика личности обучающегося, дающая ему возможность стать компетентным специалистом профессиональной социокультурной деятельности и хозяином своей судьбы, т. е. быть, являться первопричиной собственных действий и бытия в мире. Ведь именно об этом писал Г. К. Селевко: «В субъективно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социального значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности собственного выбора» [5. С. 157].

Большое значение эффективности педагогической поддержки и педагогического сопровождения признается и самими студентами. Подведение итогов обучения игре на фортепиано проводилось нами на завершающем рефлексивном семинаре «Что дало мне обучение игре на фортепиано для личностного развития и будущей профессиональной деятельности». Все студенты подчеркивали, что в процессе выполнения индивидуальной фортепианной образовательной траектории они действительно значительно повысили свою музыкальную культуру и музыкальный вкус. И этому способствовали педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение, реализуемые в образовательном процессе обучения игре на фортепиано студентов, получающих

высшее социокультурное образование без начальной музыкальной подготовки. Итак, можно констатировать, что:

- современный постиндустриальный информационный этап развития нашего общества востребовал повышение качества подготовки социально-культурных работников немusыкальных специальностей вузов и колледжей культуры и искусств, изучающих учебную дисциплину «Основы игры на фортепиано, аккомпанемент» без начальной музыкальной подготовки;
- повышение качества фортепианной подготовки студентов обусловлено процессом обучения, базирующемся на субъект-субъектном взаимодействии педагогов и студентов на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения;
- только глубоко обоснованная социализация, индивидуализация и персонификация личности в процессе обучения игре на фортепиано обеспечит в органическом единстве взаимообусловленность и взаимодополняемость в образовательном процессе обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития студентов в условиях содружества, творчества, соучастия, со-помощи преподавателей; субъект-субъектные отношения преподавателей фортепиано и студентов — один из важнейших компонентов технологии образовательного фортепианного процесса, обуславливающий повышение качества подготовки востребованных временем начала XXI в. специалистов социокультурной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСАНДРОВА Е. А. Педагогическое сопровождение старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Тюмень, 2006.
2. БЕЛКИН А. С., ТКАЧЕНКО Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
3. ГАЗМАН О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. №3.
4. КУЛИКОВА Л. Н., ШИШМАКОВА Е. В. Личностная жизнестойчивость молодого человека как условие его социальной защищенности // Воспитательная работа в школе. 2010. № 10.
5. СЕЛЕВКО Г. К. Социально-воспитательные технологии. М. : Народное образование, 2002.
6. СРАДЖЕВ В. П. Противоречия и задачи современного музыкального образования // Актуальные вопросы музыкальной педагогики : межвуз. сб. ст. / ред. сост. В. Сраджев. М. : Прогресс, 2007. Вып. 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц., проф. В. И. Коваленко

Л. Г. Хисамиева

Казань

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-исследовательская работа; учебно-исследовательская работа; научно-исследовательская деятельность; учебно-исследовательская деятельность.

АННОТАЦИЯ. Приводятся результаты сравнительного анализа основных терминов, описывающих научную деятельности студентов.

L. G. Khisamieva

Kazan

BASIC CATEGORIES OF THE STUDENT SCIENCE

KEY WORDS: scientific research work; academic research work; scientific research activity; academic research activity.

ABSTRACT. Results of comparative analysis of the basic terms describing scientific activity of students are given.

Одной из приоритетных задач, решаемых сегодня педагогической наукой, является изучение вопросов, связанных с организацией и проведением студенческих научных исследований, о чем свидетельствует значительное количество научных публикаций различного жанра по данной проблеме. Ежегодно по тематике научно-исследовательской деятельности студентов издается более 20 методических пособий, в рецензируемых научных журналах публикуется более 60 научных статей, защищается более 20 диссертаций. Все это, безусловно, связано с многоаспектностью и разнонаправленностью научных поисков студентов, которые можно изучать и классифицировать по сотням различных оснований, начиная от разделения научных работ на технические и гуманитарные науки и заканчивая, например, поиском влияния тех или иных аспектов научного исследования на развитие определенных компетенций студентов. При этом предполагается, что все последующие исследования и публикации по проблемам студенческой науки должны дополнять либо обогащать предыдущие.

Тем не менее, анализ многих современных научных работ, посвященных научно-исследовательской деятельности студентов, приводит к выводу о том, что пристальное внимание ученых к данной проблеме не обеспечивает прироста научного знания в данной области. А сравнение этих научных работ часто позволяет увидеть рассогласованность, отсутствие преемственности, а иногда даже полное противоречие в выводах, полученных различными учеными в ходе проведения исследований. Такие противоречия обнаруживаются в различном видении теми или иными авторами струк-

турных компонентов научной деятельности студентов, что проявляется в различной трактовке ее целей, задач, содержания, методов и т. д. Такая вольность в трактовке и отсутствие единообразия в понимании структуры научной деятельности студентов является следствием гораздо более серьезной проблемы, заключающейся в недостаточной разработанности понятийно-терминологического аппарата и прежде всего основных категорий студенческой науки, таких, как научно-исследовательская работа студентов (НИРС), учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС) и учебно-исследовательская деятельность студентов (УИДС).

Анализ публикаций ученых показывает, что на сегодняшний день в педагогической теории нет однозначного определения данных терминов, а их сущность, как правило, трактуется в зависимости от аспекта исследования проблемы: формы научных исследований студентов, специализации студентов, формируемых личностных качеств и др.

Кроме того, большинство авторов изученных нами работ часто рассматривают термины НИРС, УИРС, НИДС и УИДС как единое целое и используют их как синонимы. Подобная терминологическая путаница существенно ухудшает восприятие ряда научных текстов, поскольку очень часто не сразу удается выяснить, какой именно из указанных терминов использовался автором.

Сразу нужно оговориться, что многообразие терминов, характеризующих исследования студентов, возникло относительно недавно — в 90-х гг. прошлого века, а до этого времени ученые и практики в области

педагогике довольствовались одним термином — НИРС [2].

Так, например, С. Н. Степанова отмечает, что понятие «научно-исследовательская деятельность студентов» является относительно молодым в педагогической науке и широко применяется лишь в 80—90-х гг. XX в. [7].

Также необходимо констатировать, что интересующие нас термины взаимодополняют и даже взаимообуславливают друг друга. Поскольку в терминах НИРС, УИРС,

НИДС и УИДС присутствуют слова «исследовательская» и «студенты», можно говорить о том, что любой из них предполагает осуществление студенческих исследований. На этом фонетическое сходство рассматриваемых терминов заканчивается, и для дальнейшего их сравнения требуется осуществление семантического анализа, для чего необходимо выявить сущностные признаки НИРС, УИРС, НИДС и УИДС, которые и будут выступать их отличительными признаками (см. рис. 1).

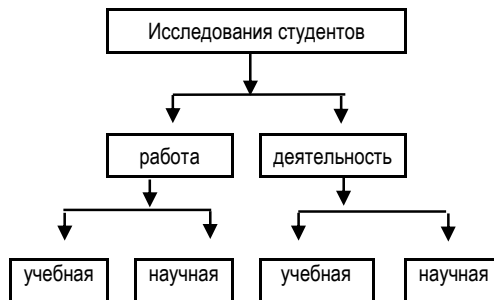


Рис. 1. Алгоритм классификации студенческих исследований

Таким образом, нужно определить круг критериев и показателей, по которым можно отнести тот или иной вид исследований студентов к работе либо к научной деятельности, носящим учебный либо научный характер, для чего необходим анализ данных терминов.

Прежде всего нужно определиться с тем, что мы понимаем под исследованиями студентов. В самом широком смысле под исследованием (буквально «следование изнутри») понимается поиск новых знаний или систематическое расследование с целью установления фактов [5].

При этом поиск представляет собой стремление добиться чего-либо, действия ищущего, а термин «знание» в интересующем нас контексте — любая познавательная значимая (в частности, адекватная) информация.

Поскольку к категории студентов в России относятся все учащиеся учреждений профессионального образования, трактовка интересующего нас термина может быть представлена следующим образом: *исследования студентов (либо студенческие исследования) представляют собой стремления и действия учащихся учреждений профессионального образования, направленные на поиск любой познавательной значимой информации*. На первый взгляд данная трактовка может выглядеть достаточно общей, поскольку большая ее часть применима к любым исследованиям и охватывает все виды деятельности, связанной с поиском человеком какой-либо информации, а отличительной особенностью здесь выступает лишь конкретизация исполнителя исследований. Такое видение не является случайным, поскольку в сущности

интересующее нас явление представляет собой одно и то же вне зависимости от принадлежности исследователя к той или иной социальной группе.

Более того, сравнивая ход и результаты исследований студентов и, например, школьников или даже профессиональных ученых, не всегда можно выявить определенные различия в порядке действий, используемых средствах, методах и т. д. Безусловно, большая часть исследований студентов ориентирована на учебный процесс и тесно связана с ним, однако данная характеристика не может претендовать на отличительную, поскольку студенты осуществляют и другие виды исследовательской деятельности, не связанные с поиском информации в учебных целях, например просмотр видеосюжета об интересующем их человеке, чтение SMS, беседа о новинках рынка гаджетов и др.

Здесь уместно отметить, что познание человека вообще и студентов в частности не ограничено сферой науки, поскольку знание в той или иной своей форме существует и за пределами науки, а появление научного знания не упразднило и не сделало бесполезными другие формы знания. Каждой форме общественного сознания: науке, философии, мифологии, политике, религии и т. д. соответствуют специфические формы знания [8]. В связи с этим студенческие исследования могут характеризоваться значительной разнонаправленностью, поскольку невозможно определить границы в познании мира. Однако только научные исследования и получаемые в ходе их знания априори отвечают критерию истинности, по-

скольку их основными характеристиками выступают объективность, воспроизводимость, доказательность, точность.

Рассматривая процессуальный аспект студенческих исследований, отметим, что для осуществления поиска научных знаний студенты реализуют определенную последовательность действий, которая в конечном итоге образует деятельность — активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Такая последовательность действий может носить теоретический либо эмпирический характер, когда в первом случае осуществляется объяснение исследуемых явлений, а во втором — выявление и фиксация относительно неглубоких связей и характеристик изучаемых объектов. Е. В. Ефимова, Г. И. Калимуллина отмечают, что именно исследовательская деятельность способна связать теорию и практику, образование и науку, стереть барьер между познанием уже изученного кем-то ранее и созданием своего собственного [3].

Как научный термин понятие «деятельность» было введено в философию И. Кантом в XVIII в. В философии XIX в. (Г. Гегель, К. Маркс, Л. Фейербах) деятельность предстала как категория. На современном этапе развития науки деятельность рассматривается с точки зрения ее процессуальной структуры (В. В. Давыдов). При этом основными процессуальными компонентами деятельности являются потребности, целеполагание, целевыполнение, результат и его оценка, осуществляемые по циклической схеме в заданных условиях.

Исследовательская деятельность — это особый вид познавательной деятельности человека. Она базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении личности, но является осознанной, целенаправленной, организуемой с помощью специальных средств. В процессе реализации исследовательской деятельности проявляются и развиваются исследовательские способности: видеть проблемы, выстраивать версии, выработать гипотезы, наблюдать, искать и вычленять новую информацию, проводить эксперименты, анализировать полученные сведения, обобщать и формулировать выводы.

Исследовательская деятельность студентов имеет определенную структуру: осознание проблемы, выдвижение и обоснование гипотезы и способов ее проверки, решение проблемы, проверка правильности решения. При этом полученные в ходе научного поиска результаты создают пред-

посылки и выступают основой дальнейших исследований, что позволяет характеризовать научную деятельность как циклический процесс.

Рассматривая организационный аспект студенческих исследований, отметим, что исследовательская деятельность студентов начинается с реализации учебно-исследовательских проектов, написания курсовых и дипломных работ, участия в семинарах, научно-практических конференциях, симпозиумах. В условиях вуза данные формы исследовательской деятельности органично включены во многие формы студенческих исследований, что позволяет охарактеризовать студенческие поиски как с научной, так и с учебной точки зрения.

В то же время только научно-исследовательскую деятельность всегда выделяют ее специфические особенности, которые заключаются прежде всего в использовании научной терминологии, поскольку в силу ряда обстоятельств обывательский язык оказывается недостаточным для описания объектов научного исследования. Особенно актуальным данное положение становится при создании нового научного знания, что является, по мнению большинства авторов, важнейшей отличительной особенностью научного исследования.

Наука — это такая же область профессиональной человеческой деятельности, как и любая другая — педагогическая, индустриальная и т. п. Важнейшее специфическое качество науки заключается в том, что если в других отраслях человеческой деятельности используются знания, получаемые наукой, то наука — эта та область деятельности, основной целью которой является получение самого научного знания.

Научно-исследовательская деятельность человека представляет собой процесс решения особых познавательных задач, цель которых — создание нового научного знания. А поскольку научное исследование направлено не на воспроизведение, а на получение новой информации, обогащающей общественный опыт, описание его результатов часто связано с разработкой нового терминологического аппарата.

Научная деятельность человека (как и любая другая деятельность) имеет определенную структуру. А. М. Новиков выделяет следующие фазы научного исследования: проектирование, технологическая фаза, рефлексивная фаза. Данная структура близка также и исследовательской деятельности и в целом отражает ее основные компоненты. Гомологичное сходство данных видов деятельности позволяет конкретизировать компоненты временной структуры научно-исследовательской деятельности (см. рис. 2).

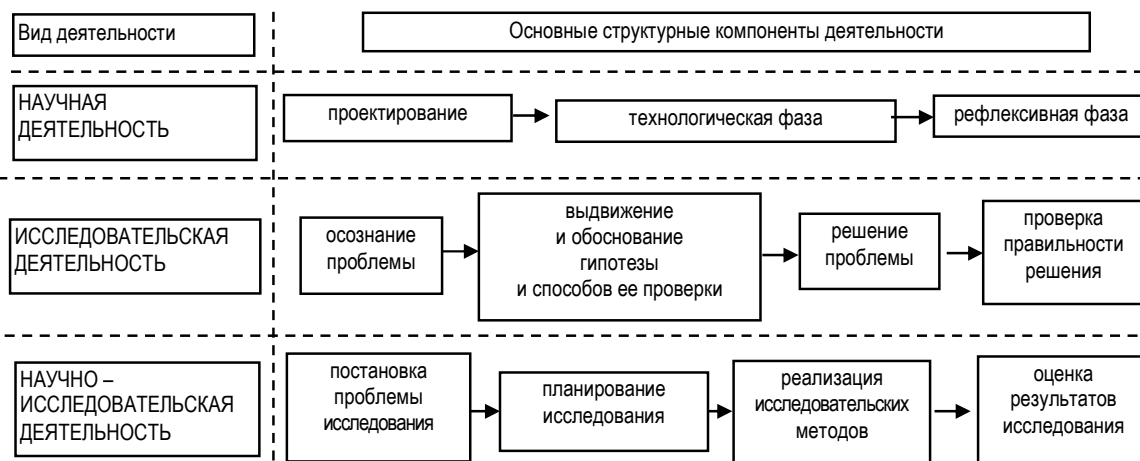


Рис. 2. Основные компоненты научно-исследовательской деятельности студентов

Таким образом, представляется возможным дать определение и отграничить понятие научно-исследовательской деятельности студентов. Она *представляет собой процесс активного взаимодействия учащихся учреждений профессионального образования с различными источниками, во время которого осуществляется поиск объективной, воспроизводимой, доказательной, точной информации, ключевыми характеристиками которой выступают абсолютная новизна и описание при помощи научной терминологии.*

Такое определение понятия НИДС, на наш взгляд, позволяет достаточно четко выделить среди общей массы студенческих исследований определенную их категорию, характеризующуюся абсолютной новизной полученных результатов. При этом нужно отметить, что на практике лишь единичные студенческие исследования сопряжены с получением в качестве своего результата принципиально новых знаний, что связано с недостаточным уровнем исследовательских компетенций у студентов. Е. А. Омельченко отмечает, что в последние годы качество студенческих исследований очень сильно снизилось, они все больше приобретают учебный характер и все дальше отходят от уровня, на котором можно говорить об осуществлении собственно научного поиска [6].

Поскольку в большей массе студенческие исследования носят репродуктивный характер и содержат в себе лишь элементы научно-исследовательской деятельности, они служат прежде всего учебным целям, реализация которых ведет к развитию исследовательских компетенций студентов. Можно утверждать, что при выполнении таких исследований исследовательская деятельность сопряжена с осуществлением учебной деятельности, представляющей собой овладение разнообразным общественным опытом в его обобщенном виде.

Учеба — совокупность организованных мероприятий, направленных на получение знаний, умений, приобретение опыта. Это процесс учебного познания, где открытие уже известных в науке истин представляет, тем не менее, ценность для того или иного индивида.

Учебная деятельность связана с освоением норм культуры — образцов деятельности, познанием и выяснением чего-либо, а значит, и ее направленность определяется как присвоение способов понимания, освоения, присвоения предметно-специфических знаний и выражается в требованиях: освоить, узнать, овладеть, осознать, знать, уметь и пр. Поэтому главной целью учебно-исследовательской деятельности студентов выступает образовательный результат, поскольку она направлена на обучение, развитие исследовательского типа мышления личности.

Основная специфика учебно-исследовательской деятельности студентов заключается в необходимости ее осуществления в логике учебной деятельности, и в то же время содержание этой деятельности связано с проведением исследования.

Поскольку учебная деятельность может быть осуществлена только путем соответствующего выполнения деятельности учителя и деятельности ученика, учебно-исследовательская деятельность также предполагает совместную деятельность этих основных субъектов образовательного процесса.

Для того чтобы деятельность студентов стала исследовательской, преподаватель должен решить ряд проблем по формированию творческого импульса в их сознании, а затем обучить их принципам, методам, формам и способам научного исследования, основам профессионального знания и научного познания, дать возможность самореализоваться через решение задач научного характера по индивидуальной теме.

Взаимопроникновение исследовательской и учебной деятельности студентов позволяет объединить их в единый процесс — УИДС, которая, с точки зрения В. И. Андреева, представляет собой «*организуемую педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельность студентов, направленную на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания, в ре-*

зультате чего студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности» [1].

Учебно-исследовательская деятельность предполагает решение учащимися творческих исследовательских задач с заранее неизвестным результатом, предполагающим наличие основных этапов, в принципе характерных для научного исследования.

Основываясь на выводах В. В. Давыдова, представим циклическую структуру УИДС, которая может включать в себя учебную задачу, учебные действия, действия контроля и оценки (см. рис. 3).

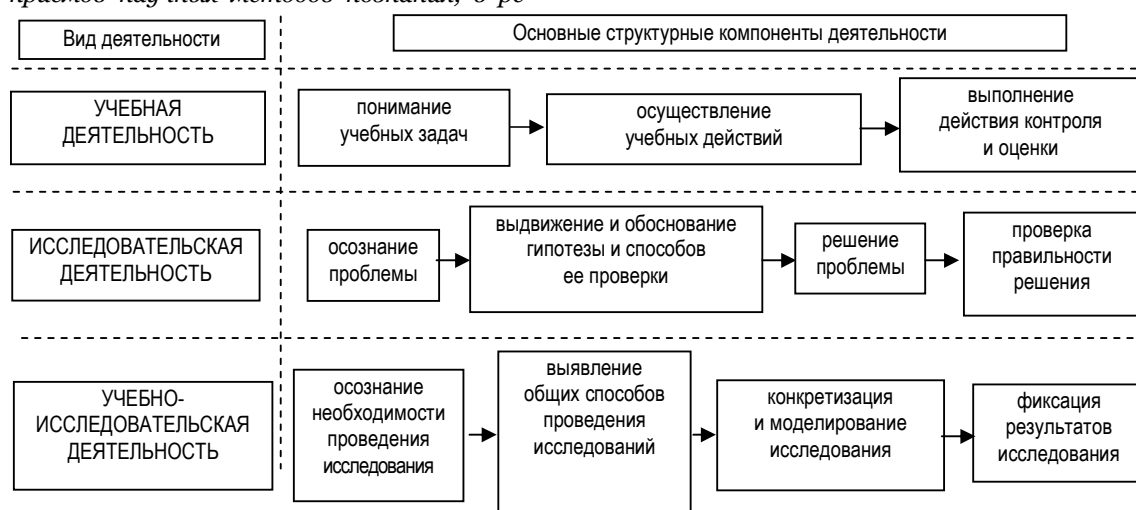


Рис. 3. Основные компоненты учебно-исследовательской деятельности студентов

Основным предназначением УИДС выступает проведение исследований, направленных на поиск субъективно новой информации, а также совершенствование своих исследовательских компетенций. Существовая как самостоятельное явление, данный вид студенческих исследований, с одной стороны, не представляет ценности с точки зрения развития науки в целом, а с другой — выступает уникальной основой развития исследовательских компетенций студентов, а потому и важнейшим условием проведения НИДС. Таким образом, УИДС является видом образовательной деятельности, а НИДС — познавательной, разница между которыми заключается в том, что в задачи первой входит открытие субъективно нового для данного человека (или группы), а второй — объективно нового для науки. А поскольку исследовательская деятельность при осуществлении УИДС носит учебный характер, большинство исследований данного вида характеризуется наличием различных исследовательских ошибок, число которых постепенно снижается по мере освоения студентом способов, приемов и средств исследования и т. д.

При соотношении понятий «исследовательская деятельность» и «исследователь-

ская работа» можно отметить, что очень часто последняя определяется как инструмент исследовательской деятельности. Вместе с тем сами понятия научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов у нас еще в недостаточной степени воспринимаются как самостоятельные аспекты студенческих исследований. Все еще встречается представление о НИРС, ограничивающее ее практикой подготовки курсовых и дипломных работ. Такое формальное отношение к сущности данных понятий существенно сужает значение НИРС и УИРС и связывает осуществление данных видов работ лишь с решением задач по оформлению научных исследований.

Если рассматривать исследовательскую работу человека в широком смысле, то она выступает как действия, ведущие от постановки вопроса к получению ответа. Работа — это сознательная целесообразная деятельность людей, направленная на создание материальных и духовных ценностей.

Любая конкретная работа некоторого направления (научная, учебная и т. д.) обычно бывает частичной, решает лишь одну из подчиненных задач направления в целом.

Исходя из этого проводимая студентами исследовательская работа может рассматриваться как осуществление конкретных завершённых циклов — исследований (научных проектов).

В «Положении о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений» научно-исследовательская работа подразделяется на учебно-исследовательскую (УИРС), являющуюся продолжением и углублением учебного процесса, и научно-исследовательскую (НИРС), выполняемую за его пределами.

Рассматривая в своих исследованиях НИРС, Г. Н. Лобова определяет ее как целенаправленный процесс поэтапного овладения всеми компонентами исследовательской деятельности на основе решения конкретной задачи в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности [4].

С позиции организации НИРС в вузе ее можно понимать как иерархически организованную систему работы со студентами в вузе через их участие в научном процессе от стадии обретения навыков и умений до стадии исследования и получения научного результата. Основная цель НИРС — это получение углубленных знаний в определенных направлениях науки, а также получение практических навыков в будущей профессии.

Система научно-исследовательской работы студентов представляет собой совокупность мероприятий, направленных на освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности и инициативы.

Во многих научных и учебно-методических трудах принадлежность исследовательской работы студентов к учебной или научной определяется по формам их участия в учебном процессе или во внеучебной деятельности. Например, к особенностям УИРС следует отнести то, что эта деятельность организуется педагогом и при ее ор-

ганизации и проведении не требуется выделения специального времени и, кроме того, она позволяет включать в творческий процесс всех студентов.

К особенностям НИРС относится то, что она не включена в учебные планы, основана на принципах самостоятельности и добровольности студентов.

Таким образом, УИРС должна быть организована непосредственно в учебном процессе и должна пронизывать всю систему подготовки будущего специалиста. С данным высказыванием согласны многие авторы, считая, что учебно-исследовательская работа должна осуществляться посредством внедрения элементов научной работы во все виды учебной деятельности студентов на протяжении всего периода их обучения.

В то же время название «учебно-исследовательская работа» нельзя считать логичным, так как любая работа, выполняемая в соответствии с учебным планом, является учебной.

Анализ указанных трактовок понятий позволил нам констатировать, что НИРС и УИРС выступают составными компонентами исследовательской деятельности студентов, направленными на решение каких-либо утилитарных задач.

Становится очевидным, что эти понятия взаимодополняют друг друга. Если учебно-исследовательская работа дает возможность студентам приобщиться к научным исследованиям, то научно-исследовательская работа, опирающаяся на реальные факты производственной деятельности, позволяет сформировать все необходимые качества современного специалиста-исследователя.

Проведенный анализ понятий НИРС, УИРС, НИДС и УИДС дает возможность сделать вывод о том, что эти категории студенческой науки находятся на разных иерархических уровнях, причем понятия более низкого уровня являются составными компонентами более верхних в иерархии данных терминов (см. рис. 4).

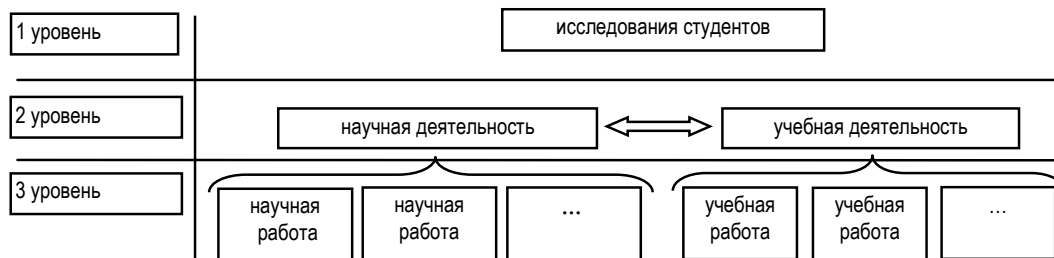


Рис. 4. Иерархия категорий студенческой науки

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АНДРЕЕВ В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : метод. пособие. М, 1981.
2. БАЛАШОВ В. В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России : монография : в 3 ч. 2-е изд., испр. и доп. / ГУУ. М., 2002.
3. ЕФИМОВА Е. В., КАЛИМУЛЛИНА Г. И. Научно-исследовательская деятельность бакалавров и магистров в системе управления качеством профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2.
4. ЛОБОВА Г. Н. Теоретические и технологические основы профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2002.
5. ОЖЕГОВ С.И., ШВЕДОВА Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : ИТИ Технологии, 2006.
6. ОМЕЛЬЧЕНКО Е. А. Возможности самовыражения студентов вуза в ходе научно-исследовательской деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №11.
7. СТЕПАНОВА С. Н. Этапы формирования и структура научно-исследовательской деятельности студентов университета // Вестник ЧГПУ. 2009. № 3.
8. ФИЛОСОФИЯ науки в вопросах и ответах : учеб. пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2006.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.091.212.5
ББК 4448.043

ГСНТИ 14.235.05

Код ВАК 13.00.01

Э. Д. Кондракова

Пятигорск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативность; социальная креативность; воспитательная система вуза; креативная личность; компетентностный подход; творческая образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается содержание понятия «социальная креативность» применительно к сфере высшей школы. Основное внимание уделяется современным педагогическим подходам к развитию социальной креативности студенческой молодежи и роли воспитательной системы вуза в данном процессе. Характеризуется творческая образовательная среда как компонент системы формирования социальной креативности у студентов вуза, представляющая собой целостный комплекс с трехчастной структурой, который включает процессуально-технологическую, организационно-педагогическую и психолого-педагогическую части.

E. D. Kondakova

Pyatigorsk

MODERN APPROACHES TO DEVELOPMENT OF SOCIAL CREATIVITY OF STUDENTS

KEY WORDS: creativity; social creativity; educational system of university; creative personality; competence approach; creative educational environment.

ABSTRACT. The content of the concept “social creativity” applied to the system of higher school is exposed. Much attention is given to modern pedagogical approaches to the development of social creativity of students and the role of educational system of a university in this process. Creative educational environment is characterized as a component of the system of development of social creativity of students, which makes a complex of three components including process and technological, organizational and pedagogical, psychological and pedagogical parts.

Радикальные изменения, происходящие в сферах общественно-политической и государственной жизни России, имеют важнейшее значение для образовательной практики высшей школы. Социальная адаптация молодого поколения к реалиям сегодняшнего дня предполагает развитие таких качеств, как гражданственность, патриотизм, социальная креативность. Проблема социальной креативности студенчества достаточно нова для современной высшей школы. Цель нашей работы заключается в обосновании педагогических условий влияния целостной воспитательной системы вуза на формирование социальной креативности студента. Прикладной аспект данного исследования позволит раскрыть особенности системы воспитательной работы в Пятигорском государственном лингвистическом университете, направленной на решение задачи формирования креативности личности.

Концепция университета как действующей модели поликультурного гражданского общества и профессионального образовательного сообщества преподавателей и студентов опирается на идеи культурологического подхода, который в силу своей фун-

даментальности и нацеленности в будущее приобретает все большую актуальность и позволяет открывать новые грани, обеспечивающие качественное совершенствование содержательных основ жизнедеятельности вуза. Суть названной концепции заключается в том, что уже в период обучения в университете молодые люди осваивают модели гражданского и профессионального поведения в поликультурной среде, позитивные социальные практики, которым следуют в своей дальнейшей жизни. Более того, они сами закладывают новые гуманитарные и социальные традиции и технологии, формируются как социально-гуманитарные инноваторы [2].

С помощью воспитательной системы вуза молодые люди включаются во все формы социальной активности, что способствует формированию высокого уровня их социальной компетентности. Они должны проходить через все формы профессиональной и профориентационной активности, интерактивного, практико-ориентированного, проектного обучения — без утери его фундаментальности, что обеспечивает высокий уровень их профессиональной компетентности. Воспитательная система

вуза содействует включению обучающихся в различные формы межкультурного, межконфессионального, межнационального общения, что является залогом воспитания студенческой молодежи в духе гуманизма, духовности, миротворчества, толерантного и уважительного отношения к различным культурам и религиям, межнациональной дружбы и сотрудничества. Иными словами, университет должен развиваться и совершенствоваться как энергетический гуманитарный и социальный центр, в рамках которого будущий профессионал и активный гражданин осваивает все формы профессиональной и общественной жизнедеятельности не на словах, а на деле, «погружается» в них, включается в творческую работу, что позволяет развивать креативность в целом и социальную креативность в частности. Анализ литературных источников детально определяет социальную креативность как способность личности проявлять высокий уровень компетенций и творческий подход в построении межличностного взаимодействия в структуре социальных связей и отношений.

Таким образом, одним из самых значимых качеств личности студента в рамках компетентностного подхода является креативность, развитие которой обуславливает активную жизненную позицию учащегося. Педагог может способствовать развитию данной составляющей ключевых компетенций, если будет владеть методами педагогической поддержки. Как показало наше исследование, реализация компетентностного подхода в рассматриваемом контексте предусматривает интеграцию процессов воспитания и обучения, что при фасилитирующей роли педагога будет содействовать формированию компетентной личности, способной к успешной социализации в обществе, конкурентоспособной на рынке труда, но то же время духовно развитой, культурной и толерантной [4].

Требования, предъявляемые личностью и обществом к результатам образования, определили необходимость кардинальных перемен как в содержании образования, так и в педагогических технологиях. Данные требования реализуются в креативном подходе, который осуществляется в образовании в системе непрерывного формирования творческого мышления и развития творческих способностей у обучающихся и реализует основную цель системы образования — пробудить в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал. Креативная личность может быть сформирована только в условиях креативного образовательного процесса, важными педагогическими требованиями к которому высту-

пают непрерывность, преемственность и включение студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом.

Креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому студенту на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, а также сформировать объективную самооценку, потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии. С точки зрения гуманистической парадигмы развития системы образования как части социальной системы главным является ориентация на развитие личности и освоение ею базовой гуманитарной культуры. Современный образовательный процесс должен обеспечивать относительную адаптированность личности к социальной и природной сфере, освоение эмоционально-ценностного опыта, способствовать самореализации и раскрытию духовных потенций человека.

Становление и развитие активной креативной личности с ярко выраженной субъектной позицией — важнейшее условие реализации стратегии государственной молодежной политики России. Однако невысокие темпы трансформации системы подготовки, множество научно-теоретических и практических проблем, встающих перед вузами, требуют более пристального внимания к разработке путей совершенствования подготовки будущих специалистов, в том числе к выявлению совокупности условий формирования социальной креативности выпускников.

Фундаментальное требование, выдвигаемое перед человечеством в XXI в., выражено в девизе «Работать не только упорнее, но и умнее». Исследователями обсуждается вопрос креативности в экономике, основанной на знании. Креативный класс, включающий ученых, архитекторов, дизайнеров, инженеров, художников, музыкантов, воспитателей, функция которых — производить новые идеи, новую технологию, новое творческое содержание, мотивирует свою идентичность тем, что его члены осознают себя креативами.

Специалисты полагают, что сегодня креативность является решающим источником успешной конкуренции и включает разные стороны: экономическую, технологическую, художественную и культурную. Креативность представляет собой смесь работы и игры, она не может быть произвольно включена или выключена [6]. Изучая социальную природу креативности, ученые отмечают сложность отношений между креативностью и организованностью: поскольку креативность имеет как социальный, так и индивидуальный характер, те

или иные ее формы организации необходимы; в то же время креативность достаточно часто подавляется организацией.

Процесс социального взаимодействия представляет собой массив со значительно большим количеством переменных, состоящих в сложных диалектических взаимоотношениях друг с другом, каждая переменная находится в динамичном состоянии, т. е. ее значение в каждый момент времени изменчиво. Именно нестабильность каждой переменной, которая приводит к общей неопределенности, непредсказуемости дальнейшего развития событий, требует от индивида оригинальных, нестандартных решений. Отсюда вытекает вывод о том, что любое социальное взаимодействие креативно, разница лишь в степени этой креативности [1].

В настоящее время креативность — одно из наиболее противоречивых и наименее изученных явлений в педагогике. Поскольку в современной психолого-педагогической литературе нет единого мнения относительно того, что следует обозначать термином «креативность», постольку широкое распространение получили самые разнообразные точки зрения по данному вопросу. По нашему мнению, креативность следует рассматривать как многокомпонентное сложноорганизованное целостное психическое образование, которое раскрывает способность студентов к экспериментированию, трансформации вербальных и образных стандартов, установлению новых ассоциативных связей между предметами и явлениями и активно реализуется в учебном и жизненном опыте. Креативность интегрирована в структуру личностных свойств будущего специалиста, степень которой обусловлена свободой их творческого самовыражения.

По мнению большинства философов и психологов, различаются два основных типа поведения: адаптивное, связанное с имеющимися в распоряжении человека ресурсами, и креативное, определяемое как «созидательное разрушение». В творческом процессе человек создает новую реальность, которая может быть осмыслена и использована другими людьми [3]. Главное в творчестве не внешняя, а внутренняя активность — акт создания «идеала», образа мира, где проблема отчуждения человека и среды разрешена. Креативность сопряжена с двумя личностными качествами — интенсивностью поисковой мотивации и чувствительностью к побочным образованиям, возникающим при мыслительном процессе. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей, и наоборот. Практически все

специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.) разделяли и разделяют точку зрения, что творческого процесса как специфической формы психической активности нет [3]. Многие из исследователей сводят вопрос человеческих способностей к проблеме творческой личности: не существует особых творческих способностей, есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами. На самом деле, если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод о существовании особого типа личности — «человека творческого».

Творческим людям присущи такие личностные черты, как независимость (личностные стандарты важнее стандартов группы); неконформность оценок и суждений; открытость ума (готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному); высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в подобных ситуациях; развитое эстетическое чувство. Часто в этом ряду упоминаются особенности «я-концепции», которая характеризует уверенность в своих способностях и силу характера человека, и смешанные гендерные черты в поведении. Личностные проявления креативности распространяются на многие сферы человеческой активности. Как правило, творческая продуктивность в какой-либо одной, основной для личности, области сопровождается продуктивностью в других.

Анализ современной отечественной и зарубежной педагогической литературы позволил выявить, что под социальной креативностью понимают устойчивое системное свойство личности, определяющее ее особую сензитивность к новым идеям и стремление к выходу за пределы заданной проблемы, поиску нового. Наиболее успешно социальная креативность формируется в условиях личностно-развивающей направленности образования и его деятельностной детерминированности, которые реализуются при совершенствовании цели и содержания обучения, использовании новых методов и приемов обучения, обеспечении новыми средствами обучения, разработке нового и совершенствовании существующего дидактического материала и индивидуальных заданий, оптимизации процесса обучения, подготовленности преподавателей к осуществлению развития социальной креативности студентов, готовности обучающихся [5].

По утверждению специалистов, креативность и инновации демократизируют умы: пользователи предлагаемого продукта постепенно приобретают собственную способность к изобретениям, которая улучшается в результате возрастания качества и доступности компьютерных программ и разнообразных предложений мощных средств поддержки креативности. Такого рода развитие необходимо, поскольку возможности пользователей продуктов технического развития весьма неоднородны и не могут быть заранее известны производителю.

Необходимость развития креативности обуславливается также тем, что многие пользователи высоко ценят инновации и возможность реализовать свою креативность, а это само по себе помогает решать многие интеллектуальные проблемы. Таким образом, развитие и поддержка социальной креативности — это не только техническая проблема, это проблема новой культуры и нового строя мышления. Г. Фишер утверждает, что требуются социотехнические условия, способные предоставить людям мощные средства для самовыражения и включения в личностно значимую активность [6]. Сложность конструктивных проблем выше возможностей индивидуального человеческого ума, и потому требуется интеграция индивидуальной и социальной креативности. Исследовательская активность всего лишь отражение силы коллективного человеческого разума, который использует современные возможности. Требования, выходящие на первый план в связи со сложными проблемами сегодняшнего дня, делают такой подход необходимостью.

В студенческом возрасте креативная способность становится ядром творческой личности будущего специалиста, жизненной позицией человека, определяя его отношение к миру, к смыслу осуществляемой и будущей профессиональной деятельности, что проявляется в направленности развития социальной креативности. Социальная креативность как качество личности реализуется в самодетальности, направленной как на преобразование общественной деятельности, так и на изменение самих действующих субъектов в соответствии с требованиями принципов гуманизации и демократизации общества. В связи с этим вся работа высшей школы предполагает максимальное включение студенческой мо-

лодежи в различные виды деятельности, развитие и стимулирование ее самостоятельности и самоуправления, творческой активности.

Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию. Проектное содержание деятельности меняет образовательную практику, давая возможность студентам проявлять собственные инициативы, замыслы, демонстрировать личностное содержание деятельности другим участникам образовательного процесса. Процесс проектной деятельности — это практика порождения личностных замыслов, принадлежащих не кому-либо извне, а самим участникам деятельности, практика выявления содержания деятельности, ее успешности, практика личностной вовлеченности в порождение замыслов проектной деятельности, проектных инициатив.

Творческая образовательная среда как компонент системы формирования социальной креативности у студентов вуза представляется нам как целостный комплекс, имеющий трехчастную структуру, которая включает процессуально-технологическую, организационно-педагогическую и психолого-педагогическую части. Формирование социальной креативности у студентов связано с прохождением ряда этапов, каждый из которых является обязательным для того, чтобы развитие личности происходило гармонично: 1) создание условий, необходимых для активизации потенциала социальной креативности; 2) активизация творческого потенциала социальной креативности с помощью специально подобранных технологий творческого самоисследования и самовыражения; 3) анализ возникающих в процессе социального творчества проблем, ограничений и блокировок с последующей их проработкой; 4) закрепление полученных на предыдущих этапах навыков и использование этих навыков в дальнейшей социально-креативной деятельности. Каждый из обозначенных этапов требует собственных технологий в организации воспитательной работы со студенческой молодежью. Освещению проблем использования современных педагогических технологий в системе воспитания креативности личности будут посвящены дальнейшие публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАНЮХОВА А. Е., ШЕМЕЛИНА О. С. Личностные аспекты креативности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Т. 2.
2. ГОРБУНОВ А. П. ПРОФИ-СОЦИ-ЛИНГВА 2012—2016 :программа стратегического развития на 2012—2016 годы ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». Пятигорск, 2012.

3. ДРУЖИНИН В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов. М., 2007.
4. КОНДРАКОВА Э. Д. Педагогические условия развития субъективной позиции студентов в системе воспитательной работы высшего учебного заведения // Известия ВГПУ. Сер. Педагогические науки. 2008. № 6 (30).
5. КОНОВА Е. В. Сущность и структура социальной креативности будущего специалиста по работе с молодежью // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 1. Тула : Изд-во ТулГУ, 2011.
6. ФИШЕР Г. Развитие социальной креативности : пусть все голоса будут услышаны // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Н. Е. Попова, О. С. Кавардакова

Екатеринбург

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА НАЧАЛА XXI В.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономическое воспитание; цели и задачи экономического воспитания; экономическое поведение; формальные и неформальные пути экономического воспитания; личностные качества экономически компетентного человека.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость экономического воспитания подрастающего поколения, формулируются цели и задачи экономического воспитания, раскрывается взаимосвязь воспитания с экономическим поведением и компетентностью в области экономики.

N. E. Popova, O. S. Kavardakova

Ekaterinburg

ECONOMIC EDUCATION OF A PERSON AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

KEY WORDS: economic education; purposes and problems of economic education; economic behavior; formal and informal ways of economic education; personal qualities of economically competent person.

ABSTRACT. The need of economic education of younger generation is stated, the purposes and problems of economic education are formulated, the interrelation of education with economic behavior and competence of economy area are revealed.

Компетентный подход — это новая парадигма современного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования представляет собой свод компетенций, которые направлены на формирование конкурентоспособности выпускника.

Однако новая парадигма образования породила ряд вопросов, в частности: какие формировать компетенции; какие формы, методы обучения использовать при формировании компетенций; как определить уровень сформированности компетенций и т. д.

Одна из групп компетенций связана с самовоспитанием. Выпускник педагогического вуза должен владеть культурой мышления, ставить цели и выбирать пути их достижения; применять экономические знания в процессе решения задач образовательной и профессиональной деятельности; владеть навыками рефлексии, самооценки и самоконтроля; понимать роль экономики в истории человечества для социально-экономического развития страны; знать способы пропаганды экономических знаний. Как видим, выпускник педагогического вуза должен быть достаточно компетентным, чтобы грамотно решать вопросы, связанные с обучением и воспитанием учащихся в процессе экономического освоения мира.

Воспитание — это путь формирования экономической культуры сначала у студента, а затем его опыт должен использоваться в учебно-воспитательном процессе учащихся, образуя формулу: преподаватель → студент → учитель → ученик. Но более эффек-

тивный путь формирования экономической культуры человека будет соответствовать другой формуле: учитель → ученик → преподаватель → студент → учитель → ученик. И это правомерно, потому что экономическая культура человека должна формироваться в школе, затем совершенствоваться в студенческие годы, и уже потом выпускник вуза, работая учителем, имея достаточную собственную школу по формированию экономической культуры, должен воспитывать экономически компетентных учащихся.

Проблема экономического воспитания учащихся достаточно хорошо изучена теоретически. Так, например, в работах И. А. Сасовой, Б. П. Шемякина под экономическим воспитанием понимается овладение экономическими знаниями, формирование умений и потребностей применения их на практике, что, по сути, составляет основу экономической культуры. Ряд авторов (И. Б. Иткин, К. Я. Клепач, Н. П. Кулакова, Н. В. Михалкович, М. И. Михайлов, Л. П. Мельников и др.) в определении экономического воспитания отмечают, что его основой является формирование экономического мышления, сознания, поведения, качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности, в повседневной жизни. Е. Н. Кириллова, А. С. Прутченков, В. И. Ширинский полагают, что экономическое воспитание выражается прежде всего в осмысленном, осознанном, ответственном отношении к труду, к окружающей среде, ко времени.

Экономическое воспитание, по мнению Л. С. Эпштейна [3] — это система мер,

направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств — бережливости, предприимчивости, расчетливости, — но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экономическое воспитание приоритетно именно сейчас, так как идет поступательное развитие экономики, стране необходимы профессионалы своего дела — грамотные экономисты, которые понимают суть проблем современной экономической системы, которые способны конструктивно решать поставленные задачи, поэтому новый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования при освоении экономики указывает на формирование такой компетенции учащихся, как «...понимание роли экономики в человеческой истории, особенно в истории XX — XXI века».

Отсюда экономическое воспитание, по нашему мнению [См.: 2], — это система экономических знаний, направленных на обобщенную, оценочную, целенаправленную деятельность людей в производстве и распределении жизненных благ в условиях ограниченных ресурсов, а также самоконтроль поведения людей в процессе создания материальных благ, их распределения и использования.

Недостаток знаний, неумение и нежелание учащихся следовать экономическим нормам поведения в обществе делают экономическое воспитание весьма затруднительным, а нерешенные вопросы экономического воспитания могут привести человека к постепенному саморазрушению. Напротив, целенаправленное воспитание выступает одним из компонентов процесса воспитания «человека экономического», который:

- владеет основами экономической теории, чтобы принимать грамотные решения;
- имеет четкое представление об экономических реалиях и окружающем мире;
- обладает современным экономическим мышлением и развивает навыки самостоятельного принятия решений;
- уважает свою и чужую собственность, свой и чужой труд;
- активно участвует в продуктивной деятельности, производит потребительские ценности, необходимые людям;
- руководствуется нормами и моральными принципами, необходимыми для ведения честного бизнеса;

- приобщает других людей к экономической жизни [2].

Отсюда основными целями воспитания «человека экономического» должны стать:

- 1) формирование у обучающихся компетенций, связанных с бережным отношением к общественной и личной собственности, рациональному использованию материальных и духовных ценностей;
- 2) развитие нравственных качеств личности, таких, как деловитость, организованность, предприимчивость, умение соотносить личные потребности с возможностями их удовлетворения.

Для достижения целей воспитания необходимо решение следующих задач:

- развитие интереса к систематическому пополнению и усвоению экономических знаний, умений, навыков;
- формирование компетенций в области экономики;
- укрепление мышления, экономических интересов и потребностей;
- совершенствование стимулов и мотивов эффективного экономического поведения;
- стимулирование роста творческой активности.

В. И. Гинецинский, считает, что воспитательный процесс можно наблюдать или организовать на нескольких уровнях:

- *социетарный уровень* (дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития);
- *институциональный уровень* (предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов: детских домов и школ-интернатов, детских садов, школ и вузов, домов творчества и центров развития);
- *социально-психологический уровень* (обуславливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов);
- *межличностный уровень* (определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних: родительское воспитание, работа социального психолога);
- *интраперсональный уровень* (является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах) [Цит. по: 3].

Получить экономическое воспитание можно *формальным* и *неформальным* путем. Формальный путь осуществляется че-

рез систему государственного экономического образования, закладывающего основы знаний об устройстве экономики и принципах ведения хозяйства, формирующего экономический образ мышления, модели экономического поведения. Это целенаправленный путь, осуществляемый под контролем специалистов: педагогов, ученых.

Неформальный путь экономического воспитания осуществляется через систему негосударственного образования, когда в роли обучающих факторов выступают средства массовой информации, советы друзей и коллег, опыт родителей и педагогов, образцы поведения из реальной жизни.

Любой путь воспитания — это процесс самовоспитания личности.

Экономическое самовоспитание, по мнению А. С. Прутченкова и Т. С. Терюковой, — это ведущее средство повышения экономической культуры личности и общества, оно существенно повышает ее шансы на жизненный успех, позволяет ей занять более активную гражданскую позицию, расширяет диапазон применения ее способностей [См.: 2].

Значит, современное экономическое воспитание должно быть направлено на формирование поведения людей, которые понимают «место этики и нравственных категорий в экономике».

ЛИТЕРАТУРА

1. БОРДОВСКАЯ Н. В., РЕАН А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2000.
2. ПОПОВА Н. Е. Формирование экономической культуры : от знаний к компетентности : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
3. ЭПШТЕЙН Л. Е. Экономика и ты. В помощь изучающим основы экономических знаний. М. : Молодая гвардия, 1972.

Экономическое поведение — это результат экономического обучения и воспитания, формирование потребности в постоянном применении знаний в жизни в соответствии с нормами морали и этики экономических отношений

Человек начала XXI в. должен продемонстрировать результаты своего *экономического поведения*, а именно:

- изучать возможности, потребности, достижения в области образования и воспитания; на основе полученных результатов намечать индивидуальные маршруты самообучения, самовоспитания и саморазвития;
- знать основные механизмы социализации личности;
- излагать свои мысли как устно, так и письменно;
- выступать на публике, анализировать и делать выводы;
- приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни;
- отличать истинные факты от ложных;
- отстаивать собственную позицию в вопросах экономики, права, политики и т. д.

Таким образом, результаты поведения населения в целом служат одним из показателей экономического воспитания общества начала XXI века.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Е. В. Фокина

Екатеринбург

**ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ПОДРОСТКОВ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,
И ИХ СВЕРСТНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер; гендерный стереотип; гендерный аспект; феминность; маскулинность; депривационные условия; семья.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается формирование полового самовосприятия, особенности гендерных стереотипов мальчиков и девочек, лишенных родительского попечительства, и их сверстников, воспитывающихся в семьях.

E. V. Fokina

Ekaterinburg

**FEATURES OF GENDER STEREOTYPES OF JUVENILES
LEFT WITHOUT CARE OF PARENTS AND THEIR PEERS RAISED IN FAMILY**

KEY WORDS: gender; gender stereotype; gender aspect; feminine; masculine; deprivation conditions; family.

ABSTRACT. In the article it is told about sexual self-perception, features of gender stereotypes of juveniles deprived of parental guardianship and their peers raised in families.

Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов, а родители являются для детей эталоном поведения людей соответствующего пола, первым институтом гендерной социализации [4; 5]. По мнению таких психологов, как В. С. Мухина, Д. Я. Райгородский, Е. П. Ильин, И. С. Кон и др., поведение, свойственное мужскому или женскому полу, присваивается детьми с самого раннего детства (гендерные стереотипы) [5; 6; 8; 9]. Разный опыт жизни и воспитания, который получают дети, растущие в семье и вне семьи, существенно влияет на их психическое развитие. Отсутствие одного из родителей, например отца, приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению процесса полоролевой идентификации, а также к различным отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья. Так, воспитывающиеся без отца мальчики усваивают женский тип поведения, имеют искаженное представление о мужском поведении, они менее зрелые и целеустремленные, безынициативны, более робки. Девочка, воспитывающаяся в семье без отца, в женском окружении (детский дом), не может назвать ни одной родительской функции [1; 8].

В образовательных учреждениях, в том числе и детских домах, преобладающим большинством учителей и воспитателей

являются женщины. Жизнь детей проходит преимущественно в женской среде, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на то, как складываются их представления о поведении, свойственном своему полу. Существующие данные о выпускниках детских домов и интернатов свидетельствуют о низком уровне их адаптированности к самостоятельной жизни в обществе, трудностях их социализации. В этой связи представляется особо важным более глубокое и разностороннее изучение факторов социализации детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, а также влияния типа семьи на успешность социализации ребенка [3; 5; 10].

На базах, к которым имелся доступ, нами было проведено исследование, посвященное изучению гендерных стереотипов мальчиков и девочек, лишенных родительского попечительства, и их сверстников, воспитывающихся в семьях: детский дом № 51 (г. Екатеринбург), Центр социальной помощи семье и детям Орджоникидзевского района (г. Екатеринбург), общеобразовательная школа № 81 (г. Екатеринбург) и детский дом (г. В. Пышма). Выборка испытуемых составила 39 человек, из которых 15 (8 девочек и 7 мальчиков) — подростки, воспитывающиеся в семьях, и 24 (16 девочек и 8 мальчиков) — подростки, воспитывающиеся в детских домах наиболее длительное время (с дошкольного и младшего школьного возраста). Возраст испытуемых 13—16 лет.

Цель исследования заключалась в формировании гендерных стереотипов у под-

ростков-девочек и подростков-мальчиков, лишенных родительского попечительства.

Задачи:

- изучение и анализ литературных источников и трудов исследователей, занимающихся проблемой формирования гендерных стереотипов и влияния социальных условий на развитие полового самосознания детей и подростков;
- экспериментальное изучение гендерных стереотипов подростков, воспитывающихся в детском доме и в различных типах семей;
- анализ экспериментально полученных данных;
- развитие необходимого представления о внешности мальчиков и девочек и чертах их характера в соответствии с принятыми в обществе стереотипами.

Использовались методики: «личностного дифференциала», «феминности — маскулинности»; «Кто я?»; «Рисунок мужчины и женщины»; «Я — девочка-мальчик».

Результаты методик показали, что подростки, воспитывающиеся в детском доме, имеют нечеткие, недостаточно полные представления о себе как о представителе своего пола и личности вообще, не осознают гендерных стереотипов, плохо представляют особенности взаимоотношений как со своим, так и с противоположным полом. Сирот отличает наличие противоречивых и отрицательных личностных характеристик. Например, в ответах, данных одним и тем же человеком, могут содержаться слова «умная» и «глупая». Это может говорить о том, сироты, в отличие от подростков, воспитывающихся в семьях, имеют неполное, ограниченное представление о себе как в социальном аспекте, так и в гендерном или имеют своеобразное самовосприятие.

Эмоциональная сдержанность, наличие проблем, связанных с реализацией заинтересованности в отношениях, выявились у 5-ти детей-сирот, репрезентации, говорящие о несформированной гендерной установке, — у 2-х детей-сирот. Один ребенок придает важное значение дружеским отношениям, имеет установку на партнера-друга, у него отсутствует агрессия к противоположному (или своему) полу, имеются позитивные представления о взаимоотношениях людей разного или одинакового пола. У всех обследованных девочек, воспитывающихся в детском доме, в рисунках не встречается элементов, которые характерны для рисунков девочек из семей: сердце, цветов, животных и т. д. Их рисунки очень похожи на мужские. Рисунки мальчиков тоже однотипны, без выраженной гендерной окраски. Больше количество гендерных характеристик дали себе подростки, воспитывающиеся

в семьях, в отличие от сверстников, воспитывающихся в детских домах.

Выявлено плохое осознание или вытеснение гендерных стереотипов 2-мя подростками-девочками, несоответствие гендерному стереотипу 3-х девочек и 3-х мальчиков. Большая часть подростков из детских домов вытесняют гендерные стереотипы, в отличие от сверстников из семей. Дети-сироты имеют недостаточно сформированные гендерные установки, неполное, ограниченное представление о себе как в социальном аспекте, так и в гендерном, у них наличествует неадекватное самовосприятие, отсутствует независимость, преобладают недостаточная уверенность в себе, неудовлетворенность собственным поведением и уровнем собственных достижений, наблюдается недостаточный уровень принятия самого себя. Для подростков, лишенных родительского попечительства, характерен низкий самоконтроль, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств и оценок. Их сверстники из семей продемонстрировали уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. В их ответах меньше отрицательных личностных характеристик.

Коррекция гендерных стереотипов подростков проводилась в виде психологических тренингов с 2-мя мальчиками и 2-мя девочками, воспитывающимися в детском доме. Занятия велись 2-мя тренерами разного пола в целях демонстрации мужской и женской моделей поведения. В проведенных тренинговых занятиях были использованы упражнения, разработанные такими авторами, как Л. Ф. Анн, С. В. Кривцова и др. [2, 7].

Цель тренинговых занятий — коррекция гендерных стереотипов подросткомальчиков и подростков-девочек, воспитывающихся в детском доме.

Подростки придерживаются достаточно стереотипных представлений о мальчиках и девочках. Мальчики указали на предпочтение чаще видеть девочек в юбках. Ситуации, когда девушка (юноша) нецензурно выражается, не нравятся никому из участников, но допускаются ими с целью выражения эмоций. Курение, неопрятный вид не вызвали поддержки ни у одного из участников. Почти все подростки единодушно утверждают, что финансово обеспечивать семью должны оба родителя (супруга). Участники с трудом подбирали нужные слова для обозначения гармоничной, идеальной семьи. После наводящих вопросов дети отметили целостность структуры семьи (т. е. в идеальной семье должны быть и де-

ти, и оба родителя, и предки других поколений), а также качественную составляющую, касающуюся добрых, взаимоподдерживающих отношений между мужем и женой. На вопрос «Какие качества личности вы цените в девушках и юношах?» подростки дали ответы: силу, работоспособность (для юноши), умение готовить (для девушки), доброту, порядочность, понимание поддержки, ласку, нежность. Внимание подростков было обращено на те стереотипные представления о качествах мужчин и женщин, как целеустремленность, вера в себя, склонность защищать свои взгляды, независимость, любовь к детям, спокойствие, жизнерадостность, застенчивость, совестливость и т. д. Дети выявили положительное отношение к этим качествам и признали их необходимость в идеальной семье.

В связи с тем что подростки, лишенные родительского попечительства, убегают из детских домов и приютов или же принимаются в семьи, состав контрольной группы сократился до 9-ти человек (2 мальчика, 7 девочек).

При повторной диагностике результаты контрольной и экспериментальной групп изменились незначительно. У девочек выявилось повышение числа черт женственности по сравнению с первичной диагностикой и снижение числа черт мужественности. У мальчиков значения тоже изменились. Так, у Андрея Б. снизилось число характеристик, связанных со стереотипом мужественности, а у Ярика Х., наоборот,

возросло: появились «супермен», «мужик», «курильщик», «дядя». Также были выявлены характеристика, соответствующая стереотипу женственности, — «любознатель». Незначительно улучшились результаты по методике «Личностный дифференциал». Наиболее заметен прогресс по результатам методики «Рисунок мальчика и девочки»: в рисунках подростков появилось больше символов, присущих их полу.

Результаты математической обработки полученных данных показали, что положительная динамика в развитии показателя сформированности гендерных стереотипов отсутствует или она незначительна, наблюдается нулевая и отрицательная динамика развития. Это можно объяснить недостаточностью проведения тренинговых занятий, так как процесс становления гендерных стереотипов является сложным и долговременным.

Таким образом, подростки, лишенные родительского попечительства, с раннего возраста воспитывающиеся в депривационных условиях детского дома, имеют нечеткие, неполные представления о себе как о представителе пола и личности вообще. Они не осознают гендерных стереотипов, замыкаются в себе, плохо представляют особенности взаимоотношений как со своим, так и с противоположным полом, что, в свою очередь, требует вмешательства специалистов с последующей коррекцией представлений подростков о себе и своей половой принадлежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. АДЛЕР А. Воспитание полов, взаимодействие полов / пер. с англ. А. А. Валеева, Р. А. Валеевой. Ростов н/Д : Феникс, 1998.
2. АНН Л. Ф. Психологический тренинг с подросткам. СПб. : Питер, 2005.
3. БОЖОВИЧ Л. М. Личность ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1993.
4. ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЙ словарь / АПН СССР. НИИ дефектологии. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 2010.
5. ИЛЫН Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб : Питер, 2002.
6. КОН И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 2001. № 2.
7. КРИВЦОВА С. В., Е. А. МУХАМАТУЛИНА. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Генезис, 2004. (Психолог в школе).
8. МУХИНА В. С. Шестилетний ребенок в школе. М. : Просвещение, 1986.
9. РАЙГОРОДСКИЙ Д. Я. Ребенок и семья. Самара : БАРАХ-М, 2002.
10. РОМАНОВ И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. № 4.
11. СЛОВАРЬ гендерных терминов / под. ред. А. А. Денисовой. М. : Информация — XXI век, 2002.
12. ЦЕЛУЙКО В. М. Психология неблагополучной семьи. М. : ВЛАДОС, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

УДК 372.853
ББК 4426.223

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.01

Р. М. Абдулов

Екатеринбург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерактивность; интерактивные средства обучения; исследовательские умения; интерактивная доска; методические приемы.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются виды интерактивного взаимодействия участников педагогического процесса в информационно-образовательной среде. Анализируются возможности интерактивного взаимодействия при развитии исследовательских умений учащихся в обучении физике. Приводятся методические приемы использования интерактивных средств обучения на уроках физики при организации учебной деятельности школьников исследовательского характера.

R. M. Abdulov

Ekaterinburg

**USE OF MODERN INTERACTIVE TUTORIALS IN DEVELOPMENT
OF RESEARCH ABILITIES OF PUPILS IN THE COURSE OF TEACHING PHYSICS**

KEY WORDS: interactivity; interactive tutorials; research abilities; interactive board; methods.

ABSTRACT. Types of interactive interaction of participants of pedagogical process in the information and educational milieu are considered. Possibilities of interactive cooperation in development of research abilities of pupils in the course of teaching physics are analyzed. Methods of use of interactive tutorials at the lessons of physics in the organization of educational activity of pupils of research character are given.

Современные технические средства обучения (ТСО) становятся все более востребованными в образовательном процессе и активно используются участниками этого процесса как для подготовки к урокам, так и для предъявления и обработки учебной информации. Персональный компьютер, цифровая фото- и видеотехника, интерактивная доска и др. обладают высокой степенью интерактивности, которая проявляется в способности этих средств активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Благодаря интерактивности ТСО учитель может создать уникальную учебную среду для решения различных дидактических задач. Перед учащимися открываются возможности, позволяющие им быть не только наблюдателями, но и активными участниками образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда (ИОС) — это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как с субъектом образования [4].

Одним из основных свойств этой среды является интерактивность. В научно-мето-

дической литературе под интерактивностью обычно понимают взаимодействие субъектов обучения в ходе непосредственного контакта. Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская в своей работе выделяют понятие *интерактивности* в информационной образовательной среде — это возможность ученика взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей. При этом и сама среда является активной, откликаясь на запросы пользователя определенным образом. То есть в процессе обучения, помимо двух действующих субъектов — учителя и ученика, появляется еще один элемент, который может оказать существенное влияние на ход и результаты обучения [3. С. 38].

На рис. 1 представлена схема интерактивного взаимодействия учителя и ученика в ИОС.

Рассмотрим процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса и ИОС:

- интерактивное взаимодействие учителя с ИОС.
- интерактивное взаимодействие учащихся и ИОС.
- интерактивное взаимодействие учителя, учащихся и ИОС.

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

В первом виде взаимодействия учитель является либо источником знаний, либо их транслятором. Второй вид интерактивного взаимодействия предполагает, что учащиеся используют различные носители инфор-

мации в соответствии с их учебно-познавательными потребностями. Третий вид интерактивности позволяет одновременно взаимодействовать учителю, учащимся и ИОС в учебно-воспитательном процессе.

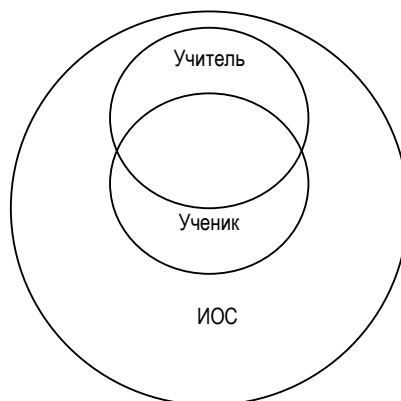


Рис. 1. Интерактивное взаимодействие участников информационно-образовательной среды

Основным инструментом видов интерактивного взаимодействия являются интерактивные средства обучения (ИСО). Под ИСО мы будем понимать средства, которые способствуют возникновению диалога между участниками учебного процесса и техническими средствами обучения в режиме реального времени. Обучение в ИОС с использованием ИСО обеспечивает бесспорные преимущества перед техническими средствами предыдущего поколения, особенно в качестве и динамике передачи изображения и звука, в скорости осуществления обратной связи между субъектами обучения. Интерактивные технологии позволяют обеспечить формирование глубоких знаний у учащихся, развитие у них соответствующих умений и навыков.

Интерактивность в обучении с использованием ИСО предполагает организацию диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению значимых для учащегося задач. В процессе этого диалога школьники учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа информации, принимать продуманные решения.

Исходя из требований федерального образовательного стандарта общего образования мы должны сформировать личность, способную к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов [7].

Одним из путей реализации этих требований является организация учителем

такой деятельности учащихся, которая позволит им реализовать свои познавательные потребности с учетом их способностей и специфики учебного предмета, в частности физики.

В настоящее время наиболее актуальным видом учебной деятельности учащихся при обучении физике является исследовательская деятельность, так как она позволяет сформировать личность, обладающую исследовательскими умениями и готовую к решению нестандартных задач в профессиональной сфере. Внедрение этой деятельности в учебный процесс будет наиболее эффективно, если в нем использовать современные интерактивные средства обучения. Эти средства обеспечивают следующие виды учебной деятельности: регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах; передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме. Благодаря им появляется возможность осуществлять интерактивный диалог не только с обучающим, но и с ИОС.

Под исследовательскими умениями мы будем понимать готовность и способность обучаемых выполнять действия в процессе исследовательской деятельности на основе осознанного использования существующих у них знаний, умений, навыков в соответствии с логикой научного исследования.

Анализ учебно-методической литературы [5; 6 и др.], посвященной формированию понятия «исследовательские умения», позволил нам сделать следующие выводы:

- формирование исследовательских умений учащихся и оценки результатов этого процесса осуществляется в исследовательской деятельности;

- критерием сформированности исследовательских умений у школьников является их готовность к самостоятельному проведению учебного исследования;
- исследовательские умения представляют собой систему знаний и умений, используемых учащимися в исследовании;
- исследовательская деятельность учащихся должна соответствовать логике научного исследования.

В диссертационных исследованиях последних лет (У. Ю. Кукар, С. И. Панькина, А. Б. Мухамбетова и др.) сделаны попытки систематизировать исследовательские умения. По нашему мнению, в процессе осуществления исследовательской деятельности у учащихся будут формироваться следующие умения: *интеллектуальные* (формулировать проблему, определять объект, предмет, цель и задачи исследования и выдвигать гипотезу, умения анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, моделировать, умение устанавливать причинно-следственные связи), *экспериментальные* (сборка экспериментальной установки, умения проводить эксперимент, наблюдать), *практические* (конструирование, устранение неполадок, настройка приборов), *рефлексивные* (умение анализировать собственные действия, оценивать свою деятельность, сопоставлять полученные результаты исследования с гипотезой).

Рассмотрим примеры интерактивного взаимодействия учителя, учащегося и ИОС в процессе развития исследовательских

умений учащихся на уроках физики.

Использование интерактивной доски и программного пакета ДубльГИС при изучении основ кинематики [1].

ДубльГИС — это бесплатный электронный справочник организаций с картами городов России. Применяя электронную карту своего города и отображая ее на интерактивной доске, учитель сможет выбрать реальные объекты (например, школу и дома, где проживают учащиеся) и на их основе разработать примеры и задачи, используемые при изучении кинематики.

Поскольку при изучении кинематики учащиеся с трудом усваивают такие абстрактные понятия, как «материальная точка», «система отсчета», «траектория», «путь», «радиус-вектор», «перемещение», «средняя скорость», которые чаще всего не имеют конкретного образа в их представлении, то необходимо подбирать такие примеры, которые имели бы для них смысловое значение.

Прием 1. С помощью инструментов интерактивной доски (например, «умное перо») учитель изображает поверх карты города систему координат и показывает учащимся, что местоположение объекта можно задать не только обычным адресом – улицей, номером дома, но и координатами x и y и тем самым ввести понятие «системы координат» (рис. 2).

В качестве объекта лучше выбирать реально существующее здание, например дом, где проживает ученик, или школу, в которой он учится.

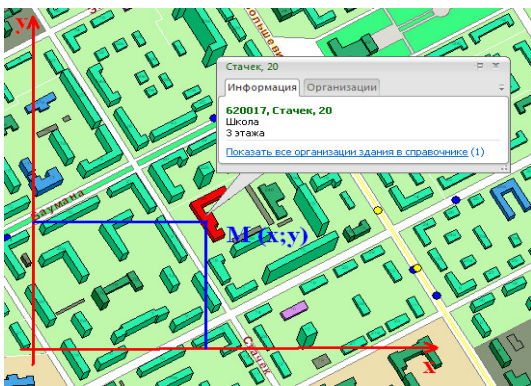


Рис. 2

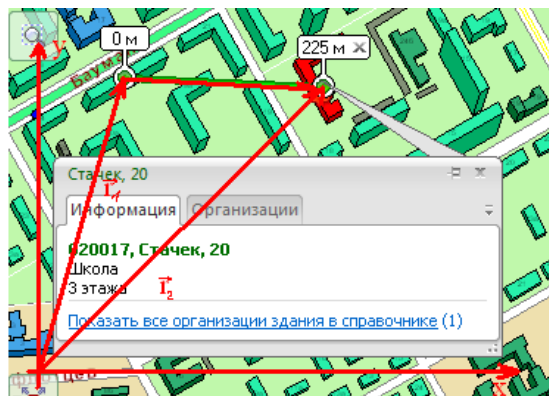


Рис. 3

Прием 2. Нарисовать поверх карты систему координат, выделить объекты наблюдения (дом, школу); из начала координат провести радиус-векторы к объектам (рис. 3). Затем перевести этот рисунок на чистый лист интерактивной доски и рассматривать перемещение материальной точки вне реальных объектов.

Использование предложенных методических приемов позволит учителю формировать у учащихся интеллектуальные исследовательские умения — осуществлять переход от конкретного к абстрактному, сравнивать математические модели с реальными объектами. В данных примерах это реализуется через перевод от реально

представленной местности к математической модели описания местоположения выбранного объекта в системе координат. *Схема деятельности учащихся при прове-*

дении лабораторных работ с использованием современных технических средств (рис. 4).

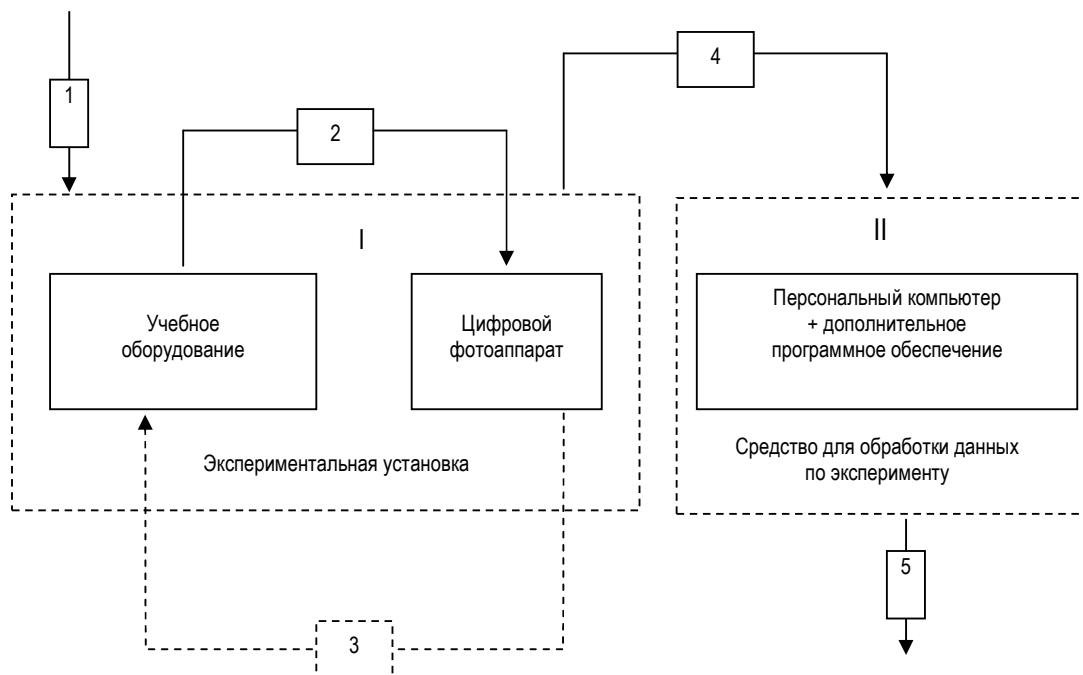


Рис. 4. Схема деятельности учащихся при проведении лабораторных работ с использованием современных технических средств

На этой схеме выделены два основных блока:

I. Экспериментальная установка.

II. Средства для обработки данных.

В состав экспериментальной установки входит помимо традиционного лабораторного оборудования и цифровой фотоаппарат, который выполняет функцию прибора, регистрирующего данные опытов. Средство для обработки данных состоит из персонального компьютера и дополнительного программного обеспечения, например «VirtualDub». VirtualDub — это бесплатный видеоредактор, который позволяет кадрово просматривать видеofайлы и фиксировать продолжительность видеосюжета с точностью до одной тысячной секунды. При анализе видеофрагмента эксперимента в этой программе учащиеся овладевают видеографическим методом исследования физических явлений. (Например, в научных исследованиях этот метод применяется для детального изучения траектории полета пули, структуры взрыва, распространения вибраций по поверхности металла.)

Стрелками указаны действия учащихся в ходе лабораторной работы:

Сформулировать цель работы; изучить свойства, закономерности протекания, характерные особенности и основные пара-

метры того или иного физического явления; изучить правила техники безопасности при работе с цифровым фотоаппаратом (по инструкции к работе).

Собрать экспериментальную установку; отработать технику выполнения опыта, т. е. воспроизвести явление и добиться предполагаемого результата; обеспечить четкую постановку опыта (установить оптимальный темп проведения эксперимента, соответствующий скорости восприятия его фотоаппаратом), выразительность и хорошую видимость явления или процесса (подобрать фон для демонстрации); сделать снимки опытов с помощью цифрового фотоаппарата.

Если необходимо, сделать повторную съемку и определить оптимальные расстояния между приборами и цифровым фотоаппаратом.

Обработать их на компьютере в программе VirtualDub; провести необходимые вычисления и проанализировать результаты опыта.

Сделать вывод по проделанной работе.

Для организации оптимальной деятельности на класс необходимо иметь: три цифровых фотоаппарата со штативами (в крайнем случае одну фотокамеру) и 1—3 комплекта стандартного лабораторного

оборудования школьного кабинета физики. Помимо этого потребуется доступ в компьютерный класс или наличие персональных компьютеров в кабинете физики с установленной программой VirtualDub.

Опишем действия учащихся при проведении лабораторных работ по кинематике с использованием цифрового фотоаппарата на уроке.

Группа учащихся собирает экспериментальную установку и напротив нее располагает цифровой фотоаппарат на штативе. Один из школьников показывает опыт несколько раз, а второй в это время включает камеру в режим видеосъемки и снимает движение тела, например движение шарика по наклонной плоскости.

Видеофайл копируют на компьютер и открывают в программе VirtualDub. В этой программе учащиеся кадрowo просматривают движение тела, определяют необхо-

димые физические величины, например время и пройденное расстояние. Полученные данные используют для нахождения искомой физической величины (скорость, ускорение и др.).

В процессе такой деятельности у учащихся формируются исследовательские умения: *экспериментальные* (собирать установку, проводить измерения, наблюдать за процессом); *практические* по настройке фотоаппарата, по выбору ракурса съемки; *интеллектуальные* (использовать в эксперименте различные методы исследования процесса — видеографический метод и осуществлять анализ полученных данных); *рефлексивные умения* (вносить поправки в процессе проведения опыта, корректировать свои действия при неудачной съемке движущегося объекта, определять круг физических явлений).

ЛИТЕРАТУРА

1. АБДУЛОВ Р. М. Использование интерактивной доски и электронных карт при изучении кинематики // Учебная физика. 2009. № 2.
2. АБДУЛОВ Р. М., КАРМАНОВИЧ Н. С. Лабораторный физический практикум по кинематике с использованием современных технических средств : метод. рекомендации для студентов и преподавателей / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
3. ИВАНОВА, Е. О., ОСМОЛОВСКАЯ И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011.
4. ИЛЬЧЕНКО О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
5. МУХАМБЕТОВА А. Б. Методика развития исследовательских умений на уроках биологии раздела «человек» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009.
6. РОМАНОВ П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2003.
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Р. М. Абдулов, О. Г. Надеева

Екатеринбург

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерактивность; интерактивные методы обучения; современные технические средства обучения; цифровой фотоаппарат; методические приемы.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены особенности интерактивного обучения учащихся при изучении физики. Приведены методические приемы использования цифрового фотоаппарата в учебном процессе с учетом особенностей интерактивного метода обучения.

R. M. Abdulov, O. G. Nadeeva

Ekaterinburg

INTERACTIVE TEACHING PHYSICS WITH THE HELP OF STATE-OF-THE-ART TECHNICAL MEANS

KEY WORDS: interactivity; interactive methods; state-of-the-art technical means of training; digital camera; methods.

ABSTRACT. Peculiarities of interactive training of pupils in the study of physics are considered. Methods of using the digital camera with regard to peculiarities of interactive method in the educational process are given.

Модернизация школьного оборудования типового кабинета физики должна проходить по пути внедрения новейших достижений физики и техники в учебный процесс. Еще в XIX в. петербургский преподаватель Н. Т. Щеглов подчеркивал значение физических приборов в развитии учащихся и необходимость постоянного обновления оборудования физического кабинета. Так, в учебнике «Начальные основания физики» (1834) он писал: «Для произведения опытов употребляет физик особые тела, орудия, машины, коими бы можно было ясно и удовлетворительно производить явления. Сии орудия составляют физический кабинет, который необходим как для того, чтобы показывать учащимся те явления природы, на коих разум надежно может основать свои суждения, так и для того, чтобы учащийся мог усовершенствовать свои познания в действиях сил природы, делать исследования и повторять открытия других. *Такой кабинет постоянно должен быть улучшаем и пополняем сообразно с настоящим состоянием наук*» [10. С. 13–14] (курсив наш. — Р. А., О. Н.).

Стараниями ведущих методистов и передовых учителей технические средства, созданные в ходе научно-технической революции XX в., постепенно проникали, а затем внедрялись в сферу образования. К ним относятся проигрыватель, осциллограф, магнитофон, калькулятор, ЭВМ и др. Новые технологии позволили заменить вакуумные приборы на полупроводниковые, аналоговые — на цифровые, использовать в учебном

процессе кибернетические устройства. Разработкой нового школьного оборудования и различных способов его использования в обучении физике занимались Л. И. Анциферов, В. А. Буров, В. А. Извозчиков, А. С. Кондратьев, Д. М. Комский, В. В. Лаптев, В. В. Майер, Т. Н. Шамало. Эти и другие ученые раскрывали потенциал данных средств для реализации принципа политехнизма в обучении, усиления наглядности изучаемого материала при освоении содержания предмета, контроля знаний и умений по физике. Кроме того, много внимания уделялось совершенствованию лабораторного и демонстрационного эксперимента на базе технических средств (например, вычислительных), формированию методологических знаний, развитию познавательного интереса, активизации мыслительной деятельности учащихся.

Новый виток научно-технического прогресса привел к информатизации мирового сообщества, разработке сложных технических устройств, таких, как персональный компьютер, цифровая фото- и видеотехника, интерактивная доска, обладающих высокой степенью интерактивности — свойством, которое проявляется в способности этих средств активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Естественно, все это не могло не повлиять на сферу образования, в том числе в России. Поскольку сегодняшнее поколение молодежи достаточно мобильно, легко осваивает новые технологии, программные продукты и т. п., информационно-образовательная среда, в которой

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

живут современные дети, должна соответствовать миру современной техники. Для создания такой учебной среды в общеобразовательных учреждениях должны появляться технические средства обучения нового поколения, функционирующие на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

К концу XX в. российское общество осознало существенную степень влияния материально-технической базы учебных заведений на качество образования (в том числе физического). Стало ясно, что физический кабинет предназначен для экспериментальной поддержки курса физики, а учебный физический эксперимент является важнейшим способом получения знаний, средством развития эмоциональной сферы личности, формирования мотивации к учению и т. д., и в оснащении школьных кабинетов начались позитивные изменения.

В начале первого десятилетия XXI в. сотрудники ИОСО РАО и производственного объединения «Росучприбор» разработали совместный государственный проект «Кабинет физики», который включен в целевую программу в сфере образования и успешно воплощается в жизнь. Этот проект ориентирован на следующий принцип: «...использование цифровых средств измерения и компьютерных измерительных систем в оптимальном сочетании с классическими способами измерения...» [11. С. 3—4].

Учителями физики по достоинству оценены возможности цифровых лабораторий «Архимед», «L-micro» и других: они позволяют на более высоком уровне реализовать принципы научности, достоверности, наглядности в обучении, быстрее осуществлять обратную связь. Учащийся и учитель могут работать в режиме динамической связи с экспериментальной установкой, изменять условия опыта в зависимости от целеполагания. Данные физических опытов поступают от датчиков на компьютер и в режиме реального времени визуализируются в графической или числовой форме. Кроме того, информация об изучаемых объектах, явлениях, процессах накапливается и длительно хранится на ПК; на ее основе с помощью программного обеспечения пользователь может моделировать различные физические явления, процессы и управлять ими.

Такая учебная техника, обеспечивающая активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой, представляет собой интерактивные средства. Осуществляемое с помощью них обучение также называют интерактивным.

Особенности интерактивного обучения трактуются по-разному. Так, по мнению Н. А. Варданын, Е. О. Ивановой, И. М.

Осмоловской [3, 4], принцип интерактивности отвечает за взаимодействие учащихся с преподавателем и между собой только посредством использования новых информационных технологий (НИТ). Интенсивность обучения учащихся в практически неограниченной информационной среде резко возрастает за счет появления других носителей информации, с которыми ученик общается, овладевая при этом навыками поиска нужной информации.

С точки зрения Т. С. Паниной, Дж. Хартли [7, 12], сущность интерактивного обучения проявляется как в применении НИТ при описании способов взаимодействия человека с информационной средой, так и в бескомпьютерном обучении, которое построено на организации активного взаимодействия и общения и оказывает определенное преобразующее влияние на субъектов образовательного процесса. Так, в интерпретации Т. С. Паниной «интерактивное обучение — это учебный процесс, организованный таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества» [7. С. 7]. Здесь акцент ставится на получение обобщенного продукта познания, т. е. на процесс, в который включается весь класс: ученики могут свободно обмениваться мнениями, дополнять друг друга, а учитель только направляет и контролирует поиск решения проблемы. Такое межличностное общение людей в ходе совместной деятельности также принято называть интерактивным взаимодействием.

В соответствии со стандартами второго поколения [9], обучение школьников физике ориентировано на исследовательскую и проектную деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим возникают следующие вопросы: кто выбирает/предлагает тему исследования? Каким должно быть интерактивное взаимодействие, если учащийся работает над творческим проектом индивидуально или проводит самостоятельное экспериментальное исследование? В результате меняются требования к современному педагогу: для руководства подоб-

ной деятельностью учащихся он сам должен быть методистом-исследователем и хорошим организатором. Первое означает, что учителю недостаточно владеть определенной техникой, выполнять экспериментальные работы в области методики обучения физике, он должен уметь подбирать и разрабатывать тематику лично или общественно значимых учебных исследований учащихся, видеть перспективы развития этих заданий (усложнение, вариативность и т. п.). Второе требование предполагает способность учителя поддерживать интерес школьников к познавательной деятельности не только на протяжении урока физики, но и длительного промежутка времени, в течение которого она может осуществляться с целью получения позитивного результата.

И учитель, и учащиеся должны понимать: познавательная деятельность в области физики на основе эксперимента не может быть легкой, так как рождение идеи требует осмысления, проверки, изготовление прибора — освоения каких-либо технологий, а полученный продукт деятельности — представления (например, в классе, на научно-практической конференции). Как следствие, главным становится не быстрое получение правильных ответов на вопросы по типу «запрос — отклик» (это происходит при упрощенном понимании интерактивного взаимодействия), а возможность доступа к различным источникам информации, обсуждения с кем-либо промежуточных результатов. Кроме того, по нашему мнению, учитель, в целом доминируя роль в образовательном процессе, должен уметь «уходить на второй план», т. е. менять свой статус руководителя исследовательского проекта на роль консультанта или соисследователя, либо вообще стороннего наблюдателя, давая максимум самостоятельности своим ученикам, оказывая помощь по мере необходимости.

Таким образом, интерактивное обучение физике предполагает новый подход не только к материально-технической базе физического кабинета, обеспечивающей учебный процесс, но и к содержанию изучаемого материала и процессам взаимодействия субъектов обучения (учителя, учащихся) в ходе выполнения учебных исследований на основе использования современных технических средств. По Е. В. Коротяевой, интерактивное обучение должно решать три задачи: «1) учебно-познавательную (предельно конкретную); 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания); 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства)» [5. С. 103].

Теоретический анализ вышеупомянутых работ ученых и собственный опыт организации исследовательской деятельности студентов и школьников на базе Института физики и технологии [1; 6] позволяет считать интерактивным такое обучение физике, при котором реализованы следующие требования:

- обеспечена возможность свободного выбора тематики экспериментального исследования, актуальность которого имеет личную или социальную значимость;
- в кабинете физики или у обучаемых дома имеются необходимые для проведения исследования интерактивные средства;
- созданы условия для выполнения этой деятельности (определено место и время занятий, имеется доступ к физическому оборудованию и современным ТСО, к материалам и инструментам);
- учащихся окружает атмосфера творчества и сотворчества;
- обеспечено интерактивное общение для оперативной обратной связи, взаимодействие обучаемых между собой, с руководителем проекта и с другими участниками учебно-воспитательного процесса непосредственно и через ИКТ;
- предоставлена возможность усиления вариативности заданий при освоении новых технологий, методических приемов, технических средств;
- предложены различные способы демонстрации продукта познавательной деятельности на различных уровнях коммуникации;
- осуществлена рефлексия собственной познавательной деятельности.

Приведем два примера интерактивного обучения физике с учетом выдвинутых требований, один из которых показывает организацию такого обучения на уроке, а другой взят из практики организации проектной деятельности школьников, которая стала продолжением исследовательской работы студента УрГПУ М. Кожина [2].

ПРИМЕР 1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ НА УРОКЕ

Как отмечалось выше, интерактивное обучение подразумевает познавательную активность всех учащихся на уроке, результатом которой становится обмен знаниями, идеями, способами решения поставленной задачи. Рассмотрим организацию деятельности учащихся при решении задач на законы кинематики и динамики.

Учителю понадобится следующее оборудование: лабораторный штатив, неподвижный блок, три одинаковых груза массой 30–50 г, нить, демонстрационная линейка, цифровой фотоаппарат со штативом,

персональный компьютер с программой VirtualDub-MPEG2.

В начале урока преподаватель демонстрирует учащимся готовую установку, изображенную на рисунке 1, и формулирует условие задачи: «Определите, с каким ускорением будет двигаться система одинаковых грузов». Класс делится на две группы: первой предлагается решить задачу с опорой на законы динамики, а второй — обосновать ее решение на основе законов кинематики с использованием видеографического метода. (Он включает в себя съемку перемещения движущихся объектов на фото- или видеокамеру и анализ видеофрагментов путем покадрового просмотра.)

При решении задачи с использованием цифрового фотоаппарата учащиеся второй

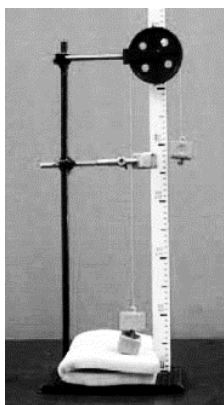


Рис. 1

группы необходимо провести серию опытов на экспериментальной установке (рис. 1) и одновременно с этим осуществить видеозапись движения связанных грузов. Затем видеофайл копируется на персональный компьютер и открывается в программе VirtualDub-MPEG2. В ней учащиеся покадрово просматривают на мониторе снятый видеосюжет, определяют время движения, расстояние, пройденное одним из грузов, и рассчитывают ускорение системы тел.

После выполнения задания учащиеся первой и второй групп поочередно демонстрируют изученный способ определения ускорения системы грузов и представляют результаты. Однако полученные значения ускорений в группах значительно отличаются. Появляется возможность обсудить это и организовать поиск причины несовпадения. При обсуждении школьники должны прийти к следующему выводу: при решении задачи с использованием законов динамики они не учитывали силу трения, возникающую при вращении неподвижного блока, а значит, ответ, полученный второй группой, является правильным. Дальнейшая рефлексия деятельности класса на уроке должна подвести учеников к мысли о необходимости проведения большого количества опытов и использования различных методов для достоверности результатов решения и объективности интерпретации наблюдаемого явления.

Кроме того, учащимся предоставляется возможность провести самостоятельное исследование механических явлений, сделать

анализ с помощью предложенной программы на домашнем компьютере, а результаты выложить на сайт и обсудить на форуме или в классе на следующем уроке.

ПРИМЕР 2. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ученикам 8 класса НОУ СОШ «ИНДРА» (г. Екатеринбург) А. Нежданову и А. Несмеянову в рамках учебно-исследовательской деятельности был предложен проект «Исследование относительности движения с использованием цифрового фотоаппарата». Для возбуждения интереса к новому способу исследования физических явлений — видеографическому методу — школьникам было предложено посмотреть результаты выпускной квалификационной работы студента М. Кожина. Они наблюдали относительность траектории движения различных точек вращающегося диска — самодельного прибора, который сконструировал студент для проведения собственного исследования [2].

После определения цели проектной работы — исследовать механические явления по теме относительности движения с применением современных цифровых технологий — перед учащимися были поставлены следующие задачи:

1. Изучить:
 - теоретический материал по физике: основные понятия кинематики, относительность движения (система отсчета, система координат, тело отсчета, перемещение, траектория, путь, скорость);
 - цифровой фотоаппарат: устройство фотоаппарата, его функции, режимы работы.
2. Сконструировать самодельный физический прибор для изучения относительности движения, в основе которого лежит мульти-вibrator на светодиодах, и выявить особенности постановки физического опыта с этим прибором.
3. Научиться осуществлять фотосъемку физического опыта с помощью цифровой фотокамеры и проводить анализ физических явлений по полученному фотоматериалу.

Для выполнения первой задачи мы привлекли группу студентов. Для конструирования самодельного прибора восьмиклассникам нужен был мультивибратор, и они стали посещать радиокружок, организованный в институте студентом 2 курса А. Коневым. При этом они приобрели знания и практические умения по разделу «Электричество».

Дополнительные занятия по изучению отдельных вопросов механики, включая ре-

шение задач на относительность движения, провел студент 3 курса Ф. Вадимов.

Цифровой фотоаппарат и особенности режимов его работы А. Нежданов и А. Несмеянов изучали под руководством М. Кожина, студента четвертого курса Института физики и технологии (ИФиТ) УрГПУ. Параллельно с освоением цифрового фотоаппарата ученики освоили технологию создания стробоскопических фотографий.

Ассистент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики УрГПУ Р. М. Абдулов осуществлял общее руководство и обучал съемке физических явлений. Уже на этом этапе школьники стали пользоваться интернет-ресурсами для получения дополнительной информации по теме исследования. Так, при изучении устройства цифрового фотоаппарата, его функциональных возможностей и режимов работы они познакомились с таким направлением в фотоискусстве, как фризлайт, и самостоятельно освоили его. На рисунке 2 представлена фотография, сделанная А. Неждановым и А. Несмеяновым с использованием бытового цифрового фотоаппарата Samsung DMC L210 с выдержкой 40 секунд.



Рис. 2

Увлеченность фотографией помогла подросткам понять принцип работы цифрового фотоаппарата. Они научились настраивать его в режиме приоритета выдержки, устанавливать необходимое время экспозиции и чувствительность матрицы для получения изображения светящихся объектов и узоров. Считаем, что знакомство с указанным направлением в фотоискусстве будет полезным, например, при изучении оптики, когда формируется понимание терминов экспозиция, выдержка, диафрагма, чувствительность фотоаппарата. Тем более занятия по фризлайту целесообразно включать в методику подготовки учащихся при освоении фото- и видеотехники.

Для решения второй задачи мы коллективно сформулировали следующую гипотезу: если при изучении физических явлений или процессов использовать цифровую технику, то повысится наглядность этих явлений и улучшится понимание их сущности. Для ее доказательства учащиеся использовали самодвижущую тележку (рис. 3).

В процессе коллективного обсуждения дальнейшего хода исследования родилась идея использования пульсирующего источника света в качестве индикатора движения.

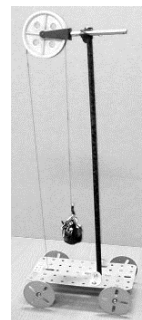


Рис. 3

Выбор такого источника определен тем, что на фотографии он дает изображение траектории в виде штриховой линии. Это позволяет определить характер движения тела (например, изменение скорости).

Для решения поставленной задачи на занятиях кружка школьниками был собран мультивибратор на светодиодах. Это устройство вместе с источником питания закрепляют на гире с помощью изоляционной ленты так, чтобы свечение светодиода было хорошо видно при фотографировании.

Поскольку подвешенная гиря вращается, то светодиод следует закрепить к самой нити. В этом случае вращение груза не мешает проведению опыта.

Практическая часть исследования осуществлялась на базе лаборатории методики обучения физике ИФиТ и состояла из двух этапов — подготовительного и экспериментального.

Подготовительный этап включал следующие задачи:

- Определить время движения самодвижущейся тележки. Для этого тележку приводят в движение и с помощью секундомера фиксируют время.
- Поставить цифровую камеру со штативом напротив демонстрационного стола.
- Выставить выдержку цифрового фотоаппарата с учетом временного интервала движения тележки. Далее следует установить максимальную светочувствительность матрицы и настроить фокусное расстояние объектива камеры так, чтобы при фотографировании можно было зафиксировать весь процесс движения тележки.
- Отрегулировать частоту мигания светодиода. Частота световых импульсов должна соответствовать тем частотам, при которых человек сможет наблюдать мерцание источника света.

На экспериментальном этапе школьники осуществляли съемку движения самодвижущейся тележки в затемненном помещении, используя при фотографировании

максимальную светочувствительность цифрового фотоаппарата. В итоге были получены фотографии, на которых зафиксирована траектория движения гири при покоящейся (рис. 4) и движущейся тележке (рис. 5).



Рис. 4



Рис. 5

Таким образом, третья задача также была успешно решена учащимися.

В результате анализа фотографий школьники сделали следующие выводы:

- С использованием цифрового фотоаппарата при изучении относительности физических величин можно осуществить запись траектории движения тела.
- Форма траектории движения тела зависит от выбора системы отсчета.
- По изменению длины штриха можно судить о том, что движение объекта на снимке ускоренное.
- Анализ траектории движения груза относительно покоящейся тележки и траектории того же груза при ее движении относительно Земли доказывает возможность использования цифрового фотоаппарата для исследования относительности движения тел в различных системах отсчета.

Результаты исследовательской деятельности были представлены восьмиклассниками А. Неждановым и А. Несмеяновым на научно-практических конференциях различного уровня (НПК) в следующей последовательности: районная НПК (Киров-

ский район, г. Екатеринбург) — 1 место; российская научная конференция школьников «Открытие» (г. Ярославль) — 3 место; региональная научно-исследовательская конференция школьников (УрГПУ) — 2 место.

Рефлексия деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса и полученных результатов показала, что данное исследование имеет дальнейшую перспективу.

Во-первых, на том же самодельном приборе при его доработке можно выявить траекторию движения самой тележки и доказать справедливость теоретических положений относительности движения.

Во-вторых, исследование подтвердило целесообразность использования видеографического метода для изучения механических явлений. Тем самым появилась возможность изучения других физических явлений с помощью цифрового фотоаппарата, например колебательных.

Итак, при организации исследовательской деятельности мы можем говорить об интерактивном обучении, если все выдвинутые выше требования были выполнены. Отметим, что созданию атмосферы творчества способствовало и позитивное отношение педколлектива школы к проектной деятельности школьников, и поддержка родителей подростков в реализации их потребностей. Они проводили исследование в более полугодя, поэтому наблюдался и воспитательный эффект: развитие самостоятельности и волевых качеств у школьников. Конечно, важнейшую роль сыграл выбор темы проекта, так как использование цифрового фотоаппарата (и других интерактивных технических средств) для изучения физических явлений, процессов для школьников необычно, а значит, вызывает у них познавательный интерес.

Анкетирование учителей физики, пославших курсы повышения квалификации на базе ИФиТ УрГПУ, подтвердило востребованность разработок методистов по использованию современных технических средств (цифровой фото- и видеокамеры, интерактивной доски и др.) в обучении физике как в демонстрационном, или лабораторном варианте, так и для осуществления исследовательской деятельности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБДУЛОВ Р. М. Методика использования цифрового фотоаппарата в учебном физическом эксперименте : метод. рекомендации для студентов и преподавателей / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
2. АБДУЛОВ Р. М., НАГЕЕВА О. Г. Методические приемы изучения современных аудиовизуальных технических средств и их использование в обучении физике // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 109—119.
3. ВАРДАНЯН Н. А. Развитие дистанционного обучения в общеобразовательной школе // Интернет и образование. 2012. Т. 2012. № 42.

4. ИВАНОВА Е. О., ОСМОЛОВСКАЯ И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011.
5. КОРОТАЕВА Е. В. Хочу, могу, умею — обучение, погруженное в общение. М. : КСП : Ин-т психологии РАН, 1997.
6. НАДЕЕВА О. Г. Многоцелевое использование учебного оборудования школьного кабинета физики : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
7. ПАНИНА Т. С., ВАВИЛОВА Н. А. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008.
8. ПЕТРОВА М. А. Применение цифровых лабораторий в учебном физическом эксперименте в образовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
9. РАЗУМОВСКИЙ В. Г., ОРЛОВ В. А., КАБАРДИН О. Ф., ФАДЕЕВА А. А., НИКИФОРОВ Г. Г. (РАО, г. Москва). Примерные программы среднего (полного) общего образования. Проект в рамках «Стандарта второго поколения» // Первое сентября. Физика. 2010. № 4.
10. ТУРЫШЕВ И. К. История развития методики физики в России // Владимир, 1975. Вып. 2.
11. ДИК Ю. И., ПЕСОЦКИЙ Ю. С., НИКИФОРОВ Г. Г. Учебное оборудование для кабинетов физики общеобразовательных учреждений / под ред. Г. Г. Никифорова. М. : Дрофа, 2005.
12. HARTLEY J. Communication, cultural and media studies: the key concepts. L. and N. Y. : Routledge, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

В. И. Байтуганов

Новосибирск

**ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА
ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ШКОЛЫ РУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия культуры; традиционная культура; аксиология ценностного поведения; ценностная ориентация; мировоззренческие универсалии; культурологический подход; моделирование воспитательного пространства; этнокультурный образовательный стандарт; социальная и социокультурная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Практика обновления содержания этнокультурного образования, реализуемая в условиях школы русской традиционной культуры, рассматривается на основе традиционной культуры как философской, культурологической и педагогической систем. Данный подход возможен на основе разработки и реализации этнокультурного образовательного стандарта в условиях школы русской традиционной культуры «Васюганье», требований к результатам освоения его содержания (программ), выраженным в социальной и социокультурной компетентности учащихся.

V. I. Baituganov

Novosibirsk

**PHILOSOPHY OF CULTURE AS MODERN PARADIGM
OF RUSSIAN TRADITIONAL SCHOOL EDUCATION CONTENT REFORM**

KEY WORDS: culture of philosophy, traditional culture, axiology of value behavior; value orientation; dialog of cultures, attitudinal universalia, culture-based approach, educational ambience modeling, ethno-cultural education standard, social and socio-cultural competences.

ABSTRACT. Treating traditional culture as a philosophical, culturological and pedagogical system serves as a basis for ethno-cultural education reform carried out within the School of Russian traditional culture. This approach is possible thanks to developing and implementing an ethno-cultural education standard in the School of Russian traditional culture "Vasyuganie" and working out some specific requirements for checking its content (programs) and social and socio-cultural competence of students.

С позиции философской науки термин «философия культуры» был введен А. Мюллером в работе «Элементы государственного искусства». По утверждению другого ученого В. М. Межуева, «философия культуры не просто сумма высказываний о культуре отдельных философов, но часть философской системы» [7. С. 13]. Любая философия или философская система обусловлена культурой, ее породившей, т. е. любая философия неотделима от своего культурного контекста: «Философ постигает мир в прямой связи с человеческой субъективностью, всегда культурно обусловленной» [Там же. С. 16]. В данном контексте философия культуры объединяет изучение явлений культуры как с точки зрения их социального, так и исторического содержания. Эту целостность обнаруживает и Э. Кассирер: «Философия же культуры начинается с утверждения о том, что мир человеческой культуры — это единое целое и что человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека, в котором элементы культуры выступают стадиями этого процесса» [Цит. по: 8. С. 11]. Культура не столько предмет познания, находящийся

по ту сторону науки, сколько особого рода реальность, включающая в себя саму науку, имеющую главный принцип, заключенный в человеческой деятельности.

Философия культуры распадается на составные элементы, части которых суть элементы (функции) философии. К ним относятся: гносеология, методология, социология [9. С. 75]. Каждый из данных компонентов включает в себе и культурную функцию, соответственно выраженную в когнитивном, методологическом и ценностном компонентах. Таким образом, философия культуры выступает как методология системного гуманитарного знания; часть познавательного процесса, аксиология ценностного поведения и ориентаций личности, смысловые и мировоззренческие универсалии, а также совокупные формы человеческой жизнедеятельности.

Рассмотрим некоторые теоретические положения, раскрывающие феномен культуры как философской системы. Это послужит обоснованием содержания компонентов нашего этнокультурного образовательного стандарта, который и будет обновленным содержанием современного образования школы русской традиционной культу-

ры. Поскольку сегодня культуросообразный подход, или «научение культурой», рассматривается как современная парадигма образования и воспитания, вопрос о культуре, ее системных свойствах, а также об их воздействии на личность стоит наиболее остро в современном научном сообществе философов, социологов, педагогов. Мы обращаемся к такому универсальному явлению, как культура общества, потому что «все пути теории должны сойтись на культуре, то есть на центральном предмете самого широкого контекста всех гуманитарных изысканий» [6. С. 23]. Так писал Б. Малиновский еще в 40-х гг. XX в., утверждая системный подход к изучению культуры: «Нам нужна теория культуры, ее процессов и продуктов, ее специфического детерминизма, ее связи с основными положениями человеческой психологии и с органическими феноменами тела человека, устанавливающая зависимость общества от окружающей среды» [Там же]. Эту идею успешно продолжали разрабатывать во второй половине XX в. как ученые культурологи, так и ученые системники. Среди них П. Сорокин, Э. С. Маркарян, Ю. Лотман и др. Большую роль в разработке данного вопроса сыграли ученые СО РАН России, и среди них — научный коллектив Института философии и права.

К середине XX в. сложилась концептуальная модель культуры, которая была основана на взаимосвязи системных исследований философии и культурологии, а также психологии, социологии и семиотики. Ярким представителем данного направления стали Т. Парсонс и Э. С. Маркарян. Формируя модель культуры, Т. Парсонс выделил три класса культурных эталонов как интернализированных образцов когнитивных ожиданий и катектического выбора актора (личности): система идей или верований; система экспрессивных символов; система ценностных ориентаций. Он утверждал, что культурная система — это модель культуры, отдельные части которой взаимосвязаны так, что они формируют системы ценностей, системы убеждений и системы экспрессивных символов. Все эти элементы являются базовыми и в нашем этнокультурном стандарте.

Рассматривая культуру как систему, Э. С. Маркарян [5] выделяет в ней генеральную функцию — *адаптивную*, и это позволяет ему заложить теоретический фундамент для рассмотрения культуры как системы. Эту идею продолжил в своих работах и физиолог-системник П. К. Анохин. Он утверждал, что в культуре как в системе отражена специфика живых развивающихся систем, способных к проявлению «...адап-

тивной, избирательно-корректирующей системной активности», которые действуют по принципу «опережающего отражения» [1. С. 274]. Эти программы направлены на приспособление к прогнозируемым условиям будущего, а значит, и культурного, образовательного будущего России.

Культурные системы, по мнению Э. С. Маркаряна, как системы надбиологических средств осуществляют свое воспроизводство через культурные традиции, или традиционную культуру. Культурная традиция, или традиционная культура, существует в жизни любого общества. Она является мостом между традиционным обычаем и современными идеями: «Традиция — промежуточное звено во взаимодействии неосознанного обычая и современных идей» [4. С. 211]. Культурная традиция, по мнению Э. С. Маркаряна, включает: социальную технологию (регуляция поведения); материальную технологию (взаимодействие со средой); научную технологию; технологию воспитания и образования (передачу ценностей) [5. С. 259]. Она проявляет себя как инновация и может быть востребована в любой момент развития общества. Ее необходимость продиктована выживаемостью общества, а ее системные элементы способны стать ячейками будущего: «Культурная традиция и сегодня продолжает оставаться универсальным механизмом, который позволяет достичь необходимых для социума стабильности и устойчивости» [Там же. С. 87]. Но для того чтобы устойчивость в развитии приобрела действительно необратимый характер, необходимо ее культурное моделирование на основе общих культурных традиций народов России, и прежде всего моделирование педагогических культурных традиций. Эти традиции должны работать как механизмы социализации личности, как воспитательная система нашего общества. Устойчивое формирование и развитие личности, а также ее дальнейшая социализация наиболее адекватно возрасту и психике ребенка происходит в правильно смоделированной этнопедагогической культурной среде, обеспечивающей выбор и принятие личностью ценностей, образцов, жизненных целей, а также поведенческих стереотипов. Но поскольку культура — явление системное, с помощью которого общество осуществляет саморегуляцию, постольку образование как ее органическая часть несет в себе все ее признаки [2. С. 10], а также характерные особенности и в данном случае может выступать механизмом саморегуляции.

Сегодня в строительстве современного гражданского общества России большое значение приобретают культурные тради-

ции ее народов, которые сложили российский общий культурный опыт общения, наше культурное взаимодействие. Культурный и исторический опыт взаимодействия народов России необходим для «диалога культур» как современной философской концепции развития культуры и образования, а также для обоснования ее социального контекста: построения бесконфликтных ситуаций, устойчивого и поступательного развития всего общества. Основу этого опыта и составляет культурная традиция, выступающая как одна из доминант философии культуры.

Системное возрождение всех элементов культурных традиций и их использование в современном гражданском строительстве, а значит, и образовании в качестве базовых культурных парадигм, норм и ценностей необходимо для закрепления идеалов демократии, свободы и культурного развития каждой отдельной личности, нации и общества в целом.

Сегодня культура как ценность может послужить восстановлению когда-то утраченных механизмов воспитания, социализации и общего культурного строительства в России, поскольку является главным системным адаптационным механизмом общества, а значит, решает задачи его стабильного функционирования и развития, формирует и ментальность [3] и мировоззрение, мотивирует личность к познанию как самого себя, так и окружающего мира. Поддержание основного образца (культуры общества) есть поддержание или воспроизводство культурной традиции, а мотивация к поддержанию образца есть развитие и формирование личности. Рассмотрение традиционной культуры под этим углом зрения может послужить отправной точкой для использования культурных традиций в практике современного образования и воспитания, а значит, для привнесения их в жизнь нашего общества.

Теме культуросообразности образования, культурологическому подходу в образовании, а также рассмотрению образования как феномена культуры посвящены работы В. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. С. Леднева, М. Н. Скаткина. Во многом культуру как деятельность педагогическую систему использовали в личном педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов и др. Поиск новых образовательных моделей приводит к возникновению в 1990-х гг. инновационного педагогического движения, связанного с социокультурными условиями педагогической деятельности. Его представители — В. А. Караковский, Е. А. Ямбург и др. В это же время разрабатываются модели новой адаптивной школы (модель ценност-

ного управления), которую возглавляют Т. И. Березина, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др. Ценностная парадигма образования и культуры становится ведущей темой многих исследований как в области философии образования, так и в области ее методологии. К работам в данном направлении можно отнести труды Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина и др. Ценностные основания философии культуры позволили ученому-педагогу Е. А. Ямбургу сформулировать концепцию ведущей парадигмы современного образования — культуросообразности, гармонизирующей другие парадигмы — информационно-когнитивную, компетентностную, личностную: «...если мы добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей» [11. С. 27]. Культуросообразный подход мы находим и в работах Г. Н. Волкова, Ю. В. Громыко, Е. П. Жиркова, В. А. Ясвина и др.

Культурологический подход связан с системным моделированием воспитательного пространства традиционной культуры как педагогической системы. Это моделирование связано с распространением культурного опыта: проживания народов в мире и согласии в России на протяжении большого отрезка времени (философия «диалога культур»). Наиболее эффективным путем достижения культурных просветительских целей в области диалога культур сибирских народов и народов России может послужить социальная компетентность, а также культурная образованность учащихся школ, лицеев, гимназий, осуществляющаяся через этнокультурный образовательный стандарт России. Именно этнокультурный стандарт может на системной основе дать знания о культуре своего и братских народов России и в рамках цивилизованных государственных форм быть механизмом продления общей культурной традиции России, а значит, и социокультурного обустройства нашего общества.

В содержание этнокультурного стандарта был внесен и наш вклад, апробированный и внедренный автором данной статьи в педагогическую практику школы русской традиционной культуры «Васюганье» г. Новосибирска.

Концептуальная основа стандарта. Разработанный нами внутришкольный этнокультурный образовательный стандарт основан на следующем: междисциплинарном подходе и его методологии; традициях межкультурных связей и взаимодействий народов России; обосновании традиционной культуры народов России как наиболее

устойчивой, социальной, философской, культурной, биологической, этнопедагогической системе. Этнокультурный образовательный стандарт школы русской традиционной культуры получен в результате анализа и оценки программ этнокультурного направления культурологической, художественно-эстетической, социально-педагогической направленности, а также достижений учащихся по этим программам.

Новый подход, при котором образовательный стандарт выступает как общественный договор, предопределяет в качестве системы оценки качество образования в широком его понимании. К результатам, которыми мы предполагаем оценивать в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников, будут относиться не только система знаний, умений учебно-познавательной деятельности обучаемых, их коммуникативные и информационные умения, но и ценностные ориентации, личностные творческие достижения, социальные компетенции, такие, как воспитанность, патриотизм, гражданственность, социокультурные компетенции — ценности, духовность, нравственность, диалог культур. Предметом оценки при этом будет выступать удовлетворение потребностей личности, общества, государства в этнокультурном образовании, а также в основополагающей системе требований стандарта через результаты освоения основных образовательных программ.

Сегодня традиционная культура создаст дополнительные условия обновления содержания образования, которое выражается в воспитании целостной личности на основе традиционных механизмов передачи культурного опыта. Данное содержание на основе научного метода В. С. Леднева — Н. Д. Никандрова может быть представлено следующим образом: система знаний — языковым компонентом традиций; знание основ традиционной культуры в целом — духовной антропологией; система умений и навыков — ремеслом и промыслом, народным творчеством и народным искусством. Опыт творческой деятельности является главным звеном всего процесса образования и воспитания. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру связан с духовной или духовно-нравственной деятельностью учащихся как в теоретическом, так и в практическом плане.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Пояснительная записка. Данный стандарт разработан на основе требований к образовательным стандартам общего образования второго поколения, он является важнейшим механизмом реализации ос-

новной миссии образования — формирования российской идентичности. Стандарт предполагает гуманизацию образования через развитие культуры образовательной среды, а в нашем случае — через создание воспитывающей среды школы на основе национальных традиций, широкую автономию учителя и школы.

Цель стандарта: обозначить уровень этнокультурной образованности, уровень ожидаемой образованности, а также уровень воспитанности. Обеспечить равные возможности учащихся для дальнейшего обучения в сфере традиционной культуры, народного искусства, промыслов и ремесел. Формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

1. Требования к структуре основных образовательных программ

1.1. Общая характеристика образовательных программ школы русской традиционной культуры, базисный учебный план, фундаментальное ядро содержания.

Обязательный минимум содержания этнокультурного образования представлен в виде набора предметных тем (дидактических единиц), включаемых в обязательном порядке в основные образовательные программы. Для каждой образовательной области (программы) выделяются четыре раздела: 1) общая характеристика образовательной области (программы); 2) базовое содержание образования; 3) требования к уровню подготовки; 4) общие подходы к оценке выполнения требований стандартов.

1.2. Базисный учебный план. В каждую из программ (предметов) школы так или иначе входит этнокультурный компонент, который включает базовую образовательную область «русская традиционная культура». Базовое содержание образовательной области «русская традиционная культура» связано с компонентами содержания основного общего образования, а также специального образования через следующие образовательные области: общество, человек, нравственность, антропология, филология, литература, словесность, искусство, история, технология, труд, интерпретируемые и уточняемые в этнокультурном стандарте через следующие области знаний: культурная и духовная антропология, этнография, этнология, культурология, русская история, русский язык и словесность, история русской традиционной культуры, православная культура России, этноконфессиональные традиции народов России, народные искусства, ремесла.

Таблица

Общая схема базового содержания образования

в школе русской традиционной культуры,
инвариантная компонентам
(сторонам) культуры личности

Стороны культуры личности	Генеральные отрасли научного знания	Учебные предметы
Умственная культура	История, филология, антропология, философия	Этнография, антропология, традиционная культура, фольклор, словесность
Нравственная культура	Духовная антропология, человек, общество	Православная культура, традиционная культура
Коммуникативная культура	Филология, традиционная культура	Фольклор, народное пение, история языка, фольклор
Эстетическая культура	Искусство	Народное искусство
Трудовая культура	Труд	Виды ремесел, художественный труд
Физическая культура	Традиционная культура	Народные игры

1.3. *Фундаментальное ядро содержания* (обязательный минимум содержания основных образовательных программ, входящих в этнокультурный стандарт):

- *Ценностно-смысловое содержание (деятельность)*. Знания о мире, Боге, человеке. Приобщение к православным христианским ценностям. Освоение понятий и категорий: вера, совесть, грех, милосердие, любовь к ближнему, терпимость, сострадание, благочестие, духовность, моральный долг, моральная

норма.

- *Языковое содержание (словесность)*. Освоение устных форм языка: говоры, диалекты. Язык как культурно-историческая среда (особенности местной лексики и фразеологии, роль диалекта в фольклорном произведении). Фольклор как языковая система. Фольклор как поэтическая система. Жанры фольклора. Мифопоэтическое творчество. Роль фольклора как коммуникативной системы. Церковнославянский язык (грамматика церковно-славянского языка), святоотеческая литература. Фольклор и современная литература.
- *Культуротворческое содержание (деятельность)*. Народные православные праздники, обряды, обычаи. Народное искусство и его виды. Опыт практической деятельности в народном искусстве.
- *Труд и технология в народной культуре*. Основы трудового обучения (организация рабочего места, техника безопасности, материалы и способы их обработки). Технология ремесел и промыслов. Художественная деятельность в ремесле. Проектная деятельность.
- *Диалог культур*. Культура народов России, их генезис и эволюция, обряды, обычаи, традиции, особенности национального характера культур и народов России. Экология культуры. Основы построения диалогичных, коммуникативных взаимодействий между нациями и народностями России и других стран, основанных на доверии, уважении, толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНОХИН П. К. Философские аспекты теории функциональной системы // Избр. тр. / П. К. Анохин. М. : Наука, 1978.
2. ВИДТ И. Е. Образование как феномен культуры : моногр. Тюмень : Печатник, 2006.
3. ГЕРШУНСКИЙ Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Совершенство, 1998.
4. ГУМЕРОВ Ш. А. Экологические ценности в системе культуры // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник. 1988. М. , 1989.
5. МАРКАРЯН Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2.
6. МАЛИНОВСКИЙ Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский ; пер. И. В. Утехин. М. : ОГИ, 1999.
7. МЕЖУЕВ В. М. Идея культуры : очерки по философии культуры. М. : Прогресс-традиция, 2006.
8. ПИВОЕВ В. М. Философия культуры : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Юрид. ин-та, 2001.
9. ФИЛОСОФИЯ в системе культуры : учеб. пособие для вузов / под ред. В. В. Ильина. 2-е изд., доп. М. : Полиграф-Информ, 2005.
10. ШЕВЦОВА Н. П. Культура как система ценностей (Аксиология в контексте интерпретации культуры Н. А. Бердяева и И. А. Ильина). М. : Моск. гос. ин-т электроники и математики, 2004.
11. ЯМБУРГ Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М. : ПЭРСЭ-Пресс, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Л. В. Коломийченко, Н. А. Зорина

Пермь

**ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ВЕДУЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теория нравственного воспитания детей дошкольного возраста; подход; нравственное развитие; процесс нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема соотношения известных теоретических подходов к процессу нравственного воспитания детей дошкольного возраста, гипотетические основания их интеграции в практике нравственного воспитания детей.

L. V. Kolomiychenko, N. A. Zorina

Perm

**PROBLEM OF COMPLEX APPLICATION OF LEADING THEORETICAL APPROACHES
TO THE SOLUTIONS OF TASKS OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN**

KEY WORDS: theory of moral education of children of preschool age; approach; moral development; the process of moral education of children of preschool age.

ABSTRACT. The article considers the problem of correlation of the known theoretical approaches to the process of moral education of preschool age children, the hypothetical bases of their integration to practice of moral education of children are discussed.

Современное социально-духовное состояние российского общества требует определения новых методологических и ценностно-смысловых ориентиров организации процесса нравственного воспитания с учетом тех изменений, которые происходят в различных сферах общественного сознания и оказывают влияние на социальную ситуацию развития личности, в том числе на этапе дошкольного детства. К таковым можно отнести постепенное «размывание» и изменение содержания привычных нравственных стереотипов и норм, их несоответствие реальным нравственным ценностям сформировавшегося культурного пространства; противоречивость и неоднозначность реальности, в которой человек, в том числе ребенок дошкольного возраста, вынужден ежедневно совершать разнообразные социальные поступки и принимать решения, нередко противоположные признанным нравственным требованиям, но адекватные и, если не одобряемые, то точно не осуждаемые социальным окружением; несогласованность ожиданий и требований, предъявляемых ребенку разными социальными институтами (семья, дошкольное образовательное учреждение, детская группа), и др.

Все это определяет необходимость совершенствования теории и практики нравственного воспитания, изменения в которых призваны разрешить ряд противоречий.

На **социально-педагогическом уровне** к таковым относятся противоречия между: – признанием нравственно-этической культуры как основополагающего нача-

ла гармонизации социальных отношений и прогрессивного развития человечества и уменьшением значимости ее ценностей в современной жизни людей;

- социальной значимостью совокупности элементов нравственно-этической культуры в личностном развитии ребенка и неопределенностью аксиологических ориентиров нравственного воспитания в условиях поликультурного образовательного пространства;
- социально обусловленной потребностью общества в воспитании подрастающего поколения в лучших традициях мировой и отечественной нравственно-этической культуры и размытостью концептуальных оснований содержательного наполнения педагогического процесса, ориентированного на усвоение детьми нравственно-этических норм и опыта нравственного поведения.

На **научно-теоретическом** уровне имеются противоречия между:

- фундаментальной теоретической базой, задающей концептуальные основания нравственного воспитания детей школьного возраста, и отсутствием четких целевых и технологических ориентиров по данному направлению в работе с детьми дошкольного возраста;
- глубоким теоретическим обоснованием психолого-педагогических аспектов нравственного воспитания детей на этапе дошкольного детства и отсутствием взаимосвязи между многократно

апробированными, но разрозненными подходами к решению единой цели педагогического содействия нравственному развитию ребенка.

На **научно-методическом** уровне имеются противоречия между:

- современными нормативными требованиями в области дошкольного образования по решению задач нравственного воспитания и ограниченностью их реализации в практике деятельности дошкольных образовательных учреждений;
- концептуально обоснованной программной оснащенностью процесса нравственного воспитания и отсутствием требуемого методического, дидактического, диагностического его сопровождения.

Разрешение противоречий в воспитательной практике детских садов невозможно вне изменения теоретических оснований процесса нравственного воспитания дошкольников. Современная отечественная теория нравственного воспитания детей дошкольного возраста выстроена в соответствии с педагогическими метапринципами (деятельностный, комплексный, антропологический, личностно ориентированный и полисубъектный подходы). Ее ведущими положениями являются: признание сензитивности периода дошкольного детства в овладении элементарными этическими нормативами и правилами, простейшими способами социально адекватного поведения в среде близких взрослых и сверстников и формирования основ некоторых нравственных свойств личности; ориентация на понимание процесса нравственного развития детей на этапе дошкольного детства как единства становления сознания, чувств и поведения во всем многообразии их связей и взаимной обусловленности; определение в качестве ведущих факторов и условий такого развития деятельности и целенаправленного воспитания.

В то же время исследователи различным образом понимают и определяют детерминанты нравственного развития детей дошкольного возраста, сообразно чему осуществляют разработку теоретических подходов к решению задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Подход применительно к теории нравственного воспитания представляет собой единство научно обоснованных идей, принципов, закономерностей, объясняющих сущность, структуру, генезис и динамику феноменов, вовлеченных в этот процесс на этапе дошкольного детства и определяющих его цели, содержание, логику, средства и методы. Наиболее известными подходами

в отечественной теории нравственного воспитания детей дошкольного возраста являются: нормативно-этический, деятельностный, эмоционально-мотивационный и субъектно ориентированный. В русле обозначенных подходов решаются задачи педагогических исследований в области нравственного воспитания детей дошкольного возраста, а именно: определение целевых ориентиров и содержательных основ педагогического процесса; выявление эффективных средств и методов воспитания нравственных чувств, свойств и поведения; комплексное изучение психолого-педагогических условий нравственного воспитания личности, разработка критериев и диагностического инструментария выявления, анализа и оценки результативности этого процесса.

Очевидно, что обозначенные подходы не рядоположены и не противопоставлены. Их объединяющим началом являются положения о воспитании как о ведущем факторе нравственного развития на этапе дошкольного детства; о роли внешних стимулов (общепринятые социально-нравственные образцы и эталоны, требования со стороны окружающих, детский коллектив и т. д.) в развитии нравственной активности ребенка. Ориентация на закономерность целостного, преемственного развития всех составляющих базиса личности на этапе дошкольного детства, необходимость учета и педагогического обеспечения взаимосвязи когнитивной, эмоционально-мотивационной, поведенческой сфер нравственного развития ребенка дошкольного возраста определяет интерес исследователей к проблеме целесообразности и возможности интеграции известных подходов в решении теоретических и прикладных задач нравственного воспитания детей до школы.

Для выявления оснований комплексной реализации теоретических подходов в практике структурирования содержания и организации процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста необходимо обратиться к краткой характеристике каждого из них.

На начальных этапах становления теории нравственного воспитания детей дошкольного возраста интересы исследователей были связаны с изучением и возможностями теоретико-прикладного применения **нормативно-этического подхода**, который к 50–70 гг. XX в. уже имел серьезное научное обоснование и получил широкое распространение в образовательной практике школы. Суть данного подхода по отношению к педагогическому процессу нравственного воспитания детей 3–7 лет раскрыта в исследованиях Т. И. Бабаевой, А. М. Виноградовой, Л. П. Князевой, Т. И. Еро-

феевой, М. И. Шаровой. С позиций нормативного подхода процесс нравственного воспитания рассматривается как целенаправленное приобщение ребенка к элементарным, но актуальным для социального взаимодействия с окружающими людьми этическим нормам и правилам. В качестве психологического обоснования возможности столь раннего знакомства детей со сложными этическими обобщениями ученые определяют способности к дифференциации детьми 5–7 лет «обозначения» и «обозначаемого», к установлению простейших причинно-следственных связей и зависимостей, усвоению простейших понятий, сущностные признаки которых могут быть представлены в наглядной и доступной пониманию ребенка форме (например, в виде иллюстрации нормосообразного поведения героев литературного произведения).

В истории развития теории нравственного воспитания детей дошкольного возраста предпринимались попытки обоснования с позиций нормативно-этического подхода педагогической работы с детьми и младшего дошкольного возраста. Исследователи отмечают, что у детей 3–5 лет проявляется интерес к элементарным нормам и правилам поведения, стремление следовать им в типичных социальных ситуациях при условии непосредственного предъявления требований к их выполнению воспитывающим взрослым.

Первыми правилами, доступными пониманию ребенку на ранних этапах дошкольного детства, являются предельно кратко и императивно сформулированные правила «можно» и «нельзя». В последующем (возраст 3–5 лет) эти требования конкретизируются в форме предъявления понятных ребенку социальных действий, выполнение которых одобряется взрослым и ведет к гармонизации отношений со сверстником.

В то же время исследователи указывают на ограниченность понимания социального смысла нормы или правила, на ее «привязанность» к конкретной ситуации и оценке педагогом. Недостаточность практики социального поведения ведет к тому, что дети младшего дошкольного возраста не способны к самостоятельному их использованию, осмыслению и оценке собственного поведения с учетом правил или норм, их регулятивной функции. На данном возрастном этапе норма, правило — это предмет первоначального познания, средство внешней регуляции действий и поведения малыша.

Позднее, в старшем дошкольном возрасте, социальный опыт и специально осуществляемые обучение и воспитание позволяют ребенку гибко и целесообразно

применять известные и осмысленные этические императивы в соответствии с содержанием ситуации социального взаимодействия со сверстником, его состояниями и настроениями, собственными намерениями и ожиданиями. То есть нормы и правила трансформируются в механизм внутренней регуляции поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

Исследователи определяют комплекс условий, реализация которых в образовательном процессе дошкольного учреждения может обеспечить не только формальное усвоение детьми содержания этических нормативов, но и осознанное, самостоятельное следование им в разнообразных социальных ситуациях: развитие положительного отношения к нравственным требованиям, педагогическое содействие осмыслению их социальной сути и регулятивной функции; обогащение практики применения известных норм и правил в разнообразных по содержанию ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками; вовлечение воспитанников в процесс «открытия» личного и общественного смысла нравственных требований и правил, постепенное усложнение и обобщение содержания доступных усвоению этических императивов, подведение к осознанию их относительности и высокой степени обобщенности.

Наиболее значимыми результатами исследований, выполненных в русле нормативно-этического подхода, являются: обоснование возможности нормативной регуляции нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста, определение системы требований к отбору и структурированию этического содержания процесса нравственного воспитания детей, выявление взаимосвязи нормативного и деятельностного подходов в воспитании нравственных основ личности ребенка 5–7 лет.

Основная идея, раскрывающая взаимосвязь нормативного и деятельностного подходов, состоит в том, что переход внешних, объективно заданных, «знаемых» и понимаемых норм в реальные мотивы поведения происходит по мере включения ребенка в социально ориентированную деятельность.

В ходе многократного использования эталоны и нормы становятся как бы внутренним «достоянием», внутренними установками растущей личности, управляющими ее поведением в разнообразных ситуациях. Эти связи между поступком и нормативным требованием находят подтверждение в ряде исследований, выполненных применительно к старшему дошкольному возрасту (Т. П. Авдулова, Т. В. Антонова, Р. С. Буре, Р. А. Иванкова, Т. А. Маркова,

В. Г. Нечаева, А. Д. Шагова и др.).

С позиций **деятельностного** подхода процесс нравственного воспитания определяется как целенаправленная организация взрослым разнообразных видов деятельности (прежде всего социально ориентированных), которые актуализируют нравственные потребности и мотивы ребенка, побуждают его к адекватному применению известных этических норм и правил, обеспечивают возможности для апробации и освоения разнообразных моделей и стратегий поведения и взаимоотношений со сверстниками. Данный подход («воспитание действием и через действие») получил теоретическое обоснование и практическое воплощение в исследованиях Т. П. Авдуловой, Л. В. Блощицкой, Р. С. Буре, Н. Г. Годиной, Т. А. Марковой, С. А. Козловой, В. Г. Нечаевой, М. В. Крулехт, В. И. Логиновой, Е. И. Радиной, Д. В. Сергеевой и др.

Эффективность обозначенного подхода в решении задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста получила экспериментальное подтверждение применительно к игровой, коммуникативной и трудовой деятельности. Выявлено, что детская игра, содержание которой отражает социальную действительность и взаимоотношения взрослых, актуализирует нравственные представления детей дошкольного возраста. Отображительный и моделирующий характер игровой деятельности обеспечивает возможности выполнения детьми разнообразных «социальных» проб, в ходе которых ребенок осознает смысл и назначение нравственных норм и правил, осваивает разнообразные модели и стратегии нравственного поведения, учится соотносить их с содержанием ситуаций социального взаимодействия, т. е. проходит «школу морали» (Д. Б. Эльконин).

Трудовая деятельность детей дошкольного возраста специфична с точки зрения ее общественной значимости и содержания. Включение этого вида деятельности в систему педагогических средств дошкольного воспитания обусловлена прежде всего ее нравственной направленностью. Труд — это всегда забота о себе или о других людях. Такая ориентация мотивов, целей и содержания детского труда позволяет успешно решать задачи нравственного воспитания детей. Трудясь, ребенок реально, а не в воображаемом плане реализует нравственные мотивы и действия. Ценность деятельностного подхода в нравственном воспитании детей дошкольного возраста состоит в том, что он позволяет обеспечить переход социально-нравственных знаний (представлений) в реальный опыт ребенка, создает возможности для вариативной социальной

практики.

В то же время обозначенный подход не может быть рассмотрен как универсальный и самодостаточный в решении задач нравственного воспитания на всем этапе дошкольного детства. Он обеспечивает оптимальное развитие преимущественно исполнительской части социально ориентированной деятельности и поведения воспитанников, но не позволяет решать задачи совершенствования ориентировочного и контрольно-оценочного компонентов, развитие которых связано с формированием нравственных мотивов, социальных эмоций, представлений и самосознания ребенка.

Обращение к проблеме изучения эффективных механизмов регуляции поведения ребенка дошкольного возраста на более ранних возрастных этапах (младший возраст), выявление в ряде исследований, посвященных различным аспектам социального, эмоционального и нравственного развития детей феномена «двойственного поведения», а также необходимость теоретической и прикладной разработки вопросов нравственного воспитания детей 3–5 лет обусловили проведение ряда исследований в контексте **эмоционально-мотивационного** подхода (А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Л. В. Пименова и др.). Исследования, выполненные в связи с изучением развития эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста (70–90 гг. XX в.), позволили выявить значительный потенциал эмоций в интеллектуальном, социальном, художественно-эстетическом развитии детей, их роль в становлении социально-нравственной мотивации поведения. Было установлено, что в нравственном поведении ребенок младшего дошкольного возраста в большей степени ориентирован на эмоциональные состояния, переживания и чувства партнера, чем на социально одобряемые и задаваемые извне нормы, правила поведения и общения. В ситуации выбора той или иной стратегии действий, поступков стимулирующую и регулирующую функцию выполняют эмоция и эмоциональный опыт ребенка, приобретенный им ранее в аналогичных ситуациях.

Эти данные позволили исследователям сделать вывод о необходимости перестройки содержания и методики нравственного воспитания детей 3–5 лет в направлении развития у них эмоциональной отзывчивости, социальной перцепции и ориентации, эмпатийности как базиса нравственного развития на этом возрастном этапе, как обязательного условия становления первых социально-нравственных мотивов поведе-

ния, обеспечивающих его регуляцию. В то же время данные исследований А. Д. Кошелевой, Л. П. Стрелковой, О. В. Солнцевой свидетельствуют о том, что социальные эмоции и эмоциональная регуляция поведения и отношений детей со сверстниками не теряют своей актуальности и в старшем дошкольном возрасте.

Социальные эмоции являются для ребенка не только побуждением к совершению тех или иных действий и поступков, но и функцией своеобразного ориентира в нравственном выборе, применении тех или иных норм и правил поведения в сложных, нетипичных ситуациях социального взаимодействия. Существенную роль социальные эмоции и представления о них играют в оценке ребенком дошкольного возраста собственных социальных действий и поступков с позиций их влияния на другого человека.

Решение проблем нравственного воспитания в контексте **субъектно ориентированного** подхода связано с изучением возможностей самосознания. Е. К. Золотарева, Л. П. Стрелкова, С. Г. Якобсон связывают целевые ориентиры воспитательного процесса с необходимостью развития у ребенка способности к свободному нравственному выбору на основе осознания нравственного поступка и личной ответственности за его последствия. Отличительной особенностью цели и содержания нравственного воспитания детей дошкольного возраста в рамках данного подхода является их подчиненность решению основной задачи — формированию опыта осознания нравственного поступка и принятия адекватного конкретной ситуации нравственного решения. Нравственно-этические знания рассматриваются исследователями в качестве средства осознания морального смысла поступков, а эмоционально окрашенные представления призваны обеспечивать эффективное прогнозирование ситуаций взаимодействия со сверстниками. Формирование способов поведения ориентировано на развитие опыта конструирования различных моделей поведения. Применение данного подхода в практике нравственного воспитания возможно по отношению к детям старшего дошкольного возраста.

Общеизвестно, что первоначальные представления о себе, собственных возможностях, желаниях, действиях и поступках начинают формироваться уже на ранних этапах дошкольного детства. Осознание ребенком себя как социально значимого существа, открытие другого как носителя социальной сущности происходит уже в младшем дошкольном возрасте на основе практики социального взаимодействия.

Интерес к действиям и поведению сверстника, потребность в совместной деятельности и общении с ним, осознание возможности влияния на его поступки и понимание зависимости собственного поведения от ответных реакций партнера по взаимодействию составляют основу формирования нравственного самосознания и развития способности к осмыслению и оценке собственного поведения и поступков. В связи с этим в современных программах и методиках нравственного воспитания детей дошкольного возраста значительное внимание уделено задачам формирования представлений ребенка о себе и других людях, обогащению опыта элементарного осмысления процесса и результатов коммуникативного, игрового, продуктивного взаимодействия со сверстниками.

Реализация обозначенных задач в практике социально-нравственного воспитания детей младшего дошкольного возраста обеспечивает развитие предпосылок нравственного самосознания на более поздних этапах дошкольного детства. Своевременное и постепенное формирование нравственных представлений, обогащение социальной практики и опыта детей, развитие социальных эмоций и представлений о них в младшем дошкольном возрасте (3—5 лет) способствуют в дальнейшем формированию самостоятельности нравственного поведения, его адекватности и ответственного отношения к собственным поступкам и действиям в отношении себя и других.

Несмотря на различие позиций в определении и обосновании ведущих детерминант и факторов нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста, все исследователи (в той или иной мере) признают их преемственность и единство, отмечая зависимость освоения детьми этической нормы и трансформацию ее в механизм регуляции поведения от того, каким образом ребенок относится к нормативному требованию, каковы возможности его реализации воспитанником в различных социальных ситуациях, как соотносит ребенок требование с актуальным состоянием и чувствами партнеров по социальному взаимодействию, каким образом он осознает общественный и личностный смысл предъявляемой нормы.

Все это свидетельствует о необходимости интеграции существующих теоретических подходов на основе выявления их взаимосвязей и обоснования возможности сочетания на разных этапах нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Основаниями комплексного применения ведущих теоретических подходов к ре-

шению задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста могут выступать следующие положения:

- нравственное развитие — это поступательный и преемственный процесс, в ходе которого одновременно (но неравномерно по степени созревания и качественным характеристикам) совершенствуются нравственное сознание, чувства и поведение личности;
- новообразования в нравственном развитии ребенка дошкольного возраста (нравственные мотивы поведения, социальные эмоции, этические представления, опыт нравственно ориентированной деятельности и поведения) получают свое первоначальное развитие на ранних этапах этого возрастного периода, но окончательно оформляются и приобретают регулятивные свойства на разных возрастных этапах (период среднего, старшего дошкольного возраста); каждое из новообразований имеет самостоятельное значение, одновременно являясь необходимым основанием и условием по отношению к последующему новообразованию;
- процесс нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста лишь условно может быть «разделен» на относительно самостоятельные этапы. Целостная природа этого процесса, его непрерывный и преемственный характер требуют одновременного учета всех закономерностей нравственного развития личности, нелинейной логики развития

и взаимосвязи ведущих сфер личности (сознание, чувства и поведение).

Дифференциация рассмотренных подходов обусловлена в большей степени необходимостью решения частных исследовательских задач при изучении различных аспектов проблемы нравственного воспитания на этапе дошкольного детства, в то время как в процессе решения его задач в образовательном процессе ДОУ целесообразно понимание системности, одновременно и неравномерности созревания основ нравственности на этапе дошкольного детства.

В современной теории нравственного воспитания задача комплексного использования ведущих теоретических подходов получила свое первоначальное решение в процессе актуализации проблем отбора и структурирования содержания нравственного воспитания в детском саду, а также при изучении условий и механизмов становления отдельных социально-нравственных качеств детей дошкольного возраста. В то же время технологические аспекты процесса нравственного воспитания чаще всего разрабатываются преимущественно в рамках отдельных подходов, не объединенных идеями интеграции, что не соответствует современным научным представлениям о генезисе личностного развития ребенка в период дошкольного детства, единстве и целостности педагогического процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. И. Санникова

О. А. Ленглер

Нижний Тагил

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: праксеология; праксеологический подход; субъектность школьника; самостоятельность; активность; эффективная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается возможность формирования и развития субъектности школьников в процессе обучения информатике в общеобразовательной школе на основе праксеологического подхода. Субъектность учащегося представлена как сложная психологическая характеристика, выражающаяся через учебно-практическую деятельность. Рассматриваются основные праксеологические принципы обучения.

O. A. Lengler

Nizhny Tagil

**APPLICATION OF PRAXEOLGY APPROACH
IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS**

KEY WORDS: praxeology; praxeology approach; subjectivity of a pupil; independence; activity; effective activity.

ABSTRACT. Possibility of formation and development of subjectivity of pupils in the process of teaching computer science in secondary schools on the basis of a praxeology approach are revealed. Subjectivity of the student is presented as a complex psychological characteristic, expressed through educational and practical activities. The basic praxeology principles of training are considered.

Российское образование находится в состоянии перехода к новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Необходимость определения новых целей и стратегии развития общего образования вытекает из социальных запросов, отражающих трансформацию России из индустриального в постиндустриальное информационное общество, основанное на знаниях и высоком инновационном потенциале. Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного, компетентного и самостоятельного гражданина России [5].

Методологической основой стандартов общего образования нового поколения является системно-деятельностный подход. Основная идея такого подхода заключается в том, что результат образования — это не отдельные знания, умения, навыки и компетенции, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных ситуациях, к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим отличительной особенностью нового стандарта является его направленность на формирование способностей человека к самообразованию, самосовершенствованию, саморегуляции и саморефлексии. Построение образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхо-

да обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся с учетом их индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей. Акцент смещается с передачи знаний на умение ими пользоваться. Ученики не просто получают готовые знания, а приобретают их самостоятельно в процессе учебно-практической деятельности, осознавая при этом содержание и формы своей деятельности, активно участвуя в их планировании и совершенствовании.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего при формировании универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение УУД дает учащимся возможность самостоятельно и успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая организацию усвоения [5].

Перед учителями стоит первостепенная задача — научить учеников учиться, это значит, что учащиеся должны усвоить умение самостоятельно осуществлять учебную деятельность (т. е. знать ее структуру, все составляющие ее УУД и уметь их выполнять), научиться организовывать свое поведение и умственную деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний.

Согласно ФГОС, выделены основные виды универсальных учебных действий:

- *личностные* (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания);
- *регулятивные* (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование);
- *познавательные* (общеучебные, логические и знаково-символические);
- *коммуникативные*.

В настоящее время педагогической общественностью осознается необходимость проведения исследований и разработки программы по формированию универсальных учебных действий в различных предметных областях, что требует новых научных знаний, новых теоретико-методологических подходов. Для достижения результатов обучения и воспитания в отношении личностного, регулятивного, познавательного и коммуникативного развития, на наш взгляд, необходимо усилить субъективизацию образовательного процесса, это возможно при формировании и развитии такого психологического качества личности учащихся, как субъектность.

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, субъектность — это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Автор отмечает, что субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностным свойством этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [4. С. 131].

Таким образом, развитие субъектных качеств учащихся позволяет приобрести личностный опыт, систему универсальных учебных действий и субъектных функций личности, тем самым изменяя характер деятельности учащихся в обучении с репродуктивным на активно-продуктивный. При этом учащиеся самостоятельно приобретают знания, мыслят, принимают решения и действуют, осуществляют активную познавательную деятельность. Такой процесс обучения формирует способности учеников к самообразованию, самосовершенствованию, саморегуляции и саморефлексии.

Субъектность школьника мы понимаем как результат интеграции личностных качеств обучающегося, осознаваемой им самим, актуализирующейся в процессе учебно-практической деятельности и проявляющейся в различных личностных самоопределениях. Проведенный анализ научно-

методической литературы позволяет утверждать, что субъектность является многокомпонентным образованием, при этом выражение субъектности учащегося происходит через его учебную и практическую деятельность. В структуре субъектности школьника мы выделили следующие блоки субъектных качеств и свойств:

- *мотивационно-ценностный блок*: устойчивость взглядов, убеждений, мотивов, смыслов, свобода выбора, осознанность деятельности, опора на определенную систему ценностей;
- *активно-деятельностный блок*: целеполагание, выбор средств, методов деятельности, активность, самостоятельность, целенаправленность, инициативность, терпение, способность к импровизации, инновационность;
- *рефлексивно-регуляционный блок*: способность к целеполаганию, выбору средств, методов, видов деятельности, средств оценивания, способность к рефлексии, адаптируемость, самоанализ, самокоррекция, саморазвитие, ответственность.

Проанализировав содержательное наполнение личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий и три блока структуры субъектности школьников, мы выделили взаимосвязь универсальных учебных действий с субъектными качествами личности школьника. Формирование отдельных субъектных качеств ведет к формированию и развитию различных видов УУД. Так, при становлении субъектных качеств из мотивационно-ценностного блока формируются и развиваются личностные и регулятивные виды УУД; из активно-деятельностного блока — личностные, регулятивные, познавательные и коммуникационные виды УУД; из рефлексивно-регуляционного блока — регулятивные и познавательные виды УУД.

Таким образом, для достижения главной цели образования в процессе обучения необходимо учитывать данную взаимосвязь. Поэтому нам представляется целесообразным рассмотреть механизм формирования и развития субъектности учащихся в процессе обучения информатике.

Субъектность учащегося характеризуется определенной степенью выраженности субъектных качеств личности и является основой востребования и использования учащимися научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и практических задач. Для реализации задачи формирования субъектности учащихся мы выбрали учебный предмет «Информатика и

ИКТ», потому как сегодня он занимает особое место в курсе общеобразовательной школы, что обусловлено ведущей ролью этого предмета в процессе социализации учащихся. Отметим также интенсивный характер межпредметных связей этого предмета, причем как на уровне понятийного аппарата, так и на уровне инструментария. Можно сказать, что информатика представляет собой метадисциплину, имеющую общенаучный язык. В процессе обучения информатике формируются многие виды деятельности, которые имеют общедисциплинарный характер: моделирование объектов и процессов, сбор, хранение, преобразование и передача информации, управление объектами и процессами. Особенность предмета информатики заключается в том, что учащиеся учатся работать с различными видами информации, при этом значительную часть учебной деятельности ученики выполняют самостоятельно, что соответствует основной идее системно-деятельностного подхода — личностное, социальное, познавательное развитие учащихся происходит в ходе активной деятельности на основе рефлексивной самоорганизации. При изучении этого предмета формируются многие субъектные качества школьника, такие, как самостоятельность, творческая активность, умение актуализировать способы действий, коммуникативность, самоорганизованность и др.

Следует отметить, что формирование субъектности учащихся происходит при совместной и продуктивной деятельности педагога и обучающихся. «В деятельности изменяется не только сам объект, но и позиция (отношение) субъекта к объекту» — пишет К. А. Абульханова-Славская [1]. Следовательно, учебная деятельность является открытой системой для формирования субъектности личности учащихся. Важно подчеркнуть, что речь идет о достижении не просто активной деятельности, а о продуктивной, результативной и эффективной деятельности всеми участниками образовательного процесса. Однако не любая деятельность является таковой, поэтому мы предлагаем выстраивать процесс обучения информатике с использованием методов и приемов сравнительно молодой научной дисциплины — праксеологии, или общей теории рациональной деятельности людей с точки зрения ее эффективности.

Праксеология как междисциплинарное направление научных исследований, возникла в начале XX в. Ее основной задачей является познание общих законов человеческой деятельности и выведение на их основе обобщенных правил достижения в ней совершенства. Решение этой задачи повы-

шает эффективность любой деятельности. Праксеология как общая методология рассматривает способы деятельности (в том числе и мыслительной) с точки зрения их эффективности. Субъекту необходимо владеть приемами, способами, средствами деятельности, чтобы иметь возможность эффективно их использовать. Эта наука ищет квинтэссенцию результативности, советуя подбирать только такие средства и формы деятельности, которые ведут к поставленной цели.

Праксеологический подход наряду с деятельностным основывается на представлении о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность влияет на изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного развития. Суть обучения с позиции праксеологического подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная эффективная деятельность учащихся с учителями по достижению вместе выработанных целей и решению возникающих при этом задач. Обучение на основе праксеологического подхода не противоречит основополагающему системно-деятельностному подходу стандартов общего образования нового поколения, а эффективно дополняет его своими средствами и методами, позволяя улучшить результативность образовательного процесса.

В педагогике праксеологический подход рассматривался И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой в связи с изложением основ педагогической праксеологии, применялся Д. А. Поляк к определению эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя технологии, Е. Н. Михайловой — к исследовательской деятельности педагога и др. Иллюстрируя особенности использования в педагогике различных подходов, И. А. Колесникова и Е. В. Титова определяют отличие праксеологического подхода как проникновение в закономерности преобразования практики с позиции «умного делания», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей [3. С. 86].

Заметим, что данные исследования рассматривали только педагогическую деятельность с праксеологической точки зрения, однако сегодня нельзя ограничиваться поисками путей эффективности отдельных сторон образовательного процесса, необходимо рассмотрение всех компонентов системы. Эту мысль подчеркивает П. В. Зуев в своих работах об эффективном обучении

физике в средней школе. Автор рассматривает взаимодействие учителя и учащихся в каждом элементе деятельности (от формирования потребностей до оценочно-коррекционной деятельности), отмечая важность учета праксеологических основ деятельности всеми участниками учебного процесса [2. С. 130].

В праксеологии используются следующие принципы, которые можно положить в основу методики обучения школьников:

- минимальной затраты средств или рационального (экономного) использования ресурсов;
- индивидуальной и социальной значимости деятельности;
- осторожных решений;
- гуманного поведения;
- оптимального взаимодействия социальных систем с внешней средой [Там же. С. 13].

Рассмотрим эти праксеологические принципы более подробно конкретизируя их применительно к процессу обучения информатике.

Принцип минимальной затраты средств, или рационального (экономного) использования ресурсов. Реализация этого принципа предполагает осознанный выбор организации образовательного процесса, который обеспечит максимально возможную эффективность обучения информатике, создаст условия для формирования субъектных качеств учащихся и позволит с наименьшими рациональными ресурсными (трудовыми, временными) затратами достичь желаемого результата. При составлении и исполнении образовательных траекторий участники образовательного процесса должны исходить из необходимости достижения наилучших результатов с использованием наименьшего объема средств. Главным критерием успешности обучения выступает полученный результат. Данный принцип объединяет в себе ряд праксеологических параметров деятельности, по которым необходимо оценивать образовательный процесс с целью выявления его эффективности: экономизация действия; препарация (подготовка) действий; минимизация, рациональность, рефлексивность деятельности.

Принцип индивидуальной и социальной значимости деятельности. Психологические исследования показывают, что при осознании индивидуальной и социальной значимости и возможности применения полученных знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся возрастают успехи в учебной деятельности (увеличивается запас и повышается качество знаний, совершенствуются способы и

приемы приобретения знаний), эффективнее происходит восприятие информации, возрастает их работоспособность и появляется стремление к самообразованию и самосовершенствованию. Ориентация педагога на индивидуальные достижения, личностный смысл учения и развитие субъектности учащихся предполагает создание условий для их самореализации в процессе обучения.

Принцип осторожных решений.

Для достижения поставленной цели обучения необходимо выбрать адекватную стратегию ее реализации. Разрабатывая стратегию, педагог должен выбрать наиболее эффективные методы, средства и формы обучения, учитывая особенности учебного предмета, условия образовательного процесса и возможности учеников. Реализация данного принципа в обучении предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и к адекватному принятию решений в ситуациях выбора. Осторожные решения характеризуются тщательностью оценки участниками образовательного процесса всех вариантов, сверхкритичным подходом к делу. Правильный выбор образовательных траекторий обеспечит максимальную эффективность обучения, создаст условия для формирования личностных качеств учащихся. Таким образом, праксеология учит участников образовательного процесса сознательному выбору технологий, способных дать наивысшие результаты деятельности, перенаправляет исследовательское внимание с категории деятельности к категории эффективной деятельности, от действий к рациональным, осознанным действиям, от реализации способов к их усовершенствованию и правильности их применения.

Принцип гуманного поведения.

Этот принцип известен в экономике как принцип оптимальности по Парето. В педагогике суть его заключается в следующем: оптимальность выражает такой принцип коллективной рациональности, согласно которому «хорошо делать так, чтобы кому-нибудь стало лучше, если при этом никому другому не становится хуже». При реализации этого принципа в обучении информатике приходится искать некоторый компромисс между целями участников образовательного процесса (так как они по различным основаниям — задачам, средствам, способам деятельности и т. п. — совершенно неидентичны), а значит, необходимо осуществлять поиск эффективных методик обучения. Гуманное поведение в образовательном процессе предполагает сотрудничество, общность, взаимопонимание между всеми участниками. В качестве конечного

результата педагогического воздействия всегда должна выступать личность, поэтому обучение информатике должно строиться с учетом индивидуальных особенностей учащегося как индивида, личности, субъекта. Самореализация личности может быть осуществлена только в результате включения учащегося в активную учебно-познавательную деятельность и постоянного его диалога с учителем.

Принцип оптимального взаимодействия социальных систем с внешней средой. Становление учащегося как индивидуальности неразрывно связано с социальными условиями, с внешней средой, от которых зависит возможность развития тех или иных сторон личности, дарований, потребностей, интересов. Учащийся как субъект обучения представляет собой постепенно формирующуюся личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Во взаимодействии с внешней средой постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция, позволяющие осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. Появляется возможность ставить перед собой цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самосодействовать становлению собственной личности. Поэтому задача педагога — обеспечить

оптимальное взаимодействие обучающихся между собой и с внешней средой.

Рассмотрение реализации праксеологических принципов в процессе обучения продемонстрировало возможность использования концептуально-методической основы праксеологии в проектировании методики учебного предмета «Информатика и ИКТ», направленной на становление субъектности учащихся. Соблюдение указанных принципов в обучении повышает эффективность деятельности как педагога, так и учащихся. Приемы и методы праксеологии позволяют совершенствовать управление образовательным и воспитательным процессом.

Использование праксеологического подхода в обучении информатике, на наш взгляд, позволяет уделять внимание развитию способности подрастающего поколения к осознанному выбору в обучении, выстраиванию стратегии и тактики самообразования — способности быть субъектом образовательного процесса.

Возможности реализации данного подхода в обучении максимально позволяют не только определить нормы педагогической и учебной деятельности, но и вскрыть новые резервы эффективности за счет оптимизации взаимоотношений участников образовательного процесса, повышать уровень субъектности учащихся, уровень организаторской работы педагога по координации, концентрации и кумуляции практической деятельности учащихся, направленной на выполнение общих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980.
2. ЗУЕВ П. В. Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (праксеологический подход) : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000.
3. КОЛЕСНИКОВА И. А., ТИТОВА Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Изд. центр «Академия», 2005.
4. СЛОБОДЧИКОВ В. И., ИСАЕВ Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995.
5. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ государственные образовательные стандарты общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 07. 03. 12).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Е. Попов

И. Г. Липатникова, А. В. Косиков

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО АЛГЕБРЕ И НАЧАЛАМ АНАЛИЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуальная проектно-исследовательская деятельность; задачи-ситуации; компоненты индивидуальной проектно-исследовательской деятельности; этапы индивидуальной проектно-исследовательской деятельности; обобщенные приемы индивидуальной проектно-исследовательской деятельности.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается идея развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе обучения алгебре и началам анализа. Определяются компоненты индивидуальной проектно-исследовательской деятельности и этапы ее развития. В качестве средства развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности выбраны задачи-ситуации и обобщенные приемы проектно-исследовательской деятельности.

I. G. Lipatnikova, A. V. Kosikov

Екатеринбург

**DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR ALGEBRA AND BASIS OF ANALYSIS**

KEY WORDS: individual project and research activity; tasks situations, components of individual projects and research activity; stages of individual project and research activity; generalized ways of individual projects and research activity.

ABSTRACT. In the article the idea of development of individual projects and research activity in the course of teaching algebra and the basis of analysis is revealed. Components of individual project and research activity and stages of its development are defined. As a development tool of individual projects and research activity tasks situations and generalized ways of project and research activity are chosen.

Изменение целей образования существенным образом повлияло на требования к подготовке выпускника общеобразовательной школы. В период обновления социальных и экономических процессов в обществе становятся востребованными выпускники школ, способные креативно и критически мыслить, активно и целенаправленно познавать мир, осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность, мотивированные на образование и самообразование в течение всей своей жизни. Указанные требования зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования и представлены в виде «портрета выпускника школы». Выполнение указанных требований возможно при условии сформированности у обучающихся универсальных учебных действий. Одним из важнейших направлений решения этой задачи является развитие индивидуальной проектно-исследовательской деятельности школьников. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [3] подчеркивается необходимость вовлечения обучающихся в исследовательские проекты и творческие занятия, которые обеспечат развитие их способности изобретать, понимать и осваивать

новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. О важности организации проектно-исследовательской деятельности школьников свидетельствует приказ Министерства образования и науки, в котором говорится об «организации ... проектно-исследовательской деятельности в формах, адекватных возрасту обучающихся и воспитанников, и с учетом особенностей реализуемых в образовательном учреждении основных и дополнительных образовательных программ» [5, С. 2].

Развитие индивидуальной проектно-исследовательской деятельности учащихся может осуществляться в процессе обучения различным школьным учебным предметам, в том числе и алгебре и началам анализа. В нем раскрываются основные идеи и пути дальнейшего развития математического знания, даются фундаментальные основы построения математического анализа, устанавливаются связи с предметами естественного цикла.

Алгебра и начала анализа является завершающим, систематизирующим и обобщающим разделом школьной математики. Усваивая его, обучающиеся овладевают математическим инструментарием — математическими моделями. Применение их в про-

цессе обучения позволяет показать обучающимся универсальность математического аппарата как средства описания различных явлений и процессов. Раскрывая резерв содержательного потенциала алгебры и начал анализа, можно сделать вывод о возможности организации на его основе индивидуальной проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Для определения понятия «индивидуальная проектно-исследовательская деятельность» мы проанализировали публикации по проблемам развития проектной деятельности, исследовательской деятельности и индивидуальной образовательной траектории. Анализ позволил раскрыть сущность основных понятий, составляющих основу теоретических исследований по указанным проблемам.

Понятие проектно-исследовательской деятельности в широком смысле трактуется как совокупность проектной и исследовательской деятельности.

При этом актуализируется также вопрос о методах и возможностях как проектной, так и исследовательской деятельности. Наиболее эффективен, по мнению исследователей, в проектной деятельности метод проектов, который направлен на получение результата путем решения значимой практической или теоретической проблемы. Для достижения такого результата необходимо научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

С другой стороны, раскрывая особенности исследовательской деятельности, заметим, что она является одной из форм творческой деятельности, успех которой обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем заданий, а также умелым руководством учителя этой деятельностью.

Известно, что проектная и исследовательская деятельность может осуществляться как индивидуально, так и в группе.

Индивидуальная учебная деятельность обучающегося проходит по образовательной траектории. А. В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [8. С. 8]. При этом под личностным потенциалом ученика автор понимает совокупность его оргдеятельностных, познавательных, творческих и иных способностей.

Как видим, анализ научных публикаций

не позволил выявить среди них такие, в которых были бы рассмотрены психолого-педагогические и методические основы развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения курсу алгебры и началам анализа.

Потребность в научном обосновании и разработке психолого-педагогических и методических основ развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности именно на уроках математики в средней школе становится все более очевидной. Подтверждение этому — пояснительная записка к ФГОС среднего образования [7]. В ней рассматривается индивидуальный проект обучающегося, который представляет собой учебный проект или учебное исследование, выполняемое обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью приобретения навыков в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности (или самостоятельном применении приобретенных знаний и способов действий при решении практических задач), а также развития способности проектирования и осуществления целесообразной и результативной деятельности (познавательной, конструкторской, социальной, художественно-творческой и др.

Под индивидуальной проектно-исследовательской деятельностью понимается процесс достижения цели, который выстраивается по индивидуальной образовательной траектории на основе самостоятельного поиска теоретических знаний, предвидения и прогнозирования способов и процессов деятельности и завершается реальным практическим или теоретическим результатом.

Учитывая возможности осуществления индивидуальной проектно-исследовательской деятельности, мы должны обратить внимание на ее структурные компоненты, развитие каждого из которых оказывает влияние на овладение способностями к созданию и осуществлению индивидуальных проектов.

Структурные компоненты индивидуальной проектно-исследовательской деятельности выделены с учетом специфики ее организации:

- 1) мотивационно-ценностный;
- 2) проблемно-прогностический;
- 3) проектно-исследовательский;
- 4) рефлексивно-диагностический;
- 5) результативно-перспективный.

Индивидуальная проектно-исследовательская деятельность в процессе обучения происходит поэтапно. Основываясь на результатах Н. В. Матяш [2], мы выделили этапы индивидуальной проектно-исследовательской деятельности: ситуационно-иссле-

довательский, инструментально-операциональный, рефлексивно-оценочный, на каждом из которых происходит развитие компонентов индивидуальной проектно-исследовательской деятельности с помощью задач-ситуаций.

Под задачей-ситуацией понимается данная в определенных условиях и обстоятельствах цель деятельности, которая достигается определенной последовательностью действий, соответствующих сложившейся ситуации. Последовательность действий предполагает: осознание ситуации, построение модели, ее теоретическое обоснование и практическое применение.

В связи с этим задачи-ситуации классифицированы по следующим видам:

- задачи-ситуации на прогнозирование (направлены на развитие познавательного интереса, внутренней мотивации, поиск и отбор информации, создание прогноза на решение проблемы);
- задачи-ситуации на планирование (направлены на создание прогноза, плана исследования и его осуществления, куда входят поиск, обработка и осмысление информации, самоконтроль, формулировка выводов и результатов, проверка их соответствия поставленной цели);
- задачи-ситуации на создание проекта (направлены на прогнозирование, планирование и осуществление индивидуально-проекта, поиск альтернативных путей решения проблемы, обозначение пер-

спектив и представление результата).

Исследование проблемы развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности показало, что кроме задач-ситуаций в этот процесс для оптимизации его содержания целесообразно ввести обобщенные приемы проектно-исследовательской деятельности.

Анализ и обобщение опыта использования обобщенных приемов в процессе обучения привел к следующим выводам:

- содержание обобщенных приемов учебной деятельности включает не частные явления, следующие друг за другом и усваиваемые по отдельности, а стоящую за ними сущность. Частное же явление в этом случае будет выступать не как предмет специального усвоения, а всего лишь как средство усвоения данной сущности;
- основным свойством обобщенных приемов является обширность использования и способность их переноса на другие объекты [1].

Под обобщенными приемами индивидуальной проектно-исследовательской деятельности понимаются способы деятельности, которые выражаются в перечне действий и обладают свойствами широкого переноса.

С целью выявления обобщенных приемов индивидуальной проектно-исследовательской деятельности мы провели контент-анализ приемов проектной, исследовательской и творческой деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Приемы проектной, исследовательской и творческой деятельности

Приемы	Деятельность		
	Исследовательская	Проектная	Творческая
Приемы представления продукта и его социальной значимости	+	+	–
Прием доказательства гипотезы Приемы поиска, обработки и осмысления информации Приемы формулирования выводов и результатов деятельности	+	+	–
Прием выдвижения гипотезы	+	+	
Приемы самостоятельного осуществления внутрисистемного и межличностного переноса знаний и умений в новую ситуацию	+	–	+
Приемы видения новой проблемы в знакомой ситуации, постановка проблемы	+	+	+
Прием построения плана Приемы построения и видения структуры объекта	+	+	+
Приемы видения вариативности решения и его хода, т. е. возможных различных решений данной проблемы, способов решения	+	–	+
Приемы построения принципиально нового способа решения, отличного от ранее известных способов	–	–	+
Анализ через синтез	–	–	+

На основе контент-анализа к обобщенным приемам индивидуальной проектно-исследовательской деятельности были отнесены: прием постановки проблемы; прием выдвижения гипотезы; прием построения плана; приемы самостоятельного осуществления внутрисистемного и межличностного переноса знаний и умений в новую ситуацию; прием доказательства гипотезы; приемы видения вариативности решения и его хода; приемы представления продукта и его социальной значимости. Перечисленные обобщенные приемы индивидуальной проектно-исследовательской деятельности предлагается использовать на каждом этапе учебного процесса. При этом

их применение будет оказывать непосредственное влияние на развитие каждого из компонентов индивидуальной проектно-исследовательской деятельности (рис.).

При конструировании содержания процесса развития индивидуальной проектно-исследовательской деятельности учебная информация должна подвергаться, на наш взгляд, специальной методической переработке, чтобы повысить эффективность развития универсальных учебных действий и создать условия для самообразования обучающихся. В качестве такого инструментария предлагаются обобщенные типы заданий (табл. 2).

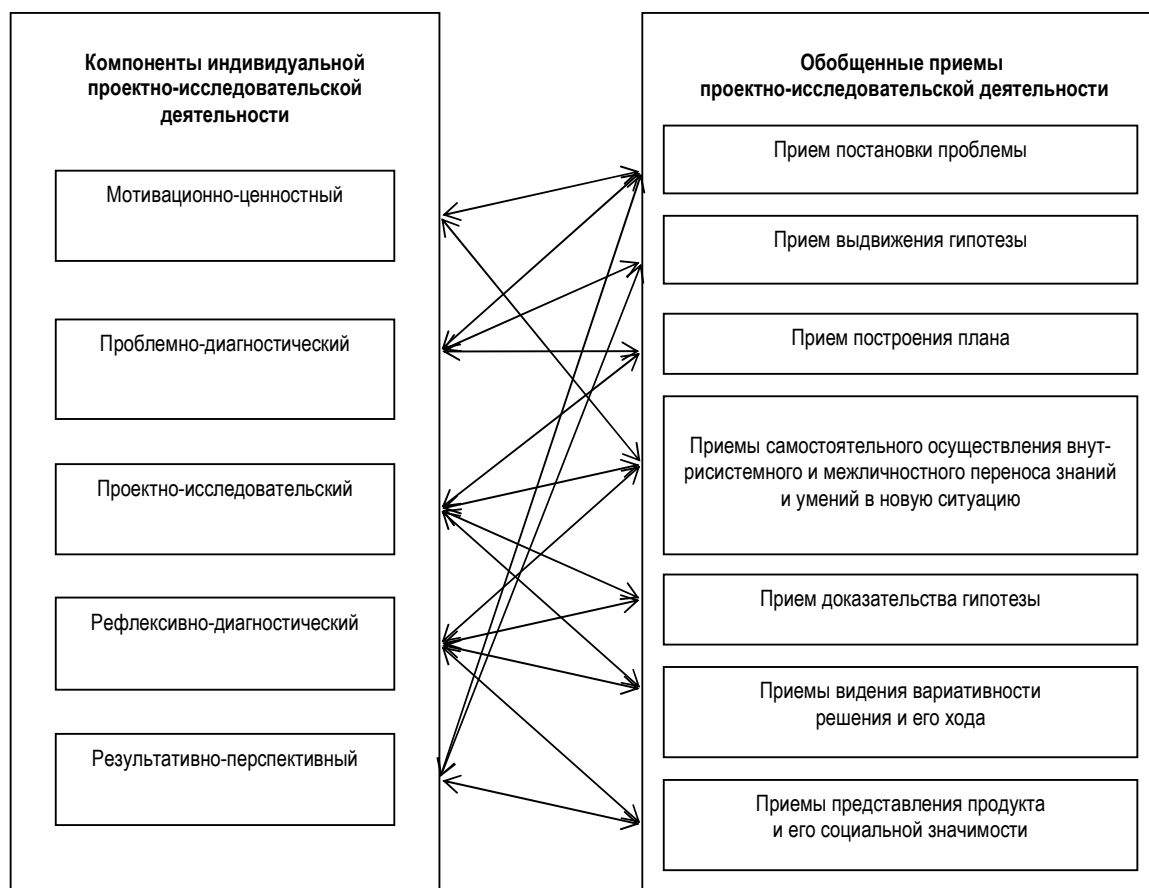


Рис. Соотношение компонентов индивидуальной проектно-исследовательской деятельности и обобщенных приемов проектно-исследовательской деятельности

Таблица 2

Примеры обобщенных приемов проектно-исследовательской деятельности и обобщенных типов задач

Обобщенные приемы проектно-исследовательской деятельности	Примеры обобщенных типов задач
Прием постановки проблемы	<ul style="list-style-type: none"> – составьте (придумайте, выберите) задание к данному тексту задачи; – оцените корректность формулировки задачи; – поставьте цель собственной деятельности; – поставьте вопрос к задаче; – составьте задачу с использованием предложенных условий
Прием выдвижения гипотезы	<ul style="list-style-type: none"> – сформулируйте признак и выделите группы задач по сформулирован-

Обобщенные приемы проектно-исследовательской деятельности	Примеры обобщенных типов задач
	<p>ному признаку;</p> <ul style="list-style-type: none"> – найдите закономерность и продолжите ряд чисел; – среди предложенных задач выберите те, которые решаются аналогично данной; – среди предложенных задач выберите те, которые решаются с использованием данной теоремы или алгоритма; – сформулируйте алгоритм решения задач данного типа, какие еще задачи можно решить по предложенному вами алгоритму? – оцените границы изменения величины или ее приближенное значение; – сформулируйте утверждение (свойство) для системы объектов на основе ее элемента, проверьте его истинность;
Прием построения плана	<ul style="list-style-type: none"> – оцените выполнение решения задачи; – проверьте, зависит ли результат решения от перестановки выполняемых действий; – вставьте пропущенные слова в алгоритм решения задачи; – выберите правильную последовательность действий для решения задачи; – из предложенных выражений составьте равенство (неравенство) проверьте его истинность; – разбейте выражение на элементы согласно цели (несколькими способами); – разделите данную задачу на подзадачи; – дополните систему действий до алгоритма решения

Целенаправленное и систематическое использование разноуровневых задач-ситуаций, обобщенных приемов индивидуальной проектно-исследовательской деятельности, обобщенных типов заданий позволяет

развивать не только индивидуальную проектную деятельность обучающихся, но и универсальные учебные действия, способность к саморазвитию, к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДАВЫДОВ В. В. Учебная деятельность и моделирование. М. : Педагогика, 1981.
2. МАТЯШ Н. В. Инновационные педагогические технологии проектного обучения : учеб. пособие для студентов учреждений ВПО. М. : Академия, 2011.
3. НАЦИОНАЛЬНАЯ образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://www.Kremlin.ru>.
4. ПОЛАТ Е. С., БУХАРКИНА М. Ю., МОИСЕЕВА М. В., ПЕТРОВА А. Е. Новые педагогические и инновационные технологии в системе образования. М., 2004.
5. ПРИКАЗ Министерства образования и науки : от 3 февраля 2011 г. : рег. номер 19682. URL: <http://Standart.edu.ru>.
6. ТАЛЫЗИНА Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984.
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : 7.06.2012. URL: <http://Standart.edu.ru>.
8. ХУТОРСКОЙ А. В. Эксперимент и инновации в школе // Теория инновационной и экспериментальной деятельности : (разд.). 2010. № 6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Е. Ю. Накишова

Екатеринбург

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АРТИСТИЗМА
У ПОДРОСТКОВ В ХОРОВОМ ТЕАТРЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: артистизм; художественно-исполнительская деятельность; хоровой театр; художественно-педагогические условия; художественно-творческий проект; со-бытийная детско-взрослая общность.

АННОТАЦИЯ. Проблема формирования артистизма у подростков рассматривается в контексте деятельностного подхода. Выявляются художественно-педагогические условия хорового театра как педагогической формы, организующей художественно-исполнительскую деятельность детского хорового коллектива.

E. Y. Nakishova

Ekaterinburg

**ART-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTRY
OF TEENAGERS IN CHORAL THEATER**

KEY WORDS: artistry; the art and musical activity; the choral theatre; the art and pedagogical conditions; the art-creative project; the event community of children and adults.

ABSTRACT. In an article the problem of development of artistry of teenagers is considered in the context of the activity theory. Art and pedagogical conditions of choral theater as a pedagogical form that organizes art-interpretive activities of children's choir are identified.

На современном этапе проблема формирования артистизма становится все более актуальной для педагогического знания. Вызывает научный интерес потенциал артистизма как ценностного качества личности, обеспечивающего эстетическую направленность, облегчающего коммуникацию, позволяющего успешно адаптироваться и полноценно творчески реализоваться в социуме. Решение проблемы формирования артистизма наиболее естественным представляется посредством обращения к опыту искусства, в котором артистизм одно из ключевых качеств, определяющих уровень личностного развития художника.

В педагогических исследованиях (Л. А. Баренбойма, Л. С. Майковской, О. А. Булаховой и др.) отмечается, что вопрос формирования артистизма достаточно сложный, подчас трудно разрешимый. Феномен артистизма воплощает в себе целый комплекс значений. Многозначность образуется расположенностью на «стыке» взаимоотношений искусства и обыденности, творчества и труда, индивида и общества, внутренней и внешней сферы человеческой личности. В личностном аспекте артистизм представляется сложносоставным, интегративным качеством, в основе которого лежат способность к перевоплощению, способность создавать новую реальность в творческом общении, способность к импровизации, способность вызывать эмоциональные пере-

живания заданного качества, способность производить яркое, выигрышное впечатление. К свойствам, характеризующим артистизм, исследователи также относят высокую мировоззренческую и духовно-нравственную позицию (И. В. Адоевцева), эрудицию, самобытность, пластичность (В. А. Бахвалов), человеческую ценность, личностную значимость, организационные и волевые качества (О. С. Булатова). Артистизм связывают с общей и специальной одаренностью, наблюдательностью, воображением, чувством веры и правды, с благоприятными внешними данными (О. С. Булатова), со страстностью, пылким и сильным желанием творить, общей и специальной культурой, техническим мастерством (Л. А. Баренбойм). Артистизм рассматривают иногда как «особый язык» (В. И. Загвязинский), используемый личностью для облегчения и оптимизации диалога с Другим, как способ, которым человек взаимодействует с миром.

Проведенный анализ работ, посвященных проблемам формирования артистизма, позволил выделить ряд условий, способствующих эффективности этого процесса:

- направленность на развитие мотивации, эмоционально значимого, ценностно ориентированного отношения к проблеме; расширение информационного поля содержания учебного процесса (Л. С. Майковская, Т. Н. Цепляева, И. В. Адоевцева, А. Н. Чванова);

- опора на личностно ориентированный подход, на принципы обучения творчеству (М. А. Харлашко, М. Г. Грищенко, Т. Н. Цепляева);
- организация общения, создание творческой атмосферы (Г. А. Гарипова).

Исследователи подчеркивают особую роль деятельности в формировании артистизма (Л. С. Майковская, К. Н. Федорова, Е. И. Бахаровская, М. Г. Харлашко и др.). Артистизм проявляется в умениях планировать и реализовывать программы действий, управлять действиями, контролировать и оценивать действенность своих усилий. Согласно выводам отечественной школы психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Д. Гальперин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, Н. А. Берштейн, А. А. Смирнов и др.) действия несут вовне внутренние личностные смыслы, в них индивидуальность человека «живет» во всей полноте свойств. Конструирование действия заставляет человека постигать конкретность предметной ситуации, согласовывать ее с собственным психофизическим состоянием. Поэтому в условиях деятельности становится возможным не только наблюдать проявляемую артистичность, а добываясь артистизма действий, формировать данное личностное качество у субъекта деятельности.

Художественная деятельность наиболее чувствительна к проблеме формирования артистизма, так как, во-первых, концентрирует в себе эстетическое в его «наиболее совершенном выражении» [1. С. 180], а во-вторых, несет творческий потенциал, служит «полем» творческого самовыражения человека, средой, в которой он не только творит новую действительность, но и преобразует самого себя, в-третьих, представляет многоуровневый акт художественной коммуникации, предполагающий «внутренний диалог», межличностное взаимодействие субъектов художественной деятельности в процессе творчества, диалог культур (на основе работ М. С. Кагана). В художественной деятельности проблема формирования артистизма наиболее существенна для художественного исполнительства (театр, музыкально-сценические виды искусства), где в артистических действиях воплощается художественный образ, реализуется авторский замысел. Артистизм отражает «идеальное» представление исполнителя об интерпретации произведения, стремление к творческому совершенству в передаче задаваемых образным строем произведения мыслей, чувств, эмоций. Артистизм характеризуется степенью и качеством включенности человека в исполнение (глубиной проникновения в художествен-

ный образ, увлеченностью, эмоциональностью, убедительностью подачи материала), его технической готовностью, демонстрируемым уровнем оснащенности (свободой, точностью, логичностью действий по передаче художественного образа), направленностью на достижение качественного художественного результата (заинтересованным, положительным отношением к деятельности, творческим подходом к ее реализации, рефлексивной оценкой).

Тот факт, что исполнитель художественного произведения творит в непосредственном, «ощущаемом» контакте со зрителем — слушателем, усиливает ценность артистического действия. Артистизм исполнителя предполагает, что его действие адресно, целенаправленно, ориентировано на конкретную ситуацию, учитывает особенности воспринимающей искусство аудитории. Поэтому опытный артист всегда корректирует действие, варьирует, импровизирует его. В тех видах искусства, которые предполагают совместное исполнение художественных произведений группой или коллективом, артистизм реализуется в умениях человека согласовывать собственные действия с действиями других, сообща с партнером преодолевая препятствия на пути достижения цели, соответствующим образом «настраивая» их ход.

Высказанные положения позволяют уточнить понятие «артистизм» относительно условий хорового исполнительства. Артистизм — качество субъекта художественно-исполнительской деятельности, проявляющееся в воссоздании, интерпретации художественного образа исполняемого произведения и в характере его воздействия на реципиента искусства. В хоровой деятельности субъектом художественно-исполнительской деятельности может быть отдельный исполнитель, хоровая группа, хоровой коллектив. Составляющими артистизма выступают:

- стремление к экспрессивной насыщенности исполнения;
- стремление к техническому совершенству (виртуозности) исполнения;
- направленность на достижение художественной образности исполнения.

Реализация этих составляющих позволяет, адекватно и доходчиво передавая образный строй произведения, художественный замысел автора, достигать художественно-творческого результата высокого уровня и добиваться глубины художественного впечатления у аудитории.

В хоровом театре (ХТ) складываются новые, отличные от традиционных, условия для формирования артистизма у подростков. ХТ — одно из направлений современ-

ного хорового исполнительства (см. исследование Н. В. Кошкаревой, Т. К. Овчинниковой, Н. Ю. Киреевой и др.), специфика которого определяется способностью на основе камерной академической певческой манеры хорового пения создавать музыкально-сценические действия, в которых каждый исполнитель — индивидуальность, неповторимая творческая личность (определение дано на основе интервью-высказывания Б. Певзнера [2. С. 21]).

В художественной деятельности ХТ синтезируются средства выразительности музыкального и театрального искусства. Использование театрализации, т. е. интерпретации хоровых произведений с помощью пространства сцены, персонализации актеров, сценического действия, позволяет выходить за рамки монохудожественной исполнительской деятельности в сферу полихудожественности. Усиление выразительных возможностей хорового пения происходит за счет визуализации действия и его постановки (жестикуляция, сценическое движение, мизансценирование пространства, сценография, ролевое распределение артистов). Полихудожественный характер деятельности приобретает в соединении вербальных (вокально-речевых) и невербальных действий, дополняющих друг друга в раскрытии художественного образа.

Художественно-коммуникативные условия ХТ формируются на основе разворачивающегося на сцене музыкально-драматического действия. В условиях ХТ в круг общения включаются не только сами участники художественно-творческого процесса, но и слушательская (зрительская) аудитория. Взаимодействие предполагает не просто контактирование, оно рассчитано на активность воспринимающего, строится на «ожидании» эмоционального отклика, ответа, реакции реципиента. Поэтому действия исполнителей в ХТ более подчинены обстоятельствам коммуникации, ситуации, ее атмосфере. В то же время нерегламентированность условий, зависимость собственных действий исполнителя от эмоциональных состояний других требуют от артиста ХТ проявления чуткости (эмпатической способности) в процессе драматического «диалога». Исполнитель ХТ должен уметь импровизировать, действовать подчас спонтанно и непредсказуемо, «пристраиваясь» к действиям своих партнеров, «примеряясь» в силе, качестве своего воздействия к аудитории.

Художественно-коммуникативные условия ХТ не исчерпываются только организацией межличностного взаимодействия в ходе художественного исполнения. Художественная деятельность ХТ функциониру-

ет как система последовательно реализуемых художественно-творческих проектов (ХТП). Работа над созданием ХТП представляет «полный завершённый цикл продуктивной деятельности, включающей фазы проектирования, технологическую и рефлексивную фазы» [3. С. 38]. Структурирование проектов по их содержанию, форме, объему, целевому предназначению позволяет направлять работу по формированию артистизма с учетом коллективных и личных задач. Проектная деятельность дополняет непосредственную художественную коммуникацию, возникающую в процессе хорового исполнения, совместной интеллектуальной работой, предполагающей: выработку идеи концепции проекта, формулирование замысла; анализ хорового произведения, его стилистических, жанровых, музыкально-драматургических особенностей; формирование общей интерпретации; составление исполнительских планов; обсуждение, оценку художественных результатов, обдумывание возможностей совершенствования проекта. Такая работа особенно ценна тем, что она основывается на живом, лично востребованном знании, удовлетворяет творческие потребности участников коллектива, делает для них видимым зависимость качества художественного результата от степени их включенности в творческий процесс.

Художественные условия ХТ акцентируют внимание на творческой индивидуальности каждого артиста. Выполняя ту или иную роль, участник ХТ является проводником личного смысла, демонстрируя в своих действиях, с одной стороны, глубину понимания замысла автора художественного произведения, с другой — самобытность собственной интерпретации. Художественный результат ставится в зависимость не только от слаженности творческой работы всех участников хорового коллектива, но и от сольного мастерства, личностной заинтересованности, творческого вклада каждого.

Для того чтобы выделяемые качества художественно-исполнительской деятельности ХТ оказались эффективными в воспитательном процессе, необходимо дополнить их рядом педагогических условий.

Воспитательный потенциал особым образом организуемой художественной деятельности, «цементирующей» бытие ХТ, раскроется, если содержание деятельности будет ценностно в аспекте личностного развития подростков. В репертуаре ХТ используются, как правило, произведения с ярко выраженной музыкальной драматургией, подразумевающие иерархическое взаимодействие художественных образов, содержащее драматический конфликт. Работа

над такими произведениями способствует раскрытию эмоционального мира подростка, формирует интерес к художественно-исполнительской деятельности. В отборе репертуара важно обеспечить стилевое и жанровое разнообразие хоровых произведений, что призвано дать представление о богатстве хорового пения, о его лучших образцах, обеспечить тем самым формирование художественного вкуса. Широта и сильная сложность творческих, исполнительских задач, предлагаемых в ходе освоения хоровых произведений, будет способствовать совершенствованию артистических действий. Необходимо обращать внимание и на современность звучания предлагаемых подросткам произведений, что позволит поддерживать мотивацию, удовлетворять эстетические потребности подростков. В подборе репертуара также следует соблюдать основные дидактические требования: учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, постепенность в усложнении содержания деятельности, ориентацию на зону ближайшего развития и т. д.

Ставя вопрос о педагогических условиях ХТ, преподаватель должен учитывать, что детский коллектив, развивающийся в данном направлении, выступает не только как художественно-творческая единица, способная осуществлять весь комплекс задач исполнительского искусства, но одновременно как воспитательный инструмент, как особая коллективная форма организации педагогического процесса. Детский коллектив — это целенаправленно созданное объединение детей, которому присущи общность целей, совместность деятельности, забота об общем результате, определенная организация на основе коллективных связей, особый характер общения (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, В. И. Иванов, Л. И. Новикова, Т. А. Куракин и др.). Перспективы формирования артистизма, задаваемые художественными условиями ХТ, могут быть реализованы в полной мере, если в детском коллективе устанавливается гуманистический характер отношений, уравниваются личностные и коллективные цели развития, эффективно решаются задачи гармонизации формальных и неформальных структур коллектива, задаются ценностные содержательные основы коллективной деятельности.

Нам близка позиция В. И. Слободчикова, который для обозначения коллективных форм организации совместной деятельности детей и взрослых в границах образовательного пространства вводит понятие «детско-взрослой со-бытийной общности». Такое объединение ориентируется на вос-

питание человека творческого, самосоздающего, лично самоценного. Внутри него становится возможным формирование человеческих способностей, «позволяющих индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, то есть быть самобытным» [4. С. 175]. Жизнедеятельность детского коллектива ХТ наполняется ситуациями развития, в которых подросток входит в со-бытие с другими людьми, отождествляя себя с ними и одновременно обособляя собственное «Я», обретая «все большую свободу от своей незаданности и все большую свободу для своей собственной определенности и укорененности в человеческом сообществе» [3. С. 169]. Педагоги, взрослые, с одной стороны, задают образцы для подражания, выступают как мастера, умельцы, учителя, наставники, с другой — организуют весь процесс совместной художественно-исполнительской деятельности детского коллектива как творческое взаимодействие партнеров, равноправных, но и равноответственных за результат.

В оптимизации процесса формирования артистизма у подростков существенное значение играют принципы, закладываемые в основу организации детско-взрослой со-бытийной общности. Мы выделяем те, которые, на наш взгляд, существенны для обозначенной проблемы: система перспективных линий, принцип ответственной зависимости, принцип параллельного педагогического действия (по А. С. Макаренко). Выстраивание дальних и ближайших перспектив творческого развития коллектива позволяет конкретизировать художественные, личностные, коллективные цели, в том числе и в процессе формирования артистизма. Принцип параллельного действия в условиях монистичности управления, задаваемого условиями хорового исполнения, обеспечивает на этапе подготовки (и частично в ходе непосредственного художественного исполнения) возможность осуществления косвенного характера руководства действиями участников коллектива. Педагогическое управление происходит, в том числе путем организации диффузных групп, временных или относительно устойчивых форм, в которых взаимодействие участников строится на основе принципа ответственной зависимости. Воспитательный эффект достигается разнообразием и сменяемостью позиций членов групп в зависимости от выполняемых в творческом процессе художественных и организационных функций, проявляемой инициативы, существующих объективных потребностей

коллективной художественной деятельности.

Таким образом, в ходе исследования нами были выявлены следующие художественно-педагогические условия ХТ, определяющие в совокупности своего действия эффективность формирования артистизма действий у подростков: 1) направленность на обретение подростком опыта полихудожественной, проектно-коммуникативной художественно-исполнительской деятельности; 2) организация детского коллектива ХТ как со-бытийной детско-взрослой общности, направленной на становление каждого подростка как субъекта художественно-исполнительской деятельности, взаимодействующего с другими равноправными субъектами.

В отношении подросткового возраста проблема формирования артистизма благодатна, так как характеризует устремленность на развитие понимания человеком собственного «Я», своих творческих возможностей, помогает в решении значимых

для этого возрастного периода вопросов расширения и оптимизации общения. У подростка эффективность процесса формирования артистизма подкрепляется тем, что эмоциональные процессы, переживания еще достаточно ярко проявляют себя, однако уже могут быть контролируемы и регулируемы самим подростком. Важнейшей воспитательной задачей становится создание для подростка таких художественно-педагогических условий, в которых формирование артистизма идет в контексте развития ценностных установок личности. В художественно-педагогических условиях ХТ в качестве ориентиров, свидетельствующих о ценностном подходе, выступают значимость художественно-исполнительской деятельности, ее социальная и личностная востребованность и духовно-содержательная наполненность, а также система организации детского коллектива ХТ как педагогической формы, культивирующей принципы гуманистического воспитания личности в коллективе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ЗИСЬ А. Я. Конфронтации в эстетике : очерки о природе искусства / ВНИИ искусствознания Министерства культуры СССР. М. : Искусство, 1980.
2. КРИВИЦКАЯ Е. Хоровой театр Бориса Певзнера // Музыкальная жизнь. 2007. № 4.
3. НОВИКОВ А. М. Методология художественной деятельности. М. : Изд-во «Эгвес», 2008.
4. СЛОБОДЧИКОВ В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. С. Т. Погорелов

Е. А. Опарина

Ульяновск

**СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ СТАРШЕКЛАССНИКА
КАК РЕЗУЛЬТАТ УЧАСТИЯ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный опыт личности; туристическая деятельность старшеклассников; социализация; социальное воспитание; социальное взаимодействие; социальные установки; социальные умения и навыки.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается туристическая деятельность как средство приобретения социального опыта старшеклассниками. Определяется сущность социального опыта школьника, раскрывается специфика усвоения социального опыта старшеклассником в условиях социальных ситуаций, выделяются элементы социального опыта личности старшеклассника.

E. A. Oparina

Ulyanovsk

**SOCIAL EXPERIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENT
AS A RESULT OF PARTICIPATION IN TOURISM**

KEY WORDS: social experience of the individual; high school students' tourism activities; socialization; social education; social interaction; social attitudes and social skills.

ABSTRACT. We consider the tourism activities as a means of social experience of high school students. Determined is the nature of the social experience of the individual student, revealed is the specifics of social experience assimilation of high school students in social situations, presented are the elements of the social experience of high school students.

Социальное воспитание личности старшеклассника становится все более актуальным в современном образовательном процессе. Оно направлено на развитие социального опыта школьников, формирование, обогащение которого является необходимой частью педагогического процесса в современной школе и важным образовательным результатом. Современная педагогика, понимая воспитание в широком педагогическом смысле как процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых [4. С. 44], включает в область своего изучения и социальный опыт личности старшеклассника. А социальная жизнь в современном обществе усложняется и предполагает наличие у человека определенного социального опыта уже в его детском возрасте.

Исследованием социального опыта личности занимается ряд ученых, среди которых философы, психологи, социологи, педагоги: П. Е. Астафьев, Л. А. Беляева, Л. С. Выготский, Н. Ф. Голованова, А. Г. Здравомыслов, И. Кант, Г. Ф. Карвацкая, С. А. Козлова, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, В. Н. Мясичев, Б. П. Парыгин, А. В. Петровский, М. Полани, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, А. Г. Харчев, В. А. Ядов. В различных науках термин «социальный опыт» имеет много интерпрета-

ций, нас же интересуют педагогические смыслы.

В социальной педагогике под социальным опытом отдельного человека имеют в виду опыт его участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на его понимание жизни и отношение к различным ее проявлениям, определивший содержание его установок и знаний, уровень развития умений и навыков [4. С. 285].

Индивидуальный социальный опыт представляет собой синтез запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, мышления и деятельности, стереотипов поведения, интериоризированных, т. е. принятых, ценностных ориентаций и социальных установок [5. С. 126].

Социальный опыт старшеклассника следует рассматривать и как продукт личного творческого развития и воспитательного процесса, который зависит от воздействия общества, педагогической среды и организации собственной жизни. Одной из важнейших задач воспитательного процесса, по мнению А. В. Мудрика, является нахождение способа поддержания равновесия между пространством реальной социальной жизни и жизненным опытом ребенка.

В. Р. Ясницкая использует такое понятие, как позитивный индивидуальный со-

циальный опыт воспитанника и понимает под ним коммуникативный, организаторский, рефлексивный, творческий опыт; опыт исполнения различных ролей и социально значимой деятельности, опыт коллективных и индивидуальных переживаний и проживания значимых событий [8. С. 34]. Это понимание социального опыта школьника несет в себе важные акценты, а именно: социальный опыт личности а) многогранен, что объясняется сложностью и многогранностью социальных отношений и взаимодействия; б) включает разнообразные умения (коммуникативные, рефлексивные, организационные, творческих действий), что связано не только с деятельностной позицией в социальной жизни, но и с эмоционально-ценностным отношением; в) является «вкладом» во взрослость и социальную зрелость личности старшеклассника, что выражается в исполнении социальных ролей в условиях реальных социальных ситуаций.

В педагогической литературе существует несколько подходов к объяснению природы социального опыта ребенка. Наиболее вероятным нам представляется позиция Н. Ф. Головановой, согласно которой социальный опыт ребенка выступает как результат социализации и воспитания [2]. При этом признается, что овладение социальным опытом происходит у ребенка несколькими способами: стихийно, спонтанно и как целенаправленный процесс. Она считает, что социальный опыт всегда выступает как результат собственных действий ребенка, его активного взаимодействия с миром и другими людьми. Отсюда следует, что овладение социальным опытом представляет собой усвоение таких способов деятельности и общения, результатом которого он является на основе понимания и осмысления ребенком определенных знаний, сведений, образцов, навыков. Мы согласны с позицией Н. Ф. Головановой в том, что социальный опыт — это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а овладеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является [2. С. 173].

В данной статье социальный опыт личности рассматривается как продукт личного творческого развития и результат воспитательного процесса, как внутренний социальный опыт, который характеризует личность в социуме по отношению к другим людям. На наш взгляд, *социальный опыт личности* — это комплекс социальных цен-

ностей, установок, действий человека, складывающийся и проявляющийся в ходе взаимодействия с другими людьми, с окружающим миром в различных сферах его жизнедеятельности согласно социальным потребностям личности.

Специфика усвоения и формирования социального опыта у ребенка заключается в том, что ему необходимо самому «прожить» или «пережить» то, что входит в социальный опыт. Содержание социального опыта старшеклассников является специфическим компонентом содержания социального воспитания и включает составляющие составляющие: знания о социальной жизни, социальные ценности, установки, социальные действия, социальные умения и навыки, социальные качества.

Понятие социального опыта личности в педагогическом исследовании связано с такими понятиями, как социализация, социальное развитие, социальное воспитание. По мнению А. В. Мудрика, организация социального опыта является содержательным блоком социального воспитания [5. С. 71]. Именно в процессе приобретения индивидуального социального опыта происходит интериоризация ценностей, составляющих содержание воспитания.

Социальный опыт старшеклассника является процессуальной составляющей и результатом социального воспитания как части образовательного процесса и социализации в целом. На наш взгляд, формирование, обогащение и усвоение социального опыта — это часть педагогического процесса, в котором создаются условия для формирования и развития социальных знаний, умений, ценностей.

Развитие социального опыта и социальной активности старшеклассников обеспечивается прежде всего благодаря содержанию организуемых в школе и вне ее различных видов деятельности (познавательная, трудовая, художественно-эстетическая, творческая и др.), среди которых не менее важной в организации социального воспитания старшеклассников является туристическая деятельность.

Вопросы теории и практики туризма, специфика организации туризма и туристической деятельности школьников рассматриваются в работах ученых: В. А. Квартальнова, М. Б. Биржакова, В. Е. Борейко, И. В. Васильева, П. С. Усыскина и др. Различные грани и аспекты деятельности общественных объединений, в том числе и туристических, как среды формирования личности раскрыты в работах М. А. Ариарского, А. С. Запесоцкого, А. П. Маркова, Э. В. Соколова, А. Н. Лутошкина, В. Е. Триодина.

Туристическая деятельность старшеклассников в педагогическом процессе одновременно является методом и средством формирования социального опыта старшеклассников, поскольку она создает условия для разнообразных ситуаций формирования социального опыта и происходит в реальной социальной среде. Вместе с тем ее можно считать видом социальной практики, поскольку она включает в себя ряд условий для становления личностного социального опыта старшеклассника.

Туризм и туристическая деятельность исследуются современными учеными в контексте воспитания и развития современной личности. Исследователи (И. В. Зорин, В. И. Жолдак, В. А. Квартальнов, Ю. С. Константинов, А. И. Сеселкин и др.) изучили туризм как средство формирования рационального образа жизни, эстетических, этических и нравственных ценностей, целостного восприятия окружающего мира, мировоззрения. В работах Е. И. Баранова, Ф. Н. Лаврова, А. А. Фадына и др. исследуется спортивно-оздоровительный туризм как компонент многоуровневой, многофункциональной системы туризма.

Разработкой возможностей самодеятельного туризма занимался ряд ученых, работы которых можно по одному основанию разделить на две группы.

К первой группе исследований относятся те, что представлены в виде рекомендаций по организации туристических походов (И. Л. Беккер, А. Н. Денисевич, А. М. Жихарев, Ю. С. Константинов, В. Н. Корожнев, В. М. Куликов, И. М. Леднев, С. К. Макурин, В. Ю. Попчиковский, Е. Ю. Ривкин, Л. Л. Руденко, А. С. Усков, Ю. Н. Федотов и др.).

Ко второй группе можно отнести работы, посвященные исследованию феномена самодеятельного туризма с позиции воспитательного потенциала и эффекта. Вместе с тем следует выделить и исследования, раскрывающие познавательные (О. В. Пиров), образовательные (С. М. Губаненков) и социализирующие возможности туристической деятельности школьников (Н. В. Бушманова, П. И. Истомина). В своей работе мы также обращаемся к работам А. А. Остапца-Свешникова, разработавшего педагогические основы туристско-краеведческой деятельности.

Однако проведенный анализ научной литературы выявил, что при всем многообразии теоретических педагогических материалов о туристической деятельности школьников практически нет трудов, посвященных процессу развития социального опыта школьников средствами туристической деятельности. Анализируя работы ав-

торов, занимающихся педагогическими проблемами, мы наблюдаем разнообразные точки зрения на суть, структуру, элементы социального опыта, подлежащего усвоению школьниками в образовательном процессе.

Можно выделить достаточно много элементов социального опыта школьника в числе тех, которые развиваются посредством туристической деятельности. Связано это с тем, что само понятие «социальный опыт личности» очень подвижно и находится в постоянном развитии под влиянием множества факторов. Логика развития этих элементов закладывает весь процесс становления и развития социального опыта личности.

Интегративным и сложным по составу элементом, который формируется благодаря туристической деятельности, является социальное взаимодействие старшеклассников. Социальное взаимодействие рассматривают как способ осуществления социальных связей и отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условий и факторов его реализации. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности [3. С. 531].

Социальное взаимодействие в туристической деятельности имеет объективную и субъективную стороны. Объективную сторону составляют факторы, независимые от взаимодействующих субъектов, но влияющие на них; субъективную сторону — сознательное отношение индивидов друг к другу в процессе взаимодействия, основанное на взаимных ожиданиях и связанное, в частности, с удовлетворением социальных потребностей личности.

В тесной взаимосвязи с социальным взаимодействием выступают социальные установки на действия. Под социальными установками, по мнению Л. В. Мардахаева, следует понимать предшествующие действию общие ориентации человека на определенный социальный объект, выражающиеся в предрасположенности действовать определенным образом относительно данного объекта. Установка включает следующие компоненты: когнитивный — осознание социального объекта, аффективный — его эмоциональную оценку, поведенческий — последовательное поведение по отношению к объекту [4. С. 279].

Согласно теории Д. Н. Узнадзе, под установкой следует понимать некие специфические состояния, состояния готовности к определенной активности, для возникновения которых «достаточно двух элементарных условий — какой-нибудь актуальной потребности у субъекта и ситуации ее удо-

влетворения. При наличии этих условий в субъекте возникает установка к определенной активности [6. С. 33]. Установочная система личности как система базовых и периферийных установок индивидуальна для каждого человека.

Туристическая деятельность старшеклассников способствует укреплению социальных установок. Социальные установки начинают отражать социальную идентичность в группе и обществе, это социальные ориентиры на деятельности внутри определенной группы. Внутри различных социальных групп могут формироваться свои межличностные отношения благодаря социальным установкам и ориентирам.

Важным элементом социального опыта старшеклассников необходимо считать социальные умения и навыки. Говоря о социальных навыках личности, мы используем термин, введенный В. Слотом, и имеем в виду набор способов и приемов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает свое равновесие с другими [1. С. 101]. Благодаря выработанным социальным умениям и навыкам развивающаяся личность ставит перед собой цели, выбирает действия и взаимодействует в социальном общении.

Благодаря социальным умениям, навыкам и установкам формируется социальная компетентность личности как способность человека эффективно взаимодействовать с людьми, которые его окружают, по поводу решения социальных вопросов или проблем. А с появлением социальной компетентности связывают становление и развитие способности личности человека ориентироваться в социальных отношениях, контактах, ситуациях, развиваться в профессиональной деятельности. Социальные установки способствуют становлению социальных отношений. Анализ различной педагогической и психологической литературы помог нам прийти к выводу, что социаль-

ные отношения проявляются в формах: эмоционально-оценочной (выявляются в непосредственном взаимодействии детей, отражая систему их предпочтений), когнитивной форме (выражена в виде интереса ребенка к общественной и нравственной жизни общества), действенно-преобразовательной форме социальных отношений (выражена в отдельных действиях и поступках старшеклассников). Рефлексивную форму социальных отношений (обращение субъекта на себя самого, свою личность, ценности, интересы, мотивы, эмоции, поступки, на свое знание или на свое собственное состояние) тоже можно отнести к педагогическим результатам формирования социального опыта школьника посредством школьного туризма. Более того, она является важным компонентом, определяющим «усвоенность» социального опыта.

То, что ребенок начинает внутренний диалог с собой, дает оценку своим действиям, переживает события — это уже предпосылка индивидуализации его личности в процессе социализации, чему находим подтверждение в теоретических выводах [7]. Рассмотрение взаимосвязи между рефлексией и социальным опытом позволило выйти на понимание того, что становление и развитие подобного опыта во многом связано с самосознанием своих социальных установок, своих социальных действий, а также умений и навыков.

Таким образом, туристическая деятельность старшеклассников является средством развития их социального опыта в следующих его элементах: социальные установки, умения и навыки социального взаимодействия, социальные действия. Социальный опыт старшеклассника позволяет ему не только адаптироваться к социальному миру, принимать социальный мир как данность, но и развивать способности изменять, преобразовывать социальную действительность и социальный мир согласно социальным потребностям, проявлять социальную активность в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВОРОНИН А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / УГТУ— УПИ. Екатеринбург, 2006.
2. ГОЛОВАНОВА Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб. : Речь, 2004.
3. ГРОМОВ И. А., МАЦКЕВИЧ И. А., СЕМЕНОВ В. А. Западная социология. СПб. : ДНК, 2003.
4. МАРДАХАЕВ Л. В. Словарь по социальной педагогике. М. : Академия, 2002.
5. МУДРИК А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов. М. : Академия, 2000.
6. УЗНАДЗЕ Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001.
7. ЩЕДРОВИЦКИЙ Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005.
8. ЯСНИЦКАЯ В. Р. Как сделать класс классным : воспитание подростков. М. : Просвещение, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. М. Железнякова

М. В. Погодаева

Иркутск

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: принципы подбора содержания образования; безопасность в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера; безопасность в быту; безопасность на транспорте; личная безопасность; пожарная безопасность; здоровьесбережение; экологическая безопасность; правовая защищенность.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается содержание образования периода раннего детства, которое включает вопросы безопасности в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, безопасности в быту, на транспорте, личной безопасности, пожарной безопасности, здоровьесбережения, экологической безопасности, правовой защищенности

M. V. Pogodaeva

Irkutsk

EDUCATIONAL CONTENT IN THE SPHERE OF SAFETY LIFE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILD PERIOD

KEY WORDS: principals of choice in educational content; safety in natural and man-made critical situations; safety in routine home life; safety in transport; private protection; fire safety; health safety; ecological safety; legal protection.

ABSTRACT. Educational content in early childhood period includes questions of safety in natural and man-made critical situations, safety in routine home life, in transport, in private life, fire safety, health saving technologies, ecology and legal protection.

Содержание образования в области безопасности жизнедеятельности должно обеспечивать условия для формирования у ребенка дошкольного возраста основ культуры безопасности, отвечать требованию его адаптации к имеющим место в обществе опасностям и рискам. Оно должно быть направлено не только на процесс получения знаний, но и на формирование личностных качеств, позволяющих не растеряться в экстремальной ситуации и активно действовать в случае появления опасности.

Построение содержания образования в области безопасности периода дошкольного детства должно быть научно обосновано и базироваться на принципах доступности, научности, системности, преемственности, наглядности, целостности картины мира и интегративности.

В содержание образования должны включаться понятия и ситуации из других областей знаний с целью формирования у ребенка целостной картины мира. Интеграция образовательной области «Безопасность» с другими образовательными областями и активное включение знаний по безопасности во все виды деятельности позволяет сохранять логику воспитательно-образовательного процесса и целостность восприятия. Возможности интеграции образовательной области «Безопасность» с

другими образовательными областями представлены в табл. 1.

По задачам и содержанию психолого-педагогической работы такая интеграция возможна с образовательными областями «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Труд», «Познание», «Социализация», «Здоровье», «Художественное творчество».

Для того чтобы научить безопасному поведению, целесообразно обсуждать с ребенком, проигрывать, зарисовывать опасные ситуации, с которыми он может встретиться в жизни: ситуации на дороге, ситуации при взаимодействии с незнакомыми людьми, взаимодействие со сверстниками, поведение в чрезвычайных ситуациях, поведение при пожаре, действия при нападении животных и укусе насекомых, поведение при выбросе химически опасных веществ и др.

Такой подбор ситуаций поможет осознанию детьми значимости знаний в этой области. При этом образовательный процесс должен включать уже имеющийся положительный практический и интуитивный опыт детей, расширять и обогащать его, помогать осознанию поведения в критических ситуациях. Сложность рассматриваемых вопросов и вырабатываемых навыков должна быть адекватна возрастным и индивидуальным возможностям и потребностям детей.

Интеграция образовательной области «Безопасность» с другими областями

Образовательная область (по ФГТ)	Содержание психолого-педагогической работы
«Коммуникация»	Развитие свободного общения с взрослыми и детьми в процессе освоения способов безопасного поведения, способов оказания самопомощи, помощи другому, правил коммуникации с другими детьми, способности управлять своим поведением и планировать свои действия
«Труд»	Формирование представлений и освоение способов безопасного поведения, основ экологического сознания в процессе трудовой деятельности
«Познание»	Формирование целостной картины мира и расширение кругозора в части представлений о возможных опасностях, способах их избегания, безопасности окружающей среды
«Социализация»	Формирование первичных представлений о себе, гендерных особенностях, семье, социуме и государстве, освоение общепринятых норм и правил взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в контексте безопасного поведения, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения, планирование своих действий
«Здоровье»	Формирование первичных ценностных представлений о здоровье и здоровом образе жизни человека
«Чтение художественной литературы»	Использование художественных произведений для формирования основ безопасности жизнедеятельности и безопасности окружающего мира
«Художественное творчество»	Рисование, лепка, аппликация по тематике «Безопасность в окружающем мире»

Образование в области безопасности жизнедеятельности дошкольников должно быть направлено на обеспечение безопасности детей в различных направлениях и содержать следующие разделы:

- личная безопасность;
- психологическая безопасность;
- безопасность в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера;

- пожарная безопасность;
- безопасность в быту;
- безопасность на транспорте;
- экологическая безопасность;
- здоровьесбережение;
- правовая защищенность.

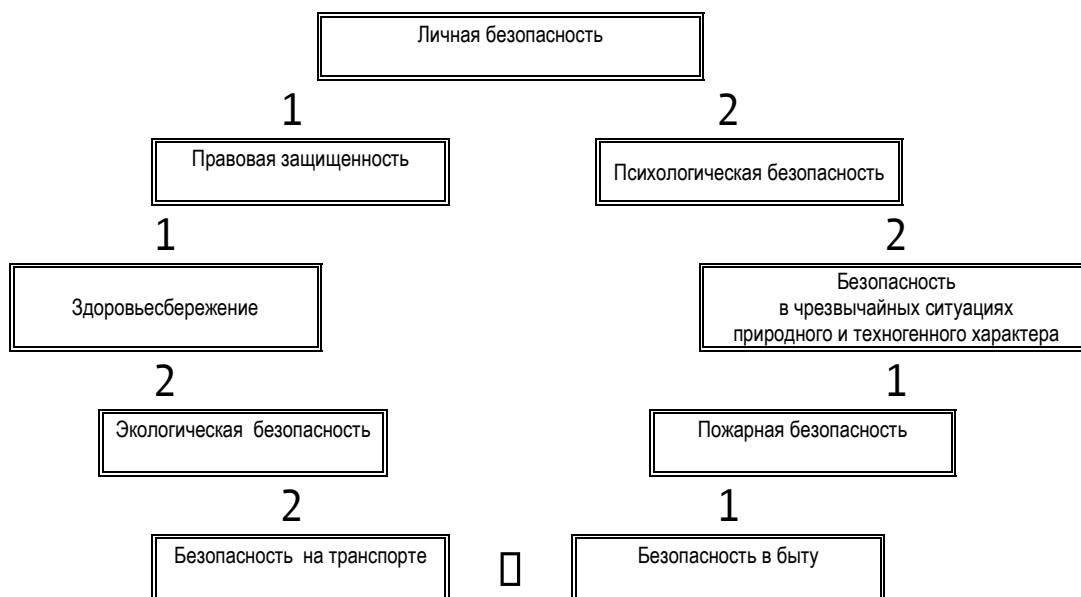


Рис. Содержание образования в области безопасности жизнедеятельности в период раннего детства

При освоении **безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера** изучаются правила поведения при землетрясении, наводнении, при аварийных вы-

бросах отравляющих веществ, при сильном морозе или жаре, отрабатывается порядок эвакуации, заучиваются номера телефонов аварийных и спасательных служб, адрес и телефон родителей, детей учат защищать

платком или другой подручной тканью органы дыхания.

Образование, направленное на **здоровьесбережение**, включает в себя вопросы, посвященные профилактике заболеваний: рассматривают роль правильного питания, закаливания и физической двигательной активности в сохранении здоровья, прививаются навыки личной гигиены, дети изучают строение и функции своего организма, им говорят о ценности здоровья. Обязательными условиями успешности образования в этой области является организация здоровьесберегающей среды, семейная психотерапия, организация «Школы здоровья для родителей».

В разделе «**Транспортная безопасность**» изучаются правила дорожного движения для пешеходов: как переходить проезжую часть дороги, сигналы светофора, пешеходный переход, где не следует играть, дорожные знаки для пешеходов; развиваются навыки безопасного поведения на дороге и в транспорте, рассматриваются правила езды на велосипеде. Памятка родителям предостерегает мам и пап от ошибок при участии в дорожном движении, которые могут стать угрозой жизни и здоровью как родителей, так и детей [3; 5].

Содержание раздела «**Пожарная безопасность**» знакомит детей с огнем и его свойствами; причинами возникновения пожара и правилами поведения при пожаре: если огонь небольшой, можно попробовать сразу же затушить его, набросив на него плотную ткань или одеяло или вылив кастрюлю воды, если огонь сразу не погас, немедленно убежать из дома в безопасное место. Если невозможно убежать из горящей квартиры, сразу же звонить по телефону 01 и сообщить пожарным точный адрес и номер своей квартиры. Необходимо научить детей набирать телефонный номер пожарной службы, формировать навыки общения с дежурным пожарной части в экстремальной ситуации. В случае задымления опуститься на корточки или продвигаться к выходу ползком — внизу дыма меньше [4].

Раздел «**Личная безопасность**» посвящен разбору ситуаций, представляющих опасность для ребенка при общении с незнакомыми людьми, других ситуаций, в которых родителей нет рядом и они не могут защитить ребенка. Детей обучают тому, что общение с незнакомыми людьми должно ограничиваться только дружескими приветствиями. Нельзя уходить с незнакомцем, садиться с ним в машину. Если опасность возникла при отсутствии близких, нужно кричать, бежать и просить защиты и помощи у других взрослых, внушающих доверие

(полицейские, охранники, знакомые продавцы и др.). На все вопросы и просьбы незнакомца отвечать: «Нет». Обсуждаются вопросы «Кому можно доверять?», «Что делать, если тебя трогают, а тебе это не нравится?», «Приятные и неприятные люди», «Один во дворе», «Кто мне всегда поможет?», «Как попросить помощь?». Детей учат, что нельзя открывать двери посторонним, выходить из квартиры без предупреждения, открывать дверь, если кто-то стоит на лестничной площадке, оставлять дверь открытой, покидая квартиру. Если незнакомый человек пытается открыть дверь, нужно сразу же позвонить в полицию по телефону 02. Ребенка учат правильно общаться по телефону: не называть своего имени при телефонном разговоре с посторонними, не говорить, что находится дома один, научить ребенка, если его пытаются втянуть в неприличный разговор, положить трубку и сообщить об этом родителям. Если ребенок потерял родителей в незнакомом месте, то стоять там, где потерялся; обратиться за помощью: на улице — к полицейскому, в магазине — к продавцу, охраннику. В процесс работы по этому направлению обязательно должны быть вовлечены родители, с которыми у ребенка должны формироваться открытые, доверительные отношения. Доверие родителям, откровенные разговоры между членами семьи, понимание чувств и переживаний ребенка со стороны взрослых — обязательные условия сохранения личной безопасности и неприкосновенности малыша.

В ходе знакомства с вопросами раздела «**Психологическая безопасность**» происходит формирование представлений о себе, своих особенностях, своей семье, своих товарищах, развитие уверенности в себе, адекватной самооценки, осознание своего «Я», освоение общепринятых норм и правил поведения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Детей учат доброжелательному, уважительному общению друг с другом и со взрослыми людьми, преодолению конфликтов во взаимоотношениях друг с другом, совместной деятельности, взаимопомощи, показывают преимущество коллективистских стратегий поведения. Необходимо обращать внимание ребенка на то, что чувствуют другие дети, учить его сопереживанию и отзывчивости, умению оказывать эмоциональную поддержку. Создание эмоционального комфорта, дружеские взаимоотношения со сверстниками дают ребенку уверенность и спокойствие.

Содержание раздела «**Экологическая безопасность**» должно быть направлено на формирование понимания взаимосвязей в природе, взаимообусловленности процес-

сов и явлений, ребенок должен почувствовать себя неотъемлемой составляющей этого мира. В ходе экскурсий и наблюдений изучаются явления живой и неживой природы, вода и воздух, времена года, дикорастущие и комнатные растения, их значение, полезные и опасные животные, ребенка предупреждают об опасностях природной среды. Обсуждаются взаимосвязи в сообществах леса, водоема; взаимодействие людей с природой: что она им дает, что дают люди природе; опасности в природе: опасные явления, животные, растения, грибы. Рассматривая деятельность человека на земле, педагог обращает внимание детей на то, какие последствия может иметь бездумное и безжалостное обращение с природными богатствами.

В разделе «**Безопасность в быту**» рассматриваются опасные и безопасные места в доме, опасные вещества. Следует научить ребенка не открывать упаковок с бытовой химией, обращению с электрическими приборами (они могут ударить током или стать причиной пожара), горячей водой: осторожно включать кран, сначала холодную воду, затем горячую, не приближаться к кипящим кастрюлям и чайнику. Акцентируется внимание ребенка на медицинских препаратах, на недопустимости их самостоятельного употребления. Детей учат аккуратно обращаться с колюще-режущими предметами [7].

Для обеспечения **правовой защиты** ребенка необходимо, в первую очередь, лекторий для родителей, которые являются законными представителями ребенка и обязаны отстаивать его интересы. Правовая безграмотность родителей не дает им возможности не только защитить своего ребенка, но и в полной мере воспользоваться своими правами. Обеспечение прав детей также зависит от уровня правовой культуры воспитателя. Проведение с педагогами просветительской и коррекционной работы по соблюдению и защите прав ребенка является важнейшим условием эффективности образовательного процесса.

За годы пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении происходит непрерывное развитие содержательного компонента образования в области безопасности. На каждом возрастном этапе создается база для последующего изучения учебного материала на более высоком уровне за счет расширения и углубления опыта взаимодействия с окружающим миром, развития и совершенствования стереотипов безопасного поведения, повторений, пропедевтики [6]. Преимущество содержания отчетливо прослеживается в тематике занятий, игр, экскурсий, выполнения режима дня и других форм организации деятельности, планируемых по различным разделам безопасности (табл. 2).

Таблица 2

Планирование обучения дошкольников безопасной жизнедеятельности

Раздел	Примерная тематика	3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Здоровьесбережение	Береги здоровье смолоду	+	+	+	+
	О профилактике заболеваний		+	+	+
	Навыки личной гигиены	+	+	+	+
	Что я ем		+	+	+
	Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья	+	+	+	+
	Доктор Айболит		+	+	+
Экологическая безопасность	Изучаем свой организм			+	+
	Явления живой и неживой природы	+	+	+	+
	Растения и грибы		+	+	+
	Природа наш дом		+	+	+
	Мир вокруг. Экосистема		+	+	+
	Животные и насекомые	+	+	+	+
Дорожная безопасность	Человек на планете Земля. Планета в опасности		+	+	+
	Как вести себя на дороге	+	+	+	+
	Дорожные знаки для пешеходов и водителей	+	+	+	+
	Я велосипедист			+	+
Психологическая безопасность	Правила поведения в транспорте		+	+	+
	Взаимная забота и помощь в семье	+	+	+	+
	Конфликты и ссоры между детьми	+	+	+	+
Личная безопасность	Я добрый, сильный, смелый	+	+	+	+
	Приятные и неприятные люди	+	+	+	+
	Если ты потерялся.		+	+	
	Общение с незнакомцем		+	+	+
	Телефонные разговоры				+
	Один дома		+	+	+
Помогите! Кому я доверяю	+	+	+	+	

Раздел	Примерная тематика	3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Пожарная безопасность	Правильное поведение при пожаре		+	+	+
	Огонь — это очень опасно!		+	+	+
	Осторожно! Электроприборы	+	+	+	+
	Профессия — пожарный			+	+
Безопасность в чрезвычайных ситуациях	Эвакуация	+	+	+	+
	Мороз и холод. День чудесный		+	+	
	Землетрясение			+	
	Наводнение				+
Безопасность в быту	Опасные приборы. Опасные вещества	+	+	+	+
	Опасные и безопасные места	+	+		

Использование разнообразных методов и форм организации деятельности при обучении детей безопасности позволит наиболее полно и эффективно реализовать содержание образовательной области «Безопасность» и транслировать совместную с педагогом деятельность ребенка по освоению правил безопасного взаимодействия со средой обитания в его самостоятельное безопасное поведение.

Таким образом, содержание обучения детей безопасной жизнедеятельности должно снижать риски от различных опасных факторов, обеспечивать сохранение здоровья, эмоционально-психологический комфорт, формирование личностных качеств, позволяющих успешно и гармонично адаптироваться к условиям изменяющейся среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЛАЯ К. Ю. Я и моя безопасность : тематический словарь в картинках : мир человека. М. : Школьная Пресса, 2010.
2. КАК обеспечить безопасность дошкольников : конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста : кн. для воспитателей детского сада / К. Ю. Белая, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская и др. 5-е изд. М. : Просвещение, 2005.
3. ОБУЧЕНИЕ детей дошкольного возраста правилам безопасного поведения на дорогах // Региональный стандарт Мин-ва образования Республики Татарстан / Л. А. Артемьева, Ю. Д. Мисянин и др. Казань, 1995.
4. ОСТОРОЖНО — огонь : метод. пособие / под ред. Е. И. Касаткиной. Вологда : Изд. центр ВИРО, 2008.
5. ПРОФИЛАКТИКА и предупреждение детского дорожно-транспортного травматизма : метод. материалы / сост. Ю. В. Басников. Вологда : Изд. центр ВИРО, 2006.
6. СТЕРКИНА Р. Б. Основы безопасности детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 2000.
7. ХРАМЦОВА Т. Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста : учеб пособие. М. : Педагогическое общество России, 2005.
8. ШОРЫГИНА Т. А. Осторожные сказки : безопасность для малышей. М. : Книголюб, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Моисеева

Е. В. Черкесова

Ульяновск

ПАТРИОТИЗМ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОНИМАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гражданственность; патриотизм; ценности; качества личности.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается одна из важнейших черт современной личности, ее внутренний стержень, влияющий на ценностные ориентации, — гражданско-патриотические качества личности, которые можно формировать средствами музейного краеведения.**E. V. Cherkesova**

Ulyanovsk

PATRIOTISM AND CITIZENSHIP IN THE MINDS OF MODERN TEENAGERS**KEY WORDS:** citizenship; patriotism; values; qualities of the personality.**ABSTRACT.** One of the most important features of the modern person, its internal core influencing on valuable orientations, is the formation of patriotic qualities of the personality which can be formed by the means of the Museum of local lore.

Общественный и специальный педагогический интерес к проблемам гражданского и патриотического воспитания не теряет своей остроты в России, что связано с непреходящим значением в обществе ценностей «Родина», «Отечество», «патриотизм», «гражданственность». Одной из важнейших черт современной личности, ее внутренним стержнем, влияющим на ценностные ориентации и установки, определяемые президентской инициативой «Наша новая школа», а также федеральным компонентом государственного стандарта общего образования, является сформированность гражданско-патриотических качеств личности [4].

Различные аспекты формирования гражданских и патриотических качеств личности школьника мы находим в работах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, В. И. Лутовинова, А. Н. Тубельского и др. Так, В. А. Сухомлинский считал, что необходимо развивать «гражданские чувства», которые «возвеличивают человека, утверждают в нем общественное сознание, честь, гордость». Он замечал, что у молодых людей следует развивать «гражданское видение мира», что «гражданские чувства являются главным источником моральной чистоты» [3. С. 268].

Теоретические и практические педагогические наработки, необходимые для исследования социально-педагогических проблем развития гражданских и патриотических ценностей и качеств у школьников находим в работах Ф. Адлера (воспитание гражданственности в условиях социально ориентированной школьной практики), Л. Кольберга (формирование морального сознания человека для проявления нрав-

ственных качеств); В. Крысяка (воспитание гражданственности как интегративной характеристики личности); А. Н. Тубельского (воспитание гражданских качеств, гражданской позиции, универсальных компетенций в условиях демократического уклада школы); Г. Н. Филонова (феномен гражданственности в структуре личностного развития); И. Д. Фрумина (формирование демократических ценностей в современном образовании как основы для гражданского становления личности).

Исследуя педагогические условия формирования гражданско-патриотических качеств у подростков средствами музейного краеведения, мы рассматриваем гражданственность как социальную ценность, важную для государственности как социального института общества и самого человека, а патриотизм как нравственную характеристику, основанную на чувстве принятия Родины, и ценность, исторически сложившуюся в обществе.

Мы предположили, что в подростковом возрасте на протяжении всего этого периода у школьника наблюдается изменяющееся понимание сущности гражданственности и патриотизма, а формирование гражданственности предстает как проявление более развитой интегративной характеристики патриотизма, которая наступает уже в позднем подростковом возрасте. Для подтверждения или опровержения своих предположений мы провели следующую диагностику, которая проходила в несколько этапов и представляла собой анкеты с открытыми ответами. В диагностическом исследовании, которое проводилось на базе гимназии № 30 г. Ульяновска, участвовало 396 подростков в возрасте от 10 до 17 лет. Репрезен-

тация осуществлялась по трем параметрам: пол, возрастные группы, национальность.

Основываясь на классификации подросткового возраста, данной Д. Б. Элькониным [1. С. 135], мы выделяем младший подростковый возраст и старший подростковый возраст. Отдельную группу составили дети, переживающие кризис подросткового возраста. Согласно этому делению, известно, в каждом возрасте доминирует определенный вид деятельности: личностное общение — ведущая деятельность для младших подростков, учебно-профессиональная деятельность — для старшего подросткового возраста. В процентном соотношении дети младшего подросткового возраста в нашем исследовании составили 36%, учащиеся переходного возраста — 18%, старшего подросткового возраста — 46%.

При ответе на вопрос «Кто является для тебя образцом поведения?» более 78% назвали родителей. Этим самым подтверждаются некоторые особенности этого возраста, связанные с тем, что для младшего подросткового возраста более значим эмоциональный компонент, а знаниевый компонент второстепенен. Все суждения и мировосприятие младшего школьника идет через чувства. На этом жизненном этапе огромную роль в формировании личностных характеристик и ценностей играют родители. Но именно в этом возрасте трудно говорить о патриотизме и гражданственности как о развитых характеристиках личности школьника. Здесь целесообразно говорить о формировании патриотизма как чувства принятия Родины. Особенностью младшего подросткового возраста является принятие ценностей родителей. А родина и микросоциум отождествляются у младшего подростка с мамой, папой, бабушками и дедушками и тем, что их окружает рядом и сейчас. Это связано во многом еще с механизмами подражания учащихся и в поведении, и в ценностных оценках своим родителям.

Отвечая на вопрос «Как ты понимаешь, что такое патриотизм?», 57% младших подростков выбрали ответ «любить нашу Родину». На второе место по рейтингу вышел ответ «хорошо учиться» — 42%. Это, может быть, связано с тем, что часть учащихся видят свой долг в том, чтобы хорошо учиться и именно этим, по их представлению, можно проявлять любовь к родине, а может быть, с тем, что слово «патриотизм» еще сложно для их восприятия.

Различия в понимании патриотизма современного и старшего поколения подмечает Т. Черникова в своих размышлениях о патриотизме в подростковом и юношеском возрасте [5. С. 48]. В. А. Караковский считает, что новое поколение школьников

выросло в иных условиях, чем их старшие братья и сестры, не говоря уже о родителях [3. С. 94].

Несколько меняется эталон подражания в период кризиса подросткового возраста. В этой группе уже меньшее количество учащихся обращаются к образу родителей, а формирующим фактором выступает информация, которая чаще всего воспринимается из СМИ и Интернета. Учащиеся в возрасте 13–14 лет было 18%. Из них более 52% считают, что на их информированность влияет телевидение, 43% выбрали Интернет. Старшие подростки способны уже осмысливать информацию, идущую не от учителя и не от родителей. Но вместе с тем следует признать, что эта информация часто воспринимается ими еще в несколько иллюстрированном, наглядно-образном виде, иногда — в качестве некоего примера отношения к родине.

В старшем подростковом возрасте средством формирования качественных характеристик выступает микросоциум: одноклассники, друзья, сверстники, но уже не родители. Основу для формирования ценностных и качественных характеристик личности составляют знания. В этом возрасте учащиеся вступают в стадию самоопределения: личностного, гражданского, профессионального. И здесь уже сложно говорить не только о патриотизме как о чувстве, но и о гражданственности как о позиции. Старшие подростки понимают и принимают не только понятие родины, но и государства. Старший подростковый возраст — возраст начала собственного осознанного выбора.

Для нас показателен и интересен не просто факт выбора, а то, что старшие подростки осознают связь своей жизни с государством. На все перечисленные процессы мало влияет пол учащихся, а вот национальная страта играет большую роль. Так, надо отметить, что те учащиеся, которые уже в старшем подростковом возрасте стали гражданами РФ, мало идентифицируют себя с государственностью нашего государства (32%), а учащиеся, которые прошли через систему начальной школы, вступили в подростковый возраст, будучи гражданами, различают чувство родины и чувство гражданственности (18%). Настораживает тот факт, что большая часть учащихся, которая приняла гражданство РФ в старшем подростковом возрасте, не относит себя к какому-либо государству, чем свидетельствует о маргинальном характере их «гражданственности».

В ходе исследования мы обратили внимание на то, что в понятия «патриотизм» и «гражданственность» учащиеся вкладыва-

ют разные смыслы. Фактором, влияющим на разные взгляды подростков на патриотизм и гражданственность, выступают не только возрастные, но и личностные особенности: ценностный, мотивационный, нравственный и знаниевый. Поэтому мы предложили детям младшего и старшего подросткового возраста продолжить фразу «Для меня любить Родину — это...».

Младшим подросткам была предложена система утверждений, которые мы разделили на блоки: историко-культурологический, экологический, правовой, морально-нравственный. В результате анкетирования оказалось, что утверждения, которые содержали исторический и культурологический аспект, доминируют, но не преобладают (42% из опрошенных), второе место занимает морально-нравственное понимание патриотизма (38%). Самыми низкими по популярности оказались экологический (12%) и правовой блоки (8%). Полученные данные говорят о том, что формирование патриотизма через знания об истории и культуре своего государства может выступать одним из важнейших (или предпочитаемых детьми) педагогических условий, а музей как хранитель культурно-исторического достояния быть средой воспитания. Мы наблюдаем, что традиционное понимание патриотизма как нравственной категории не теряет своей актуальности. А вот экологический и правовой компоненты не пользуются популярностью в связи с низ-

ким уровнем экологической и правовой культуры взрослого поколения, которое воспитывалась в другой социальной общности.

Для старших подростков ситуация выбора в анкетах отсутствовала. Им было предложено самостоятельно написать пять характеристик в продолжение фразы. Анализ выполнения задания выявил следующую тенденцию. Понимание любви к Родине в данном возрасте базируется на правовых аспектах, которые мы считаем синонимом государственности (34%), но так же, как и для младших подростков, остается важным и культурно-исторический аспект понимания патриотизма. Вероятно, это связано с тем, что в нашей системе образования по-прежнему преобладанием преобладает знаниевый компонент, содержание которого строится на доминировании принципа историзма.

Таким образом, понимание патриотизма и гражданственности является важной стороной формирования гражданско-патриотических качеств у подростков и актуальной образовательной задачей для педагога. Гражданско-патриотическое воспитание подростков предполагает использование образовательных возможностей микро-социума, в частности музея, с тем чтобы культурно-историческое наследие малой родины работало на комплексное формирование гражданских и патриотических качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. КАРАКОВСКИЙ В. А. Воспитание для всех. М. : Просвещение, 1990.
2. КУЛАГИНА И. Ю., КОЛЮНИЦКИЙ В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М. : Академический проспект, 2001 г.
3. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. Рождение гражданина. М., 1977.
4. ФЕДЕРАЛЬНАЯ целевая программа развития образования на 2011—2015 годы. URL: <http://www.fcpro.ru/>.
5. ЧЕРНИКОВА Т. Размышления о воспитании патриотизма в подростковом и юношеском возрасте // Воспитательная работа в школе. 2011. № 5.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Т. Н. Шамало

Екатеринбург

А. М. Мехнин

Курган

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ФИЗИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: политехническая подготовка; политехническая компетенция; ценностные ориентации; гармоничные отношения «человек — техника»; внеклассная работа по физике.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема современной политехнической подготовки учащихся в процессе классной и внеклассной работы по физике. В качестве наиболее значимого компонента формируемой политехнической компетенции учащихся выделяются ценностные ориентации в отношении эффективного и безопасного использования техники.

T. N. Shamalo

Ekaterinburg

A. M. Mekhnin

Kurgan

**BUILDING OF VALUE ORIENTATIONS OF PUPILS
IN THE COURSE OF POLYTECHNICAL TRAINING
AT THE LESSONS AND OUT-OF-CLASS WORK IN PHYSICS**

KEY WORDS: polytechnical preparation; polytechnical competence; valuable orientations; the harmonious relations «the person — the equipment»; out-of-class work in physics.

ABSTRACT. Problem of modern polytechnical training of pupils in the course of lessons and out-of-class work in physics is considered. As the most significant component of formed polytechnical competence of pupils valuable orientations concerning effective and safe use of equipment are segregated.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» до 2020 г. отмечено, что одним из условий формирования инновационной экономики страны является модернизация системы образования, одновременно выступающая основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Все направления модернизации системы образования должны определяться потребностями общества и государства. Эти потребности, в свою очередь, вызваны стремительным развитием современной цифровой техники, нанотехнологий, информационной сферы и повсеместным их использованием, что приводит к увеличению их значимости в жизни общества и требует от человека умения безопасно и эффективно применять в своей деятельности последние достижения науки и техники. Поэтому молодые люди должны ориентироваться в современном техническом мире и иметь пред-

ставления о физических принципах современной техники и технологий, их влиянии на окружающую среду. Если молодые люди будут осознанно относиться к технике и ее развитию, то они смогут быстро и эффективно овладевать новыми технологиями, осуществлять инновационную деятельность, развивать и модернизировать экономику, чтобы обеспечить конкурентоспособность и безопасность нашей страны на мировом уровне.

На протяжении нескольких десятилетий вопросы знакомства школьников с принципами работы технических устройств рассматривались в рамках политехнического обучения, реализуемого на уроках физики, химии, технологии. Вопросы политехнической подготовки школьников широко и подробно исследовались П. Р. Атутовым, Т. А. Глазуновым, Б. М. Игошевым, Д. М. Комским, В. Т. Поляковым, Ю. В. Ставским [1; 4; 8]. Ими были определены принципы, подходы, приемы и методики политехнической подготовки, разработано ее содержание. Одна-

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

ко обновление государственных образовательных стандартов, которые предусматривают рассмотрение результата образования в виде компетенций, совершенствование технических средств обучения, бурное развитие электроники и цифровой техники потребовало пересмотра целей, принципов, содержания, форм и методов политехнической подготовки старшекласников. Необходимо отметить, что политехническая подготовка требуется в той или иной степени каждому современному человеку, так как с техникой любому человеку приходится взаимодействовать ежедневно дома и на работе. Поэтому человек, обладающий определенным набором технических знаний, умений и опытом соответствующей практической деятельности, сможет эффективнее решать повседневные и профессиональные задачи, связанные с использованием современной техники. Это определяет необходимость политехнической подготовки молодых людей, и прежде всего в области современной электронной техники и информационных технологий. Чем раньше начнется такая подготовка, тем более значимыми будут ее результаты. Но сложившаяся система общего образования не предусматривает изучения принципов работы и использования современной техники в должном объеме, хотя на протяжении долгого времени задача изучения физических основ техники решалась в рамках политехнического изучения комплекса учебных дисциплин, а наиболее значимая роль из них принадлежала физике.

На основании теоретических основ компетентного подхода [5], анализа литературы и учета специфики политехнической подготовки в современных условиях было выделено пять компонентов политехнической компетенции учащихся: 1) ценностные ориентации, определяющие важность и значимость техники в жизни человека; 2) политехнические знания, раскрывающие физические принципы работы техники и управления ею при помощи информационных технологий; 3) политехнические умения (совокупность конструктивно-технических, организационно-технических, операционно-контрольных умений); 4) опыт конструкторской и экспериментальной практической политехнической деятельности; 5) личностные качества, такие, как творческие способности учащихся.

Из всех формируемых компонентов политехнической компетенции наиболее значимыми в современных условиях, на наш взгляд, являются ценностные ориентации по отношению к технике, так как именно этим компонентом определена мотивация обучающихся и результативность всей политехнической подготовки.

Чтобы выявить ценностные ориентации по отношению к технике, нужно указать, что определяется словосочетанием «*ценностные ориентации*». Изучению проблемы формирования ценностных ориентаций посвящены исследования М. Я. Виленского, В. А. Якунина и др.

М. Я. Виленский считает, что ценностные ориентации личности характеризуют мотивы (социально значимые, профессионально значимые, личностно значимые), интересы личности в данной области, установки (уровень достижения цели, целеустремленность), убеждения и потребности (самоуважения, безопасности, самоактуализации и др.). На основании этого определения ясно, что в процессе политехнической подготовки у учащихся необходимо формировать ценностное отношение к технике, которое в дальнейшем определит мотивы, интересы в данной области, установки, убеждения и потребности [3].

Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других элементах внутреннего мира, реализуются в поведении личности. Система ценностных ориентаций составляет содержательную сторону направленности личности и отражает отношение к действительности. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени их сформированности можно судить об уровне развития личности.

Таким образом, в процессе политехнической подготовки у учащихся должно быть сформировано ценностное отношение к технике, которое в дальнейшем определит мотивы (социально значимые, профессионально значимые, личностно значимые), интересы в данной области, установки, убеждения и потребности.

Ценностное отношение к технике и технической деятельности имело место почти всегда, но стало объектом пристального внимания и глубокого анализа лишь в последнее время. Как отмечает В. С. Степин, раньше оно носило подспудный, неосознанный характер и те немногие попытки его более или менее глубокого осмысления, предпринятые такими мыслителями, как Ф. Бэкон, Ж. Ж. Руссо, К. Маркс и др., остались исключением из общего правила. Вопрос о ценностной природе техники, о ее значении, месте и роли в жизни как отдельного индивида, так и всего человечества в целом стал весьма актуальным только на современном этапе научно-технического прогресса, когда наглядно обнаружилась его потенциальная разрушительная мощь [9]. Поэтому вопрос об ответственности в технике оказался в центре внимания фило-

софии техники в последние десятилетия минувшего столетия.

Ускоренное развитие философии техники связано с резким повышением интереса к исследованию философского образа техники вместе с превращением последней в важнейший аспект современной цивилизации, которая стала называться технической, или техногенной.

Изначальная цель техники — служить человеку, удовлетворению его потребностей и нужд. Однако современная техника часто употребляется во вред человеку и даже человечеству в целом. Если инженеры и проектировщики не предусмотрели того, что наряду с точными экономическими и четкими техническими требованиями эксплуатации должны быть соблюдены также и требования безопасного, бесшумного, удобного, экологичного применения технических устройств, то из средства служения людям техника может стать опасной для человека. Эта особенность выдвигает на первый план проблему этики и социальной ответственности человека перед обществом и отдельными людьми. Сегодня человечество находится в принципиально новой ситуации, когда невнимание к проблемам последствий внедрения новой техники и технологий может привести к необратимым негативным результатам для всей цивилизации и земной биосферы. Кроме того, мы находимся на той стадии научно-технического развития, когда такие последствия возможно и необходимо предусмотреть и минимизировать их уже на ранних стадиях разработки новой техники.

На основании сказанного можно выделить несколько требований, которые должны характеризовать отношения «человек — техника»:

- осознание места и роли техники в жизни человека;
- эффективность использования техники (грамотное, рациональное, своевременное, результативное использование);
- безопасность использования (понимание значимости экологических последствий использования техники).

Эти требования определяют главную задачу политехнической подготовки — сформировать особое отношение к технике, соединить достижения технического прогресса и гуманистических ценностей, выйти за пределы технического, потребительского отношения, обеспечить признание экологической значимости грамотного использования техники. Поэтому можно сделать вывод, что наиболее значимой ценностной ориентацией обучающихся, которую необходимо сформировать в процессе политехнической подготовки, являются гармонич-

ные отношения «человек — техника». *Гармоничные отношения «человек — техника»* определяются осознанием социальной значимости развития современной техники, потребностями в ее использовании и мотивационными экологическими установками.

Гармоничные отношения «человек — техника» обусловлены наличием у человека осознания социальной значимости развития техники, потребностей в ее использовании, мотивационных экологических установок, которые проявляются в безопасной и эффективной деятельности в процессе взаимодействия человека с техникой. Поэтому необходимо комплексно подходить к политехнической подготовке учащихся, реализуя компромисс между эффективным и безопасным использованием современной техники. В действительности понимание, осознание важности и необходимости изучения вопросов эффективного и безопасного использования электронной техники и информационных технологий обусловит возникновение у обучающегося потребности в политехнической подготовке, что положительно скажется на ее результативности.

Выбор *организационных форм* политехнической подготовки, которые позволят обеспечить формирование ценностных ориентаций учащихся зависит от учебных программ школы, от содержания внеклассной работы, элективных и факультативных курсов. На дисциплины естественнонаучного цикла в профильных классах гуманитарной направленности запланировано небольшое количество времени, поэтому политехническая подготовка может быть осуществлена посредством реализации системы групповых мероприятий (экскурсий, выставок, презентаций, соревнований роботов и др.) и индивидуальных *проектов* с межпредметным, политехническим содержанием. В процессе проектной политехнической деятельности в профильных классах гуманитарной направленности можно, например, провести исследование по выявлению факторов, влияющих на качество приема мобильного телефона, организовать социологический опрос по проблемам использования современной цифровой техники, создать фильм о современной технике, разработать web-сайт политехнического содержания и др. Преимуществами такой формы работы являются: необходимость знаний небольшого, ограниченного объема теоретического материала, краткосрочность выполнения проекта, использование межпредметных связей, которые подтверждают универсальность политехнической подготовки.

Для учащихся профильных классов физико-математической и технической направленности мы предлагаем введение

специализированного элективного курса политехнической подготовки «Электроника и цифровая техника» и выполнение индивидуальных политехнических проектов.

Содержание образования политехнической подготовки должно отражать состояние современной техники и вызывать у учащихся непосредственный интерес. Высокотехнологичная техника и информационные технологии очень быстро обновляются. Сочетание технологий проектного и модульного обучения обуславливает выбор оптимальных организационных форм политехнической подготовки. Для того чтобы соответствовать меняющимся требованиям безопасного использования техники и информационных технологий, человек должен быть готовым к их быстрому, самостоятельному освоению и эффективному использованию.

Изучение электронной, цифровой техники, компьютерных и информационных технологий обеспечивает развитие мотивационно-ценностной сферы личности ученика, его убеждений, интересов и направленности качеств личности в целом. Большое значение в отборе содержания политехнической подготовки имеет накопленный отечественный и зарубежный опыт использования компьютерных измерительных комплексов на уроках физики и Lego-технологий.

Применение в качестве содержательного компонента политехнической подготовки элементов информационных технологий может стать мотивирующим фактором, способным повлиять на формирование ценностных ориентаций старшеклассников. Это обусловлено тем, что в настоящее время всем приходится ежедневно использовать различную технику, в том числе компьютеры, мобильные средства связи. Поэтому молодежь заинтересована и нуждается в получении соответствующих знаний в этой области. Так как современная электронная техника и информационные технологии интересны и значимы для молодых людей, то современная политехническая подготовка должна базироваться на этом содержательном компоненте.

Проекты политехнического содержания являются основной формой реализации политехнической подготовки для обучающихся по профилям гуманитарной направленности. Особенностью преподавания физики для обучающихся этой группы является небольшое количество учебного времени, отводимого на ее изучение. Поэтому форма организации политехнической подготовки учащихся гуманитарных профилей должна соответствовать следующим требованиям:

- краткосрочность выполнения проекта;
- небольшой объем теоретического материала, необходимый для выполнения проекта;
- межпредметный характер проекта;
- значимость проекта для обучающихся;
- возможность в ходе проектной деятельности получить опыт практической, исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности.

Большое значение в формировании политехнической компетенции учащихся будет иметь актуализация учебного материала на уроках физики, связанного с использованием технических устройств. Пояснение того, как физический закон или явление находит свое применение в техническом устройстве и работе современной техники, может заинтересовать учащихся (принцип работы и устройство лазерного принтера или оптического цифрового носителя помогут связать теоретические знания о лазере с реальными техническими объектами).

Для обучающихся в классе естественнонаучных и технических профилей в образовательный процесс необходимо ввести один или несколько специализированных модульных элективных курсов по физике, позволяющих осуществлять политехническую подготовку. Форма элективных курсов успешно зарекомендовала себя и является привычной и традиционной формой работы с учащимися профильных классов.

В каждом учебном модуле должно быть предусмотрено выполнение проектных заданий исследовательско-творческого характера, назначение которых состоит в формировании и развитии ценностных ориентаций, личностных качеств обучающихся, что дает возможность проявить самостоятельность, создает предпосылки для развития их исследовательских и творческих умений, формирования познавательного интереса, повышения мотивации к обучению и профессиональной ориентации.

В. В. Лаптев указывает, что этап целеполагания обеспечивает развитие мотивационно-ценностной сферы личности обучающегося, его убеждений, интересов и направленности качеств личности в целом [6]. Поэтому цели и содержание каждого модуля политехнической подготовки должны быть четко и грамотно сформулированы и доведены до осознания учащимися, чтобы в дальнейшем у них не возникало сомнений в необходимости и важности изучаемого модуля программы политехнической подготовки.

Эвристические беседы позволяют познакомить учащихся с основными этапами создания конкретного прибора или устройства и трудностями, которые предстояло решить ученым и инженерам в ходе его со-

здания. Они также способствуют формированию ценностного отношения к технике.

Одним из важных этапов политехнической подготовки может стать работа по самостоятельной разработке прибора, устройства или робота. На примере такой самостоятельной работы можно четко проследить формирование ценностных ориентаций гармоничного отношения «человек — техника» (в ходе самостоятельного создания цифрового устройства).

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся — индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. В ходе этой деятельности обучающиеся приобретают опыт практической деятельности, развивают творческие способности, проявляют сформированные ценностные ориентации.

При создании нового прибора или устройства педагог может предложить учащимся модернизировать или усовершенствовать его. При этом он должен подчеркнуть важность этой деятельности, что, в свою очередь, также должно отразиться на ценностно-мотивационной сфере личности учащихся.

Особое внимание следует уделить диагностированию ценностных ориентаций и личностных качеств учащихся. Наличие ценностных ориентаций — гармоничных отношений «человек — техника» может проявиться только в деятельности учащихся. Показателями их наличия будут являться: соблюдение правил техники безопасности, использование всего функционала измерительных приборов, выбор оптимальных способов обработки данных и др. Даже на этапе самоконтроля и рефлексии возможно воздействие на мотивационно-ценностную сферу учащихся.

Формирование ценностных ориентаций и личностных качеств является для различных исследователей предметом присталь-

ного внимания и разнопланового изучения. И. В. Вахрушева отмечает, что сложной природой ценностных ориентаций объясняется многообразие существующих методик их измерения [2]. Следует отметить ограниченность методов изучения ценностных ориентаций. В основном здесь утвердились быстродействующие опросниковые, анкетные методы, которые позволяют одновременно обследовать большие группы людей и давать информацию о преобладающих на текущий момент времени ориентациях на те или иные ценности. Поэтому для более достоверной оценки ценностных ориентаций и личностных качеств необходимо сочетание нескольких методов, например, анкетирования, опросника, экспертной оценки, наблюдения.

Итак, в качестве наиболее значимого формируемого компонента политехнической компетенции следует рассматривать ценностную ориентацию — гармоничные отношения «человек — техника». Содержание этой ценностной ориентации обучающихся заключается в осознании социальной значимости развития техники, потребности в ее использовании, в мотивационных экологических установках, которые проявляются в безопасной и эффективной деятельности в процессе взаимодействия человека с техникой.

Построение методической системы политехнической подготовки, использование которой обеспечило бы формирование политехнической компетенции учащихся разных категорий, должно осуществляться на основе традиционных принципов политехнической подготовки и выделения дополнительных принципов гармоничности, уровневости, модульности, информатизации, технологичности. Современная политехническая подготовка должна отвечать внешним требованиям и условиям модернизации системы общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. АТУТОВ П. Р., ПОЛЯКОВ В. А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. М. : Просвещение, 1985.
2. ВАХРУШЕВА И. В. Формирование гражданских ценностных ориентаций старшеклассников в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005.
3. ВИЛЕНСКИЙ М. Я. Личностное развитие студента как ценность образовательного процесса по физической культуре // Педагогическое образование и наука. 2010. № 11.
4. КОМСКИЙ Д. М., ИГОШЕВ Б. М. Игротека автоматов. М., 1989.
5. КРАЕВСКИЙ В. В., ХУТОРСКОЙ А. В. Основы обучения : дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2007.
6. ЛАПТЕВ В. В. Теоретические основы методики использования современной электронной техники в обучении физике в школе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989.
7. МЕДВЕДЕВ В. Е. Дидактические основы межпредметных связей в профессиональной подготовке учителя : на примере естественнонаучных и технических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
8. ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ образование и профориентация учащихся в процессе преподавания физики в средней школе / А. Т. Глазунов, Ю. И. Дик, Б. М. Игошев ; под ред. А. Т. Глазунова [и др.]. М. : Просвещение, 1985.
9. СТЕПИН В. С., ГОРОХОВ В. Г., РОЗОВ М. А. Философия науки и техники : учеб. пособие. М. : Гардарики, 1996.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Т. И. Якубова

Армавир

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ КУБАНИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: декоративно-прикладное искусство Кубани; методы; дети дошкольного возраста; народная культура.

АННОТАЦИЯ. Освещаются методические основы проблемы приобщения дошкольников к декоративно-прикладному искусству Кубани. Для ознакомления старших дошкольников предлагается использовать комплекс методов эстетико-художественной направленности. Содержание работы воспитателя с детьми по данному направлению предполагает включение их в проблемно-поисковую деятельность, развивающую эстетические ценностные ориентации.

T. I. Yakubova

Armavir

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF FAMILIARIZING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH DECORATIVE AND APPLIED ART OF KUBAN**

KEY WORDS: decorative and applied Arts of Kuban; methods; pre-school children; folk culture.

ABSTRACT. The article highlights the methodological aspects of familiarizing of preschool children with the arts and crafts of Kuban. For senior preschoolers it is suggested that complex methods of aesthetic and artistic direction should be used. The content of the work of a teacher in this area is intended to include them in problem-search activities, developing aesthetic value orientation.

С тановление развитой личности ребенка начинается с познания самого близкого окружения: родной природы, культурных традиций своего края, присвоения эстетических ценностей малой родины. Особая роль в данном процессе принадлежит декоративно-прикладному искусству, которое содействует вхождению ребенка в мировую художественную культуру, способствует его приобщению к общечеловеческим ценностям.

«Региональное декоративно-прикладное искусство вбирает в себя специфику местных условий, социально-исторические, национальные особенности региона, своеобразие искусства и культуры края. Искусствоведы И. Я. Богуславская, М. Н. Каменская, С. Б. Рождественская, Б. А. Рыбаков, В. Стасов, В. А. Фалеева подчеркивают, что творчество ремесленников имеет региональные черты. Региональные ремесла отражают культурные традиции края комплексно: через передачу художественного опыта, отражение мировоззрения народа, через связь народного творчества с региональными обрядами, фольклором, народной педагогикой» [3. С. 11].

Кубань относится к территории, где исторически соединились культурные традиции разных народов. На специфику этнокультурных традиций, включая и декоративно-прикладное искусство, оказало влияние взаимодействие русской и украинской этнографических групп, народов северного

Кавказа, а также своеобразие историко-культурных процессов и социально-экономических условий на разных этапах этнической истории восточнославянского населения Кубани.

Как и в других областях России, на Кубани с учетом особенностей региональной культуры ведется активный поиск новых способов и подходов ознакомления детей с народной культурой этого региона. Для восприятия детьми народного искусства и культуры Кубани традиционно в дошкольных образовательных учреждениях организуются мини-музеи народного кубанского искусства и быта, в которых представлены разнообразные произведения народных мастеров: несложные формы гончарного ремесла, глиняные игрушки, тряпичные куклы, предметы кузнечного ремесла, резные наличники, пасхальные яйца («писанки»), вышитые предметы быта и одежды.

В предметно-игровую развивающую среду групп вносятся: материалы по ознакомлению с искусством, дидактические игры, народные игрушки (глиняные игрушки, свистульки, игрушки из соломы, лоскутков и др.). Для эффективного ознакомления дошкольников с народно-прикладным искусством Кубани необходимо не только оформить интерьер групп подлинными произведениями искусства, но и обеспечить отбор воспитателем форм и методов работы.

Практика показывает, что чаще всего для решения данной задачи используется

следующее: тематические занятия; экскурсии; встречи с народными умельцами; беседы; просмотр видеофильмов, слайдов; чтение произведений о кубанском народе, его искусстве; проведение народных праздников, дидактических игр; рассматривание подлинных предметов народного декоративно-прикладного искусства Кубани, фотоматериалов, произведений искусства. При отборе произведений декоративно-прикладного искусства Кубани рекомендуется учитывать интересы детей, четкость выражения декоративно-стилевых особенностей кубанского народного декоративно-прикладного искусства, разнообразие видов декоративного искусства и материалов, из которых они выполнены, возможность отражения их детьми в собственной деятельности.

Анализ состояния практики работы в дошкольных образовательных учреждениях по ознакомлению детей с декоративно-прикладным искусством Кубани свидетельствует о том, что отсутствует системный и комплексный подходы в подборе и использовании разнообразных форм и методов работы по данному направлению деятельности.

Результаты научного исследования позволили определить комплекс методов эстетико-художественной направленности приобщения дошкольников к декоративно-прикладному искусству Кубани.

Методы первой группы были направлены на формирование эстетической восприимчивости, эмоциональной отзывчивости, эстетических чувств, интересов, потребностей, отношений, умений сопереживать, наслаждаться эстетическим. Наиболее эффективными среди них, с нашей точки зрения, являются следующие методы: акцентирование эстетических эмоций и ценностей в процессе наблюдения окружающей действительности и восприятия произведений декоративно-прикладного искусства Кубани; адекватных эмоций, связанных с эстетическими объектами.

Рассмотрим, как они могут использоваться в педагогической работе с дошкольниками.

Метод *адекватных эмоций* позволяет строить обучение так, что передаваемое содержание эстетически ценного объекта пробуждает у детей адекватные эмоциональные реакции. Особую роль здесь играет эмпатия. Проникаясь чувствами педагога, детей, ребенок присваивает это чувство, связывая его с конкретным объектом или образом произведения декоративно-прикладного искусства. Показывая противоположные эстетические ценности и пробуждая противоположные чувства (метод эмоционально-ценностных контрастов), воспитатель обостряет у детей переживание значимых чувств и осознание необходимых

ценностей, помогает введению их в систему ценностных ориентаций личности.

При использовании этой группы методов необходимо учитывать, что нужен особый настрой на восприятие эстетического, особое ожидание эмоционального воздействия, направленность внимания на эстетические качества объекта, опора на эмоции и чувства с побуждением к сопереживанию. С этой целью можно осуществлять целенаправленные наблюдения за предметами декоративно-прикладного искусства Кубани с опорой на зрительные, слуховые, осязательные восприятия, с прослушиванием музыкальных произведений (кубанских песен), использованием художественного слова и др.

Методы для *усвоения познавательного компонента процесса приобщения к эстетическим ценностям (вторая группа методов)* — это стимулирование эстетического интереса; акцентирование эстетических ценностей; формирование эстетических оценок, суждений.

Метод *акцентирования эстетических ценностей* помогает педагогу организовать осознание детьми ценности объекта изучения (народное декоративно-прикладное искусство родного края), стимулирует интерес, показывает личную и социальную значимость эстетической ценности. Формированию у детей эстетических ценностных ориентаций содействует использование бесед, диалогов, дискуссий, обмена впечатлениями по восприятию художественного образа. Организуя осмысление эстетических ценностей, педагог должен апеллировать к сознанию детей, к их развивающейся способности отражать действительность, выявляя то, что составляет личностно-ценностный смысл.

Интеллектуально-эстетическое осмысление ценностного эстетического содержания объектов осуществляется с помощью использования в обучении метода *проблемного изложения*. Сущность его состоит в том, что дети знакомятся не только со знаниями, фактами, событиями, но и с различными подходами к их интерпретации. Раскрывая разного рода взаимоотношения между явлениями эстетической культуры, показывая противоречивость и драматичность духовной жизни прошлого и настоящего большой и малой родины, ее отражение в художественном творчестве, педагог в проблемном изложении приводит и рассматривает альтернативные точки зрения, взгляды и суждения, высказывает свое личное отношение к той или иной проблеме.

В связи с этим подчеркнем, что при изложении содержания познавательного материала педагог может непосредственно обращаться к эмоциональной и духовной сфере личности ребенка. Воплощенные в произве-

дениях народного искусства, «вечные» вопросы бытия, рассмотренные сквозь призму человеческих отношений, поступков, идеалов и ценностей, приобретают для детей «живое» звучание, наполняются личностным смыслом, вызывают соответствующие чувства и переживания. Таким образом, проблемное изложение, раскрывая нравственно-эстетические поиски человека, способствует пробуждению духовной мысли ребенка, его эмоциональной активности, осознанию им духовной силы и значимости эстетических ценностей.

Включая детей в проблемно-поисковую деятельность, развивающую их эстетические ценностные ориентации, воспитатель может использовать самые разнообразные методические приемы: создание установки на эстетическое восприятие произведений декоративно-прикладного искусства Кубани, сопоставление произведений искусства на основе общей темы, сюжета, стилевых направлений, эмоционально-образной общности. Главная цель этих приемов — активизация ассоциативного мышления, пробуждение воображения и фантазии, механизмов интуиции. Для направления внимания детей на достижение общности эмоционально-образного мира произведений декоративно-прикладного искусства родного края рекомендуется создавать проблемные ситуации, в процессе разрешения которых дети учатся обосновывать свой выбор, высказывать суждения на основе восприятия произведений декоративно-прикладного искусства. При этом возникает возможность вести сравнение и сопоставление разнообразных художественных средств, проникать более доходчиво в язык искусства путем различных ассоциаций, аналогий и т. п. Например, создание типичной проблемной ситуации «Кому что нужно для работы?» содействует формированию первоначальных представлений об особенностях разных видов декоративно-прикладного искусства Кубани.

В процессе педагогической работы необходимо стремиться к тому, чтобы каждое произведение, изучаемое с детьми, любая проблема, связанная с его анализом, приобретали современное звучание. Это очень важно, поскольку, интерпретируя духовное содержание искусства с позиции настоящего времени, дети как бы «приближают» его к

себе, соотнося общезначимое с неповторимо личным, учатся задумываться над жизненными вопросами. В результате происходит своего рода «переработка» эстетических ценностей, которая и ведет к расширению и обогащению духовного мира.

Третья группа методов — методы для усвоения *деятельностно-творческого компонента процесса приобщения к декоративно-прикладному искусству Кубани*. Это такие методы, как тренировочные упражнения с целью освоения элементарных средств художественной выразительности декоративно-прикладного искусства Кубани, создание поисковых, «проблемных» ситуаций, дидактические игры, драматизации. Они оказывают такого рода воздействие, которое обеспечивает реальные практические действия учащегося, воплощающие его внутреннее эстетическое отношение, которое как бы материализует ценности в эстетической деятельности.

Рекомендуется использовать методы, направленные на приобщение детей к эстетической деятельности, на развитие их умений и навыков художественно воспроизводить окружающее, осваивать элементарные средства художественно-эстетической выразительности. Три группы методов — это три стороны педагогического влияния на приобщение дошкольников к эстетическим ценностям, становление их личности. Педагог должен способствовать эстетическому восприятию мира, помогая детям осмысливать эстетические ценности, инициируя созидание эстетического вне и внутри личностной структуры ребенка.

Данная нами характеристика основных групп методов работы с дошкольниками по ознакомлению с декоративно-прикладным искусством Кубани носит вариативный характер и может быть дополнена другими методическими приемами. Однако методическая инструментовка процесса ознакомления детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет) с декоративно-прикладным искусством Кубани в конечном итоге будет определяться психологическими особенностями детей, их готовностью к восприятию новой информации и овладению прикладными умениями и навыками, которая, в свою очередь, определяется видом декоративно-прикладного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОНДАРЬ Н. Н. Традиционная культура кубанского казачества. Краснодар, 1999.
2. ГРИГОРЬЕВА Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 1998.
3. ОБУХОВА С. Н. Декоративно-прикладное искусство Урала как средство становления эстетически развитой личности ребенка старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Челябинск, 2009.
4. ТЕОРИЯ и методика изобразительной деятельности в детском саду / под ред. В. Б. Косминской. М., 1977.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

УДК 37.034
ББК 440.051

ГСНТИ 14.91

Код ВАК 13.00.01

Е. В. Донгаузер

Екатеринбург

ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вальдорфская педагогика; эмоционально-образная наглядность; художественный подход в преподавании; духовно-нравственное формирование личности.

АННОТАЦИЯ. Анализируются основные принципы вальдорфской педагогики и особенности художественного подхода в преподавании. В качестве общетеоретической базы исследования определены труды Рудольфа Штайнера и его последователей.

E. V. Dongauser

Ekaterinburg

WALDORF EDUCATION: ARTISTIC IMAGE AS A FACTOR OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF THE INDIVIDUAL

KEY WORDS: Waldorf pedagogy; emotional and imaginative visualization; artistic approach to teaching; spiritual and moral development of personality.

ABSTRACT. This article analyzes the basic principles of Waldorf education and features of artistic approach in teaching. As a general theoretical foundation of the research the works by Rudolf Steiner and his followers are used.

Рудольф Штайнер в своей педагогике, как известно, стремился к созданию нового по сравнению со сложившимся к концу XIX в. типу мышления, для которого характерно органическое единство логико-рационального и эмоционально-образного компонентов. По замыслу автора вальдорфская школа — это общеобразовательная школа, «школа для всех», которая ориентирована на самые общие и объективные закономерности развития человека. Нелегкий путь к духовной свободе, основанный на знании возрастных особенностей психического развития ребенка — вот что коренным образом отличало вальдорфскую педагогику от традиционных учебных заведений начала века. Известно, что учение, духовная наука, лежащая в основе данной системы преподавания, — антропософия, основателем которой является Рудольф Штайнер. Считается, что, с одной стороны, вальдорфская педагогика нейтральна в религиозном и идеологическом отношении, т. е. равно приемлема и для людей любой веры, и для атеистов. С другой стороны, в одной из авторитетных книг по вальдорфской педагогике ясно говорится, что это не сумма методов преподавания, а особый образ жизни людей, объединенных общей духовной целью, что вальдорфский педагог должен постоянно изучать труды Р. Штайнера и приобретать соответствующий внут-

ренний опыт. Возражением на это утверждение является одна из мировоззренческих установок последователей Р. Штайнера и его педагогической системы: мы должны научиться понимать точку зрения других людей, уважать их принципы и благодаря этому жить друг с другом в полном взаимопонимании (приверженность собственной позиции и понимание позиции других) [1]. Тем более что сами приверженцы вальдорфской системы определяют антропософию ни в коем случае не как религию или готовую форму мыслей, а как путь к познанию мира и человека, который постигается с помощью упражнений внутреннего характера, необходим для самовоспитания и, как подчеркивает Р. Штайнер, может значительно усовершенствовать способность учителя к овладению методикой и к оценке внутреннего развития ребенка [Там же].

Нельзя не отметить, что перед нами не обычная система преподавания, которая в каких-то отношениях разработана лучше, чем другие: перед нами концепция, претендующая на знание глубинной сущности человека и его назначения на земле. По-видимому, это одна из форм педагогики будущего, еще мало изученная, несмотря на постепенно растущую популярность и достаточную распространенность этой педагогической системы как в самой Германии,

так и во всем мире. Ведь, по мысли Р. Штайнера, «многим хотелось бы перестроить жизнь, не утруждая себя познанием ее истинных основ. Однако если хочешь оказывать влияние на будущее, нельзя удовлетворяться поверхностным знанием жизни — необходимо исследовать ее глубины» [3. С. 3]. Точно так же, «чтобы познать... существо развивающегося человека, нужно исходить из знания сокровенной природы человека вообще». И «важнейшие исходные пункты воспитания как бы сами собой обозначаются при рассмотрении существа развивающегося человека» [Там же. С. 5].

Вальдорфская педагогика исходит из того, что человек, рождаясь на свет, не начинается «с нуля», а «лишь постепенно проявляется с большей или меньшей полнотой, воплощается по мере того, как растет тело, созревают мозговые структуры» [2. С. 36]. Задача педагога состоит в том, что он подбирает учебный материал, воспитывает, влияет на всю жизнь коллектива, но ни в коем случае не воздействует напрямую на внутреннюю суть человека. Человеческая индивидуальность («Я») берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение приносит с собой определенные наклонности, которые никоим образом не вытекают из наследственности, не берутся из окружающей среды и которые могут полностью раскрыться лишь у взрослого человека. Педагог должен на основе внешних симптомов пытаться составить себе представление о возможностях, скрытых в самом существе человека [3].

Считается далее, что различные способности и свойства человеческой души проявляются не все разом и не в любом порядке, какой выберет воспитатель. Природные силы на каждом возрастном этапе концентрируются на каком-то определенном направлении, и педагог должен сотрудничать с этой естественной потребностью, а не перечить ей ради надуманных концепций. Эта избирательная восприимчивость порождается, по Р. Штайнеру, тем, что в каждый период жизни ребенок с особой интенсивностью овладевает определенной группой собственных свойств и сил, которые он принес в этот мир. Такое поэтапное развитие подчинено 7-летним циклам, причем этот ритм сохраняет значение и в жизни взрослого человека. Конечно, вальдорфская педагогика предлагает не жесткое «расписание», а основные вехи; индивидуальность может нарушать общие законы, и педагог должен быть чутким к таким ситуациям.

Истинным средством всестороннего воспитания и развития человека в любом

возрасте, по Р. Штайнеру, является воспринимаемая эмоционально, переживаемая в воображении «духовно-образная наглядность», благодаря которой пробуждаются желательные интеллектуальные, моральные и эмоциональные силы. Правильное развитие внутренней жизни чувств достигается при помощи иносказаний и аллегорий; «в особенности полезным будет все, что строится на заимствованных из истории изображениях характерных типов людей» [3. С. 13]. Важным для формирования внутренней жизни чувств является также углубление в тайны и красоту природы. С особой заботой следует отнестись к воспитанию эстетического вкуса и пробуждению художественного чувства. «Многого лишен на всю жизнь тот, кому не было оказано благодеяние музыкального воспитания. А при полном отсутствии музыкального чувства и от него останутся совершенно сокрытыми целые области в бытии мира» [Там же. С. 26]. Разумеется, не следует пренебрегать и другими искусствами: «пробуждение чувства формы по отношению к архитектурным стилям, по отношению к пластическим и графическим образам, пробуждение чувства гармонии цветов (в живописи) — ничто не должно быть упущено в программе воспитания» [Там же. С. 27].

Важными факторами в формировании нравственности являются в вальдорфской педагогике воспитание эстетического вкуса и пробуждение художественного чувства. Искусство в вальдорфской педагогике присутствует постоянно, но не как самоцель: оно вплетено в преподавание всех дисциплин. Вальдорфские педагоги также видят в образе лучшее средство усвоения любого материала, считают, что художественный образ как облегчает человеку трудный переход из мира жизненных реалий в мир знаков, так и помогает изучению истории, физики, химии, технических устройств, небесных явлений. Да и сам подход в преподавании всех дисциплин должен быть художественным и «крайне важно не только вести все преподавание художественно, но и заниматься собственно художественными предметами — живописью, лепкой, музыкой, и так, чтобы все это стало действительно внутренним достоянием человека» [4. С. 30]. И «общение между учителем и учеником полностью погружено в сферу художественного. Поэтому очень многое из того, что учитель предпринимает в отношении индивидуальности ребенка, приобретает интуитивный, инстинктивный характер» [Там же. С. 32]. Внутреннее чувство, ощущение каждого ученика, его проблем и трудностей, искреннее стремление понять и помочь — вот что отличает после-

дователей Р. Штайнера в их взаимоотношениях с воспитанниками. И конечной целью преподавателя вальдорфской школы, его художественного подхода к воспитанию является стремление пробудить в учениках «прочувствованные знания», «прочувствованную жизнь» — у равнодушного учителя будут равнодушные ученики. Разве это не одно из важнейших последствий обучения и воспитания? Ведь способность к общему радости, состраданию, сочувствию лежит в основе всех социальных ценностей.

Само же искусство, художественные дисциплины как таковые в вальдорфской педагогике выступают и как средство целостного развития учеников, и как движущие силы духовно-нравственного формирования личности. Занятия искусством, которые начинаются еще в дошкольный период, где им отводится роль главного средства развития фантазии, воспитывают у детей способность воплощать свои замыслы, выдержку, терпение, волю. Участие в театральных постановках (с разыгрывания несложных сценок в 1 классе и до участия в спектакле выпускного класса по классическим пьесам мировой драматургии) приносит ценный опыт согласованных действий ради общей цели. Искусство учит вживаться в предмет и в материал, рождает желание «принимать участие» во всем окружающем; насыщает свойственную детям потребность в образах. И здесь не идет речь о «детском искусстве». Как отмечает Франц Карлгрен, «когда мы говорим о художественной деятельности детей, мы подразумеваем совершенно иное... Чтобы постичь тонкость обращения с глиной, овладеть нюансами лирического хорового пения или гармонией инструментального произведения, необходимы выдержка и терпение... Все подобные занятия художественной деятельностью и развитие творческих способностей служат тренировкой воли... Если взрослому все равно, что избрать в качестве предмета для упражнений, то ребенку нужно нечто прекрасное, нужна радость при выполнении задания. Любое занятие искусством, если его преподносят живо, с фантазией, отвечает этому требованию. Идущие от учителя импульсы, его доброе участие в процессе творческой деятельности детей постоянно поддерживают в них неизменную глубокую заинтересованность в работе» [1. С. 56]. Подчеркивается, что искусство — это воплощение как мира вещей, так и царства души, которое способно формировать, воспитывать человека на уровне инстинктов.

Не раз отмечалось, что занятия искусством оказывают воспитательное воздействие на человека. Но не всегда удается увидеть, насколько это воздействие оказы-

вается глубоким и продолжительным. Так все, что остается в области бессознательно-го, нельзя поколебать. Это, например, положительная или отрицательная внутренняя установка по отношению к окружающему миру, к людям, к самому себе. Воспитатели же могут содействовать превращению дремлющих в глубине инстинктов в постоянное качество: например, желание принимать участие во всем, что нас окружает, посвящать ему какое-то время и пытаться его воплотить. Самый лучший способ позаботиться о развитии такого глубинного инстинкта — это занятия искусством. В ходе художественной деятельности человек привыкает бороться, вовлекая все свои душевные способности в решение проблемы, важной не потому, что в случае успеха возможны особые материальные преимущества, а потому, что она интересна в чисто человеческом плане. Единственно художественная деятельность оказывает на человека такое разностороннее и глубокое внутреннее впечатление. Даже по чисто «телесному» участию никакой другой вид деятельности не приближается к тем результатам, которые дает, например, разучивание на музыкальном инструменте какого-либо произведения или воплощение роли в театральном спектакле. Таким путем в вальдорфской педагогике закладывается основа роста и развития интереса к жизни, к людям, способность к общей радости и состраданию, терпение и воля.

В заключение анализа необходимо отметить, что воспитание в вальдорфской школе, несомненно, направлено на целостное развитие человека. Это, как известно, авторская модель, в центре которой находится ребенок, а воспитание основано на всестороннем учете его индивидуальных особенностей и потребностей. Благодаря глубокому знанию возрастных особенностей человека, которые способны ориентировать педагогов в практической работе, цели воспитания как бы «вычитываются» из данного ребенка. То есть воспитательные отношения концентрируются внутри самой личности, сокровенную природу которой необходимо изучать и направлять в процессе становления развивающегося человека.

Важнейшие принципы вальдорфской педагогики — свобода и творчество, где свобода — цель, а не метод воспитания, которое должно представлять собой приготовление к духовной свободе, сознательный и нелегкий путь к ней. Педагогические отношения строятся на любви, взаимопонимании и сотрудничестве, а также на личностном воздействии педагога, не затрагивающем собственного «Я» ученика и способствующем формированию его тела и души

таким образом, чтобы индивидуальность когда-нибудь смогла стать его полновластным хозяином.

Ход развития молодого человека может легко исказиться, и для действенного руководства становлением детей нужно знание, как на самом деле развивается человек. И даже краткий обзор вальдорфской концепции позволяет почувствовать, что за приведенной схемой и в самом деле стоит некое знание скрытых от глаз законов воплощения человека, которые определяют

как общие цели воспитания и образования, так и практическую реализацию этих идей, начиная от деталей занятий по любому предмету и до общей организации учебной жизни. Поэтому с полной уверенностью можно сказать, что в вальдорфской воспитательной системе действительно созданы условия для свободного творческого процесса самореализации и самоопределения личности человека путем художественного подхода ко всему процессу обучения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. КАРЛГРЕН Ф. Воспитание к свободе. М. : Московский центр вальдорфской педагогики ; Парсифаль, 1995.
2. МЕЛИК-ПАШАЕВ А. А. Вальдорфская педагогика. Взгляд извне // Искусство в школе. 1994. № 3.
3. ШТАЙНЕР Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М. : Парсифаль, 1993.
4. ШТАЙНЕР Р. Педагогика, основанная на познании человека : 7 лекций, прочитанных в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г. М. : Парсифаль, 1996.
5. ШТОКМАЙЕР К., ШТАЙНЕР Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ. М. : Парсифаль, 1995.
6. VOM LEHRPLAN der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. Stuttgart : Freies Geistesleben, 1978.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова

Сведения об авторах

- АБДУЛОВ**
Рашид
Миниахметович
ассистент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: rashid.a@mail.ru
- БАЙТУГАНОВ**
Владимир
Иванович
старший преподаватель, аспирант кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета, руководитель Школы русской традиционной культуры «Васюганье»
адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28
e-mail: vasyuganie@mail.ru
- БЕРДНИКОВ**
Никита
Игоревич
магистрант первого года обучения, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620016, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: skorionnik17@rambler.ru
- БИКТУГАНОВ**
Юрий
Иванович
министр общего и профессионального образования Свердловской области
620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, 1
e-mail: so@midural.ru
- ГАЗЕЙКИНА**
Анна
Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: gazeykina@uspu.ru
- ГРИБАН**
Олег
Николаевич
ассистент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9
e-mail: oleg@griban.ru
- ГРУШЕВСКАЯ**
Вероника
Юлдашевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9
e-mail: grushevskaya@uspu.ru
- ДОНГАУЗЕР**
Елена
Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: dong-elena@yandex.ru
- ЕВДОКИМОВА**
Вера
Евгеньевна
ассистент кафедры теории и методика информатики, Шадринский государственный педагогический институт
адрес: 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
e-mail: evdokimovavera@yandex.ru
- ЕГОРОВ**
Артем
Николаевич
аспирант, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: tomson@bk.ru
- ЗЕЕР**
Эвальд
Фридрихович
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Институт психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
e-mail: kafedrapp@mail.ru

- ЗОРИНА**
Наталья
Анатольевна
аспирант кафедры общей педагогики, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: lvk_pspu@rambler.ru
- ЗУЕВ**
Петр
Владимирович
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, директор Института физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: zyuew@yandex.ru
- ИВАНОВА**
Виктория
Анатольевна
кандидат социологических наук, сотрудник Научно-исследовательского центра, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого
адрес: 173003, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41
e-mail: vika.ivanova2008@gmail.com
- ИГОШЕВ**
Борис
Михайлович
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: igoshev@uspu.ru
- КАВАРДАКОВА**
Ольга
Сергеевна
студентка 3 курса экономического факультета, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9
e-mail: neporova@66.ru
- КОЛОМИЙЧЕНКО**
Людмила
Владимировна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, факультет педагогики и психологии детства, кафедра дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
адрес: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: lvk_pspu@rambler.ru
- КОНДРАКОВА**
Эльвира
Дмитриевна
проректор по формированию социальных компетенций, гражданскому воспитанию, подготовке выпускников к трудоустройству и будущей карьере, кандидат педагогических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Пятигорский государственный лингвистический университет
адрес: 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9
e-mail: kondrakova@pglu.ru
- КОРОТАЕВА**
Евгения
Владиславовна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: evkorotaev@mail.ru
- КОСИКОВ**
Александр
Викторович
аспирант кафедры теории и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; учитель математики в Свердловском мужском хоровом колледже
адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 13
e-mail: choirll@mail.ru
- КОУРОВ**
Владимир
Григорьевич
доктор технических наук, профессор, директор Шадринского филиала «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»
адрес: 641871, г. Шадринск, ул. Архангельского, д. 58
e-mail: mail@shfmgoru.ru

- КОЩЕЕВА**
Елена
Сергеевна
кандидат педагогических наук доцент кафедры общетехнических дисциплин, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: kohe@mail.ru
- КРАСНОПЕРОВ**
Геннадий
Васильевич
доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: kohe@mail.ru
- КУЙВАШЕВ**
Евгений
Владимирович
губернатор Свердловской области
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. Горького, 21/23
e-mail: so@midural.ru
- ЛАПЁНОК**
Марина
Вадимовна
кандидат технических наук, доцент, директор института информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: lapyonok@uspu.ru
- ЛЕНГЛЕР**
Ольга
Анатольевна
старший преподаватель кафедры информационных технологий, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; аспирант, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
e-mail: alolg@rambler.ru
- ЛЕОНГАРДТ**
Валерия
Анатольевна
проректор по финансово-экономическому развитию — главный бухгалтер, доцент кафедры теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: Leongardt.valeria@yandex.ru
- ЛИПАТНИКОВА**
Ирина
Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: lipatnikovaig@mail.ru
- ЛОЗИНСКАЯ**
Анна
Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: Anna-Loz@yandex.ru
- МАКАРОВА**
Наталья
Владимировна
заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных систем и технологий, Международный банковский институт
адрес: 191023, г. Санкт-Петербург, Невский пр-т, 60
e-mail: makarova@ibi.spb.ru; mak234@mail.ru
- МАМОНТОВА**
Марина
Юрьевна
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: mari-mamontova@yandex.ru

- МЕРЗЛЯКОВА**
Ольга
Павловна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru
- МЕХНИН**
Александр
Михайлович
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, технологии и дизайна, Курганский государственный университет
адрес: 640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25
e-mail: ammh@mail.ru
- НАДЕЕВА**
Ольга
Геннадьевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: nadeevao@mail.ru
- НАКИШОВА**
Елена
Юрьевна
- соискатель, Уральский государственный педагогический университет, хормейстер, Екатеринбургский академический театр оперы и балета
адрес: 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 46а
e-mail: Leka-nnn@mail.ru
- НИЛОВА**
Юлия
Николаевна
- заместитель директора по УВР (ИКТ) Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 501 с углубленным изучением предмета информатики и информационно-коммуникационных технологий Кировского района Санкт-Петербурга
адрес: 198152, г. Санкт-Петербург, ул. Краснопутиловская, 22
email: lessons_2008@mail.ru
- НОВИЧКОВА**
Надежда
Михайловна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова
адрес: 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
e-mail: nownad@mail.ru
- ОПАРИНА**
Евгения
Александровна
- аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова
адрес: 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
e-mail: evgenija.alex@gmail.com
- ОСПЕННИКОВА**
Елена
Васильевна
- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный педагогический университет
адрес: 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42
e-mail: evos@bk.ru
- ПАРШИНА**
Тамара
Юрьевна
- аспирант, Уральский государственный педагогический университет, старший преподаватель кафедры физико-математического образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
e-mail: ki2507@rambler.ru

- ПОГОДАЕВА**
Маргарита
Викторовна
- кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, Иркутский государственный лингвистический университет
адрес: 664025, г. Иркутск, ул. Ленина, 8
e-mail: Margorog@rambler.ru
- ПОПОВ**
Михаил
Валерьевич
- доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: popov_mv@uspu.ru
- ПОПОВА**
Нина
Евгеньевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин экономического факультета, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: nepopova@uspu.ru
- ПУТИНЦЕВА**
Наталья
Владимировна
- аспирант Забайкальского государственного университета; научный сотрудник кафедры образовательной политики Забайкальского краевого института повышения квалификации работников образования (ЗАБКИПКРО)
адрес: 672000, г. Чита, ул. Фрунзе, 1
e-mail: Tash_50@mail.ru
- САРДАК**
Любовь
Владимировна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: l.v.sardak@gmail.com
- СЕМЕНОВА**
Ирина
Николаевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: mail: semenova_i_n@mail.ru
- СЛЕПУХИН**
Александр
Владимирович
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: srbrd@mail.ru
- СЛОБОДЧИКОВ**
Илья
Михайлович
- режиссер, доктор психологических наук, профессор кафедры психологического консультирования, Институт психологии им. Л. С. Выготского
адрес: 125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, 6
e-mail: il_grant@mail.ru
- СОН**
Леонид
Дмитриевич
- профессор, доктор технических наук, заведующий кафедрой теоретической физики, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: ldson@uspu.ru
- СТАРИЧЕНКО**
Борис
Евгеньевич
- доктор педагогических наук, профессор, проректор по информатизации, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: bes@uspu.ru

- СУВОРОВ**
Максим
Викторович
кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: popov_mv@uspu.ru
- ТИТОВА**
Ольга
Анатольевна
старший преподаватель кафедры общего фортепиано, Белгородский государственный институт искусств и культуры
адрес: 308033, г. Белгород, ул. Королева, 7
e-mail: titova-68@mail.ru
- ТИТОВА**
Юлияна
Францевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий, Международный банковский институт
адрес: 191023, г. Санкт-Петербург, Невский пр-т, 60
e-mail: titova-stud@yandex.ru
- ФОКИНА**
Екатерина
Витальевна
аспирант; специалист первой категории организационно-правового отдела, государственное казенное учреждение Свердловской области «Уральский институт регионального законодательства»
адрес: 620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, д. 1
e-mail: fox237@mail.ru
- ФРАНЦ**
Светлана
Викторовна
кандидат философских наук, доцент кафедры политологии и организации работы с молодежью факультета социологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru
- ХИСАМИЕВА**
Люция
Габдулхаковна
доцент кафедры моды и технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет
адрес: 420015, г. Казань, ул. К. Маркса, 68
e-mail: pavlinov2006@rambler.ru
- ЧЕРКЕСОВА**
Екатерина
Владимировна
аспирант, Ульяновский педагогический университет им. И. Н. Ульянова
адрес: 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
e-mail: ketcher2009@rambler.ru
- ШАМАЛО**
Тамара
Николаевна
проректор по учебной работе, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: shamalo@uspu.ru
- ЯГОДИН**
Денис
Анатольевич
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики и естествознания, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: dyagodin@yandex.ru
- ЯКОВЛЕВА**
Ирина
Викторовна
аспирант кафедры мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный педагогический университет
адрес: 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42
e-mail: iyakov.ppk@gmail.com
- ЯКУБОВА**
Тамара
Исаковна
аспирант, Армавирская государственная педагогическая академия
адрес: 352901, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, 159
e-mail: yakubova004@yandex.ru

Information about the authors

<p>ABDULOV Rashid Miniakhmetovich</p>	<p>Assistant Lecturer of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>BAITUGANOV Vladimir Ivanovich</p>	<p>Senior Lecturer of the Chair of Management of Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Head of the School of Russian Traditional Culture "Vasiuganie"</p>
<p>BERDNIKOV Nikita Igorovich</p>	<p>Undergraduate Student of the first year of training, Ural State Pedagogical University</p>
<p>BIKTUGANOV Yuriy Ivanovich</p>	<p>Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast (Ekaterinburg)</p>
<p>CHERKESOVA Ekaterina Vladimirovna</p>	<p>Post-graduate Student, Ulyanovsk Pedagogical University n. a. I. N. Ulyanov (Ulyanovsk)</p>
<p>DONGAUZER Elena Viktorovna</p>	<p>Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General Pedagogy and History of Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>EGOROV Artem Nikolayevich</p>	<p>Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>EVDOKIMOVA Vera Evgenievna</p>	<p>Assistant Lecturer, Chair of Theoretical Bases of Information Science, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk)</p>
<p>FOKINA Ekaterina Vitalevna</p>	<p>Post-graduate student; Specialist of the First Category of Organizational and Legal Department, State Budget Institution of Sverdlovsk Region «The Ural Institute of the Regional Legislation»</p>
<p>FRANTS Svetlana Viktorovna</p>	<p>Candidate of Philosophy, Associate professor of the Chair of Political Science and Work with Young People, Faculty of Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>GAZEYKINA Anna Ivanovna</p>	<p>Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Computer Science, Computers and Methods of Teaching Computer Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>GRIBAN Oleg Nikolayevich</p>	<p>Assistant Lecturer of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>GRUSHEVSKAYA Veronica Yuldashevna</p>	<p>Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>IGOSHEV Boris Mikhailovich</p>	<p>Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>IVANOVA Viktoria Anatolievna</p>	<p>Candidate of Sociology, Officer of Scientific Research Center, Novgorod State University n.a. Yaroslav Mudry (Veliky Novgorod)</p>

<p>KAVARDAKOVA Olga Sergeevna</p>	<p>3rd year Student of the Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>KHISAMIEVA Liutsia Gabdulkhakovna</p>	<p>Associate Professor of the Chair of Fashion and Technology, Kazan National Research Technological University (Kazan)</p>
<p>KOLOMIYCHENKO Liudmila Vladimirovna</p>	<p>Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm)</p>
<p>KONDRAKOVA Elvira Dmitrievna</p>	<p>Vice-rector for Development of Social Competences, Civil Education, Preparing Graduates to Employment and Future Career, Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of Experimental Linguistics and Intercultural Competence, Pyatigorsk State Linguistic University (Pyatigorsk)</p>
<p>KOROTAEVA Evgenia Vladislavovna</p>	<p>Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>KOSCHEEVA Elena Sergeevna</p>	<p>Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General Technical Subjects, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).</p>
<p>KOSIKOV Aleksandr Victorovich</p>	<p>Post-graduate Student at the Chair of Theory and Methods of Teaching Mathematics (Ural State Pedagogical University), Teacher of mathematics (Sverdlovsk Men's Choral College)</p>
<p>KOUROV Vladimir Grigorievich</p>	<p>Doctor of Technical Sciences, Professor, Director of Shadrinsk Branch of the «Moscow State Humanitarian University n. a. M. A. Sholokhov» (Shadrinsk)</p>
<p>KRASNOPEROV Gennady Vasilievich</p>	<p>Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Chair of General Technical Sciences, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).</p>
<p>KUIVASHEV Evgeny Vladimirovich</p>	<p>Governor of Sverdlovsk Oblast (Ekaterinburg)</p>
<p>LAPENOK Marina Vadimovna</p>	<p>Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Information Technology, Dean of the Faculty of Computer Science, Director of the Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>LEGLER Olga Anatolyevna</p>	<p>Senior Lecturer of the Chair of Information Technology, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy (Nizhny Tagil), Post-graduate Student (Ural State Pedagogical University)</p>
<p>LEONGARDT Valeria Anatolievna</p>	<p>Vice-rector for Financial and Economic Development, Chief Accountant, Associate Professor of the Chair of Theory and Practice of Management of the Organization, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>LIPATNIKOVA Irina Gennadievna</p>	<p>Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Mathematics, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>
<p>LOZINSKAYA Anna Mikhailovna</p>	<p>Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Information Technologies, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)</p>

- MAKAROVA
Natalya
Vladimirovna
Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Professor, Doctor of Pedagogy, EdD, Head of the Chair of Information Systems and Technology, International Banking Institute (St. Petersburg)
- MAMONTOVA
Marina
Yurievna
Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MEKHNIN
Aleksandr
Mikhailovich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Professional Education, Technology and Design, Kurgan State University (Kurgan)
- MERZLYAKOVA
Olga
Pavlovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- NADEEVA
Olga
Gennadievna
Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- NAKISHOVA
Elena
Yurievna
Post-graduate Student of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg Opera House, Choirmaster (Ekaterinburg)
- NILOVA
Yulia
Nikolaevna
Deputy Director for Curriculum and Discipline in State Educational Institution Secondary Comprehensive School № 501 with advanced study of the subjects of computer science and information and communication technologies of the Kirov district of St. Petersburg (St. Petersburg)
- NOVICHKOVA
Nadezhda
Mihajlovna
OPARINA
Eugenia
Aleksandrovna
Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer at the Chair of Pedagogics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov
Post-graduate Student of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk)
- OSPENNIKOVA
Elena
Vasilievna
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, the Perm State Pedagogical University (Perm)
- PARSHINA
Tamara
Yuryevna
Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University; Senior Lecturer of the Chair of Physics and Mathematics, Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Academy (Nizhny Tagil)
- POGODAEVA
Margarita
Viktorovna
Candidate of Biology, Associate Professor of the Chair of Psychology, Conflictology and Safety Lifestyle, Irkutsk State Linguistic University (Irkutsk)
- POPOV
Mikhail
Valerievich
Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- POPOVA
Nina
Evgenievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Management and Social Economical Subjects, Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- PUTINTSEVA
Natalia
Vladimirovna
Post-graduate Student of Zabaikalsk State University, Scientific Officer of the Chair of Educational Policy, Zabaikalsk Krai Institute of Further Professional Development of Educators (Chita)

- SARDAK
Liubov
Vladimorovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Institute of Computer Science and Information Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SEMENOVA
Irina
Nikolayevna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Institute of Computer Science and Information Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SHAMALO
Tamara
Nikolaevna
Vice-rector for Academic Activity, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SLEPUKHIN
Aleksandr
Vladimirovich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SLOBODCHIKOV
Iliya
Mikhailovich
Film Director, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Psychological Consultation, Institute of Psychology n. a. L. S. Vygotsky (Moscow)
- SON
Leonid
Dmitrievich
Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theoretical Physics, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).
- STARICHENKO
Boris
Evgenievich
Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-rector for Informatization, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SUVOROV
Maksim
Viktorovich
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- TITOVA
Olga
Aleksandrovna
Senior Lecturer of the Chair of General Piano, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod)
- TITOVA
Yuliyana
Frantsevna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Information Systems and Technologies, International Banking Institute (St. Petersburg)
- YAGODIN
Denis
Anatolievich
Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of General Physics and Natural Science, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- YAKOVLEVA
Irina
Viktorovna
Post-graduate Student of the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University (Perm)
- YAKUBOVA
Tamara
Isakovna
Post-graduate Student, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir)
- ZEER
Evald
Fridrikhovich
Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Psychology of Professional Development, Institute of Psychology, Russian State Professional-Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ZORINA
Natalia
Anatolievna
Post-graduate Student of the Chair of General Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm)
- ZUEV
Piotr
Vladimirovich
Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Director of the Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8–12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;** полное и точное **место работы; подразделение организации;** **контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250–300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24. С. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2012. № 5

Редакторы Л. Н. Лексина, Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Л. Н. Лексиной, Д. О. Морозова

Подписано в печать 07.11.12. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 25,0. Усл. п. л. 31,6. Тираж 500 экз. Заказ № 3977.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru