



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 педагогических наук, профессор **А. А. СИМОНОВА**

доктор филологических наук, профессор **А. П. ЧУДИНОВ**

заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор **Е. В. КОРОТАЕВА**

ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент **М. Б. ВОРОШИЛОВА**

выпускающий редактор

кандидат филологических наук **И. С. ПИРОЖКОВА**

заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бывшева М. В.	Отражение линии преемственности образования в программах подготовки будущих педагогов	5
Гайнеев Э. Р.	Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего	10
Гетман Н. А., Сукач Л. И., Сукач М. С.	Организация самостоятельной работы студентов в образовательной среде медицинского вуза.....	16
Ибрагимов И. Д.	Многокомпонентная система контроля и оценки знаний и компетенций студентов лингвистического вуза.....	23
Зверева Т. В., Новоселов С. А.	Система учебно-творческих задач по декоративно-прикладному искусству как средство активизации проектно-исследовательской деятельности студентов.....	29
Игнаткова (Швецова) С. В.	Развитие иноязычной грамматической компетенции переводчика как характеристики языковой личности	34
Лозинская А. М., Шамало Т. Н.	Модульное структурирование содержания обучения дисциплине.....	39
Радыгина Е. Г.	Формирование сервисных компетенций работника сферы гостеприимства	45
Старкова Д. А.	Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности.....	50

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Богатырева Ю. И.	Формирование компетенций обеспечения информационной безопасности школьников в процессе профессиональной подготовки педагогов	56
Воронина Л. В., Артемьева В. В.	Информационные технологии как инструментарий формирования информационной компетентности младших школьников	62
Корогаева Е. В.	О взаимодействии субъектов в дистанционной форме обучения.....	68

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.	Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования.....	74
Жемчугова Н. А.	Сравнительные особенности структуры общительности и свойств темперамента на разных этапах юности.....	83
Семенова Л. А.	Формирование российской национальной идентичности студентов в процессе обучения	88
Троицкая Ю. В.	Структура профессиональной компетентности переводчиков	93

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Бадьина Т. А.	Преимственность в формировании экологической культуры молодежи.....	98
Конохова Е. С.	Образовательные ситуации как средство нравственного воспитания старших дошкольников	104
Коротаева Е. В.	Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине	108
Куприна Н. Г.	Теоретико-методические аспекты проблемы развития и поддержки одаренных детей дошкольного возраста	112
Кусова М. Л.	Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников	118
Петрова Л. В.	Половое воспитание старших школьников в контексте системы образования	124
Плотникова С. В.	Формирование информационной компетентности младших школьников на материале словарей русского языка.....	128
Утюмова Е. А.	Особенности формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста	134

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Андрюнина А. С.	Аксиологическая составляющая образования: история педагогики	139
Беляева Л. А.	Философское образование школьников в контексте современной философии образования.....	144

ДИСКУССИИ

Морозов Г. Б., Садердинов А. А., Тулянкина И. Н.	Экстернат как реальный инструмент получения образования: анализ федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»	149
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....		158

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

Бывшева Марина Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: MByvsheva@ya.ru

ОТРАЖЕНИЕ ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; непрерывное образование; преемственность; педагоги; профессиональная педагогическая деятельность; содержание образования.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос подготовки будущих педагогов к обеспечению преемственности в свете стандартизации системы образования. Для повышения качества подготовки обучающихся в этом направлении предлагается спецкурс «Проблемы преемственности в системе образования».

Byvsheva Marina Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

REFLECTION OF SUCCESSION LINE OF EDUCATION IN FUTURE TEACHERS' TRAINING PROGRAMMES

KEY WORDS: education; continuous education; succession; teachers; professional pedagogical activity; content of education.

ABSTRACT. The question of training future teachers to ensure continuity in the light of standardization of educational system is discussed. Special course "The Problems of Continuity in Educational System" is offered to boost the quality of training.

Как указано в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», система образования призвана обеспечить «преемственность уровней и ступеней образования» (5). Таким образом, на уровне государства поставлена задача по обеспечению внутренней целостности, стройности, максимальной согласованности структурных компонентов системы образования через прогрессивные взаимосвязи между обучением, воспитанием и развитием человека на смежных образовательных уровнях.

В настоящее время достижение результатов в данном направлении обеспечивается за счет стандартизации как в области содержания образования, так и в части профессиональной деятельности педагогических работников. Данная тенденция имеет устойчивое нормативно-правовое обоснование – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные образовательные стандарты общего образования и высшего образования, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», что задает необходимые ус-

ловия достижения преемственности в образовании: структурное единство и внутренние взаимосвязи.

Между тем для реального осуществления преемственности уровней и ступеней образования требуются и достаточные условия, которые обеспечивали бы проектирование и реализацию этого явления согласно научным закономерностям и требованиям практики. Полный ряд таких условий может быть довольно широким, но, на наш взгляд, важнейшим здесь выступает подготовка педагогов к профессиональной деятельности, поскольку в результате именно их деятельность обеспечивает преемственность и непрерывность образования обучающихся.

Нужно отметить, что во все времена в программах профессиональной подготовки будущих учителей и воспитателей изучению понятия преемственности внимание уделялось в том или ином объеме. Так, линия изучения преемственности традиционно является одной из дидактических единиц базового курса педагогики. Вместе с тем, как показывает анализ, преемственность раскрывается преимущественно через содержание дидактического принципа, который подразумевает уравнивание объема

содержания материала для всех обучающихся одного класса и его увеличение в следующем классе, специфичность методических средств относительно изучаемого предмета и наличие межпредметных связей. Таким образом, традиционно преемственность в образовании предлагалось рассматривать отстраненно от личности обучающегося и профессиональной деятельности конкретного педагога.

Вследствие инертности процессов в системе образования обеспечение преемственности до сих пор ограничивается выполнением учебных планов. Это не соответствует требованиям стандартов в области образования, вызывает риски согласования образовательных программ смежных уровней и создает препятствия для непрерывного образования личности.

Разрешение данного противоречия может быть достигнуто за счет целенаправленной подготовки будущих учителей и воспитателей с учетом стандартизации образования таким образом, чтобы завтрашние учителя и воспитатели могли актуально решать профессиональные задачи, связанные с обеспечением преемственности образования.

Необходимость обеспечения преемственности уровней образования обозначена в ФГОС через требование согласования образовательных программ смежных уровней. В профессиональном стандарте «Педагог» трудовая функция по обеспечению преемственности прямо не приведена, но четко выделяются два направления трудовой деятельности, связанные с преемственностью в образовании. С одной стороны, педагог должен проектировать образовательный процесс, в котором обучающиеся непрерывно совершенствуют свою личность, приобретают метапредметные и предметные компетенции. С другой, есть указания на то, что сам педагог должен находиться в процессе непрерывного развития, что будет основой для решения образовательных задач развития детей.

Исходя из этого в программах подготовки будущих учителей и воспитателей должны просматриваться три взаимосвязанные линии:

– формирование представлений о преемственности, умений опознавать этот феномен и анализировать его проявления;

– становление умений проектировать образовательные программы на основе принципа преемственности и разрабатывать рабочие программы в русле преемственности и индивидуальные образовательные маршруты, способствующие непрерывному развитию обучающихся;

– содействие непрерывному психическому развитию и личностному росту будущих педагогов, а также формированию у них ориентаций на собственное непрерывное образование (в т. ч. самообразование) как источника профессиональной деятельности.

Предложенные линии выделены модельно, в реальной же практике подготовки будущих учителей и воспитателей они специфически переплетаются, складываясь в своеобразный сплав теоретического обучения и педагогической практики, а также учебной, исследовательской, воспитательной деятельности.

Концентрировано подготовка будущих педагогов к обеспечению преемственности в образовании может проводиться в рамках спецкурса «Проблемы преемственности в системе образования».

Данная дисциплина предназначена для обучающихся на старших курсах и является органичным расширением базовых учебных предметов «Психология», «Педагогика», «Методика обучения и воспитания». Содержание дисциплины разработано на основе актуальных педагогических подходов и психологических исследований, которые составляют теоретико-методологическую основу современного общего образования.

Цель спецкурса «Проблемы преемственности в системе образования» состоит в обеспечении обучающихся методическими рекомендациями по преемственности уровней системы общего образования.

Основные задачи дисциплины:

– сформировать представление обучающихся о преемственности уровней системы образования на основе современных достижений теории и практики;

– ознакомить обучающихся с нормативно-правовыми и методическими условиями обеспечения преемственности в системе общего образования;

– предоставить возможность опыта проектирования преемственных связей между уровнями общего образования на основе актуальных педагогических задач, содержания, форм и методов.

Содержание спецкурса распределено на два взаимосвязанных раздела: «Теоретические основы преемственности в системе непрерывного образования» и «Обеспечение преемственности уровней в системе общего образования».

Первый раздел раскрывается темами «Преемственность в образовании: явление и понятие», «Непрерывность развития личности в процессе образования», «Принципы преемственности в непрерывной системе образования». При изучении материала данного раздела у студентов формируется установка на понимание смысла понятий

и явлений преемственности в образовании, подчеркивается, что педагогу необходимо строить свою профессиональную деятельность так, чтобы их поддерживать. Достигается это путем уточнения понятия преемственности. К началу спецкурса обучающиеся уже осведомлены об эволюционных процессах в природе и обществе, они знакомы с закономерностями развития человека, структурой и связями в системе образования. На основе указанных представлений студентов вводится понятие «преемственность в образовании», которое рассматривается под разными углами зрения: на основании дидактического, процессного, системно-деятельностного подходов. При этом студенты обращаются к исследованиям в области общей педагогики (С. М. Годник, Е. В. Коротаева, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов и др.), дидактики и частных методик (Г. В. Дорофеев, Ш. И. Ганелин, Н. Б. Истомина и Г. В. Воителева, В. Н. Мадзигон и др.), также в области психологии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.).

Изучение раздела «Теоретические основы преемственности в системе непрерывного образования» завершается анализом и обобщением современных тенденций в области преемственности между уровнями образования. Студентам предлагается специально организованное занятие в интерактивной форме, где кристаллизуются основные положения, определяющие обеспечение преемственности в системе непрерывного образования. За основу рассуждений принимается позиция А. К. Орешкиной, согласно которой образовательный процесс рассматривается как целостное непрерывное педагогическое явление, представленное совокупностью образовательных программ от дошкольного образования до образования лиц «третьего» возраста (2). Обучающимся предоставляется возможность модельно применить принципы преемственности к двум смежным уровням образования, например, дошкольному и начальному, начальному и основному. А затем простроить все возможные траектории получения образования с учетом преемственности в системе общего и профессионального образования. Особое внимание будущих учителей и воспитателей в процессе данной работы привлекается к развивающему эффекту образования для личности в детском и подростковом возрасте. Такое задание, с одной стороны, привязано к личному опыту обучающихся, с другой – открывает перспективное видение точек «входа» и «выхода» на смежных уровнях образования.

В итоге, материал первого раздела спецкурса формирует у будущих педагогов понимание сущности преемственности образования, дает основания рассматривать возможности системы образования с позиций развития личности и проектирования ее будущего, вносит определенный вклад в формирование ценностного отношения к образованию вообще.

Второй раздел спецкурса «Обеспечение преемственности уровней в системе общего образования» включает такие темы, как «Нормативно-правовые основания преемственности уровней образования», «Современные формы образования в непрерывной образовательной системе», «Взаимодействие образовательных организаций как условие преемственности в системе образования», «Проектирование преемственности в образовательных программах», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на этапе перехода на новый уровень образования».

Темы данного раздела подобраны таким образом, чтобы будущие учителя и воспитатели могли овладеть методическими средствами проектирования и реализации преемственности уровней образования.

В начале раздела изучаются нормативно-правовые документы, определяющие пути реализации преемственности в современной системе образования: соответствующие статьи закона «Об образовании в Российской Федерации» и тексты федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В результате будущие педагоги усваивают, что требование выстраивать образовательные программы смежных уровней общего образования как преемственные через их соотнесение с ФГОС закреплено законодательно. В рамках этой же темы обучающиеся в качестве частного случая анализируют ФГОС дошкольного и начального общего образования с целью установления их соответствия и возможности согласования на их базе основные программы для детского сада и начальной школы. В результате такой работы становится ясно, что уже на первом переходе с уровня на уровень следует обратить пристальное внимание на то, в какой форме ребенку впервые могут быть предоставлены возможности для освоения образовательных программ в рамках системы непрерывного образования. Так возникает проблемный вопрос, связанный с поиском специальных психолого-педагогических средств обеспечения смежных уровней образования.

Все последующие темы раздела посвящены именно этой проблеме и раскрывают отдельные детали проектирования и реали-

зации преемственных связей в системе образования.

Будущие педагоги знакомятся с современными формами образования, в частности, с формами включения детей дошкольного возраста в непрерывную систему образования. Осваивая этот вопрос, обучающиеся почерпнут информацию о возможностях и ограничениях семейного образования, о работе консультационных пунктов на базе образовательных организаций, а также смогут присмотреться к новым педагогическим технологиям, которые позволяют наилучшим образом удерживать и прогрессивно изменять ход развития личности ребенка в непрерывном образовании.

Еще один важный вопрос в обеспечении преемственности смежных уровней образования – это взаимодействие образовательных организаций. Будущим педагогам полезно разбираться в специфике этой деятельности. В связи с этим им предлагается поразмышлять над проблемой налаживания эффективных связей между структурами, реализующими образовательные программы смежных уровней, в частности, между детским садом и начальной школой, начальной школой и средним звеном. Обучающимся предлагается практический материал, анализ которого позволит увидеть два классических способа взаимодействия по линии преемственности на примере «детский сад – школа»:

а) тесный контакт педагогических коллективов детского сада и школы и непосредственное сближение дошкольников и первоклассников,

б) работа по единому плану обеспечения преемственности, включающему две части – содержание совместной работы воспитателя и учителя и ознакомление детей со школой.

Кроме того, данный материал позволяет познакомиться с новыми тенденциями взаимодействия детского сада и школы: социально-педагогическим партнерством, внедрением концептуально единой образовательной системы, согласованием позиций педагогов в рамках близких дидактических систем в процессе методической работы.

Для будущих учителей и воспитателей немаловажно будет изучить материал, связанный и с конкретными технологиями обеспечения преемственности, применяемыми в процессе непосредственной работы с детьми на этапе их перехода на новый уровень образования. В этом ключе обучающимся предлагается обратиться к психолого-педагогическому сопровождению, цель которого соотносится с содействием, механизмом реализации выступает взаимодействие сопровождаемого и сопровож-

дающего в специально создаваемых условиях, конечный результат педагогического сопровождения представляется через перевод личностного развития ребенка на более высокий социально приемлемый уровень. Исходя из этого, будущие педагоги учатся намечать линию преемственности через стратегическую задачу психолого-педагогического сопровождения: обеспечение оптимального индивидуального развития ребенка с учетом динамики культуры.

Для этого им на практическом занятии предоставляется возможность освоить три взаимосвязанные линии деятельности. Первая линия – применение диагностических процедур, позволяющих выявить актуальный уровень развития ребенка и давать прогноз его дальнейшего развития. Вторая линия – отбор оптимальных педагогических средств, обеспечивающих развитие ребенка на новом уровне образования. Третья линия – создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения, общения и психического состояния конкретных школьников, имеющих проблемы в адаптации на новом уровне образования. В итоге проработки данных линий профессиональной деятельности у будущих педагогов формируется умение строить краткосрочный индивидуальный образовательный маршрут на период перехода ребенка с одного образовательного уровня на другой с учетом ретроспективы, перспективы и актуального уровня развития ребенка.

Технология психолого-педагогического сопровождения предполагает и налаживание доброжелательных отношений, которые по своей природе весьма благоприятны для ребенка в критические периоды. В связи с этим в рамках спецкурса будущим учителям и воспитателям даются рекомендации по формированию гуманистического стиля общения педагога с детьми, по созданию событийной среды в детской группе, по обеспечению положительных впечатлений детей от общения со сверстниками. Студентам предоставляется возможность освоения техники реализации таких форм психолого-педагогического сопровождения, как защита, забота, поддержка, подкрепление, которые применяются адресно и в различных вариациях позволяют определять индивидуальную линию развития ребенка.

В целом, раздел «Обеспечение преемственности уровней в системе общего образования» для будущих педагогов интересен тем, что дает отработки профессиональных компетенций, позволяющих решать проблемы обеспечения преемственности в практической деятельности профессионала.

Результаты апробации спецкурса «Проблемы преемственности в системе образова-

ния» позволяют утверждать, что отобранный материал является актуальным и соответствует процессам стандартизации в образовании. Анализ опроса студентов, изучающих данную дисциплину, показал, что темы, поднимаемые на занятиях в сочетании с практико-ориентированными заданиями и активными формами учебно-профессионального взаимодействия, повышают их мотивацию к реализации полученных компетенций. Немаловажно, что введение данной дисциплины в программу подготовки будущих педагогов позволяет создать основу для переноса в практику общего образования современного

понимания преемственности и активизирует поиски ее обеспечения.

Многогранность и неоднозначность понимания преемственности в образовании, высокая динамичность самой образовательной системы требуют дальнейшего изучения этой проблемы. При этом в фокусе внимания необходимо удерживать, с одной стороны, общетеоретические и практические исследования в области преемственности образования, а с другой – особенности психолого-педагогического поддержки субъектов, включенных в непрерывный образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога // Педагогика. 2006. С. 61-67.
2. Орешкина А. К. Преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751, г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
4. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/peдагог-dok.html>.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336>.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.

Гайннеев Эдуард Робертович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; 432700, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4; e-mail: rector@ulspu.ru

**ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СОВРЕМЕННОГО КВАЛИФИЦИРОВАННОГО РАБОЧЕГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: техническое мышление; профессиональная деятельность; формирование; квалифицированный рабочий; мастерство; комплексный подход.

АННОТАЦИЯ. Анализируются особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего в соответствии с классификациями Т. В. Кудрявцева и других исследователей определяются структура и содержание технического мышления рабочего электротехнического профиля, в которую входят семь равноправных взаимосвязанных компонентов.

Gayneev Eduard Robertovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Technology, Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk.

PECULIARITIES OF TECHNICAL THINKING OF A MODERN SKILLED WORKER

KEY WORDS: technical thinking; professional activity; formation; skilled worker; skills; integrated approach.

ABSTRACT. Peculiarities of technical thinking of contemporary skilled worker are analyzed in accordance with classifications of T. V. Kudryavtseva and other researchers, the structure and content of technical thinking of electricians are discussed, including seven equal and interconnected components.

Квалифицированный рабочий современного непрерывно модернизируемого производства призван обеспечивать грамотную техническую эксплуатацию все более усложняющейся техники в условиях жесткой конкуренции и неуклонного повышения производительности труда, и поэтому одним из требований, предъявляемых к будущему работнику, является необходимость знания им основы технологических процессов, особенностей современного оборудования и обладание развитым техническим мышлением.

Мышление, как известно, неразрывно связано с практической деятельностью человека, а деятельность предполагает прогнозирование, учёт условий действия, планирование, рефлексии и т. п. Именно в деятельности человек решает какие-либо проблемы, следовательно, практическая деятельность является основным условием возникновения и развития мышления, а также основным критерием истинности мышления.

В психолого-педагогических исследованиях (Б. Ф. Ломов, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.) убедительно доказано, что мышление не только теснейшим образом связано с практической деятельностью человека, но и формируется, развивается на основе указанной деятельности.

В настоящее время в психологической науке выделяют два основных вида мышления: теоретическое мышление, направлен-

ное на открытие законов, свойств объектов, и мышление практическое, то есть процесс мышления, совершающийся в ходе практической деятельности.

Исследователи (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Чебышева и др.) указывают на двойственный характер деятельности человека: деятельность как самостоятельный, творческий процесс, с одной стороны, и как процесс детерминируемый – с другой. Как утверждает К. А. Абульханова-Славская, личность шире каждой осуществляемой ею деятельности и по-разному (творчески или функционально) проявляет себя в ней в зависимости от своего к ней отношения (1, с. 218).

Также под влиянием все возрастающих требований жизни к творческому компоненту мышления возникла необходимость подразделения мышления на особые виды – продуктивное и репродуктивное, удельный вес, соотношение которых в конкретной мыслительной деятельности субъекта может быть различным и зависит от степени новизны получаемого в результате мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта.

Техническое мышление в современной большой педагогической энциклопедии определяется как психический процесс опосредствованного и обобщенного отражения технической действительности, благодаря которому человек отражает существенные признаки и связи технических объектов и систем, а также на основе конструкторско-

технологических знаний, умений и навыков может рационализировать старые или/и изобретать новые технические объекты и технологические методы (9, с. 342).

В словаре профессионального образования (С. М. Вишнякова) техническое мышление рассматривается как один из основных механизмов трудового воспитания, обеспечивающий не только накопление технологических знаний и опыта эффективной организации труда, осмысление результатов трудовой деятельности, но и формирующий творческое отношение к делу, стремление к рационализации производства, а также порождающий эмоциональный подъем и самоотдачу.

Техническое мышление в зависимости от характера решения задач может быть теоретическим и практическим.

Теоретические, интеллектуальные операции предшествуют практической деятельности, направленной на их воплощение.

Высшие формы теоретического мышления, как отмечают исследователи, возникают из практики и содержат обобщенные представления. К их числу относится и техническое мышление.

Техническое мышление (по Т. В. Кудрявцеву) – это множество интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач, связанных с технической деятельностью. Это могут быть как конструкторские и технологические задачи, так и задачи, появляющиеся при ремонте и обслуживании оборудования, приборов.

Чтобы решить техническую, технологическую задачу, необходимо:

- иметь установленную цель и стремиться получить конкретный результат;
- учитывать условия и исходные данные, необходимые для достижения цели;
- применять такие способы решения задач, которые соответствуют условиям.

При решении конструкторских или технологических задач необходимо уметь самостоятельно, ясно и компетентно поставить вопросы, на которые следует ответить, уметь разобраться в чертежах и схемах, расчетах.

При решении задачи возникает несколько способов решения. Как правило, способы решения любой задачи, не только конструкторской или технологической, основаны на применении в данных условиях общих принципов, стремлении подвести заданный частный случай под установленное общее правило. Развитие технического мышления является сложным процессом, протекает довольно медленно и зависит от общего интеллекта, практических навыков, способностей человека и прочих факторов.

Исследование такой сложной и многогранной проблемы, как содержание и

структура технического мышления, требует системного подхода.

В определенных нами составляющих содержания и структуры технического мышления (на примере подготовки рабочего-электромонтера) процесс формирования и развития данного типа мышления представляется как целостная система с рядом взаимосвязанных компонентов, образующих устойчивое взаимодействующее и равноправное единство.

Ее реализация предполагает решение ряда конкретных задач при организации образовательного процесса по подготовке будущего рабочего:

1) раскрыть структуру и содержание технического мышления современного рабочего с учетом специфических особенностей данной профессии;

2) охарактеризовать содержание технического мышления в процессе учебной и внеучебной деятельности;

3) выявить типичные затруднения при формировании и развитии технического мышления будущего квалифицированного рабочего;

4) теоретически и экспериментально обосновать педагогические условия формирования и развития технического мышления при подготовке рабочих электротехнического профиля высокой квалификации;

5) определить критерии и показатели уровня сформированности технического мышления.

Исследуя структуру технического мышления, Т. В. Кудрявцев выявил, что оно состоит из трех равноправных компонентов – понятийного, образного и практического, где понятийный компонент обеспечивает формирование технических понятий, образный – способствует возникновению системы образов и умению оперировать ею, а практический компонент предполагает эмпирическую проверку полученных результатов (3, с. 228).

В исследовании М. В. Мухиной к трехкомпонентной структуре технического мышления, определенной Т. В. Кудрявцевым, добавлены еще два компонента технического мышления – *оперативный* компонент, а также и как равноправный компонент – *владение языком техники* (6, с. 20).

В своей классификации технического мышления С. В. Планида предлагает собственную четырехкомпонентную структуру – ориентационный, понятийный, образный и практический компоненты – и определяет следующие функции:

- *ориентационный компонент* предполагает наличие интереса к технике и технологиям, стремления к рефлексии собственных знаний, умений и деятельности в

технической области, стремления находить и решать технические проблемы, профессионально-ориентированной активности мыслительных процессов, умений технически грамотно оценивать и прогнозировать ситуацию, особенно «ситуацию нового вида» (по С. А. Новоселову);

- *понятийный компонент* включает знание технических понятий, закономерностей и принципов функционирования различных механизмов и технологических процессов;

- *образный компонент* связан со способностью создавать статические и динами-

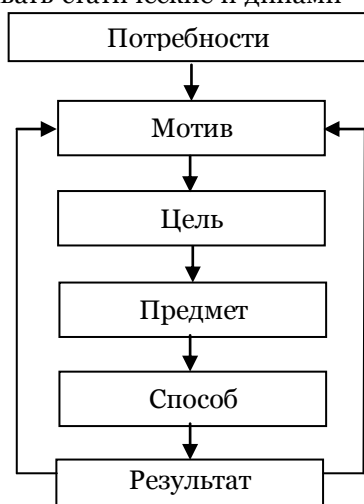


Рисунок 1. Структура и содержание технического мышления и деятельности

По мысли исследователей (В. Д. Шадриков и др.), именно мотив и цель образуют вектор деятельности, особенно творческой, определяющий ее направление и величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении.

Вторым компонентом технического мышления нами выделяется *оперативный компонент*. Под оперативностью нами понимается способность быстро, вовремя исправить или направить ход дел, решить проблему и т. п.

Введение элемента оперативности в структуру технического мышления (и деятельности) Б. Ф. Ломов определяет следующими тенденциями:

1) с развитием механизации и автоматизации перед работником стоит задача управления всё большим количеством объектов и параметров;

2) работник всё более отдаляется от управляемых объектов и в условиях дистанционного управления не воспринимает их состояние непосредственно;

3) в условиях современной техники значительно возрастают требования к скорости действий работника (5, с. 126).

Оперативный компонент в профессиональной деятельности современного ква-

лицированного рабочего, особенно рабочего, связанного с ремонтом, наладкой оборудования (электромонтера), также является интегративным, направлен на выполнение актуальных действий и операций и связан с одним из основных производственных показателей – производительностью труда.

- *практический компонент* – предполагает знание орудий труда, материалов, технологий и умение их использовать, наличие конструктивных умений (строить чертежи, собирать схемы и пр.) (10, с. 6).

В структуре технического мышления современного квалифицированного рабочего мы выделяем следующие семь компонентов (см. рисунок 1).



лицированного рабочего, особенно рабочего, связанного с ремонтом, наладкой оборудования (электромонтера), также является интегративным, направлен на выполнение актуальных действий и операций и связан с одним из основных производственных показателей – производительностью труда.

В специфике профессиональной деятельности электромонтера присутствует высокая степень усилий и настойчивости при затруднениях: часто требуется многократное повторение алгоритма поиска неисправности, что требует высокого уровня мотивации в его профессиональной деятельности.

Декодирование («язык техники»), «дешифрование» связаны с умениями соотносить схемы и чертежи с реальностью, реальным изделием, деталью, аппаратом. Язык техники, как известно, служит своеобразным связующим звеном между теорией и практикой.

Например, для определения того, что изображено в схеме, необходимо знать условные буквенно-графические обозначения и функции составляющих схемы и элементы спецификации, обозначенные и указанные в данной схеме. В процессе анализа схемы создается представление как о работе

электротехнической схемы и отдельных элементов схемы, так и всего электрооборудования механизма, станка в целом.

Понятийный компонент обеспечивает сформированность технических понятий, знание условных обозначений в электротехнических схемах, владение специальными понятиями, «языком техники», условными графически-буквенными обозначениями различных видов схем и чертежей.

Образный компонент способствует возникновению сложной системы образов: работы схемы – как отдельных узлов и элементов схемы, так и состояния схемы в тот или иной момент переключений, а также соотнесение знаковой, графической составляющих с реальным оборудованием.

Как было отмечено, одной из особенностей технического знания является то, что технические сведения в основном задаются в виде условных обозначений (условно графических и буквенных обозначений и т. п.). Как правило, условно-графическое обозначение не дает готового образа того или иного понятия, его необходимо самостоятельно представить. Например, работа с различными видами электрических схем является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности электромонтера, поэтому образный компонент выделяется как отдельный компонент.

Практический компонент является эмпирической проверкой деятельности, определения оптимальных, рациональных средств и методов выполнения деятельности и предполагает обязательную проверку практикой полученного решения.

Рефлексивный компонент – (от лат *reflexo* – обращение назад) размышление, са-

монаблюдение, самопознание, осмысление человеком собственных действий и их законов, процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

По определению А. М. Новикова, рефлексия дает возможность на основе предшествующего накопленного опыта порождать свои новые, ранее не имевшиеся у нее свойства, качества (7, с. 157), что, на наш взгляд, дает основание для выделения рефлексивного компонента технического мышления. Выделение рефлексивного компонента как отдельного компонента технического мышления определено требованиями, спецификой профессиональной деятельности современного электромонтера.

С бурным развитием промышленности возникла группа профессий, для которых одним из основных видов профессиональной деятельности становится поисково-операционная деятельность.

С. А. Шапоринский в поисково-операционной деятельности выделяет такой компонент, как технический диагноз – первый и наиболее сложный этап при эксплуатации и обслуживания оборудования, в данном случае при ремонте электрооборудования и электроустановок.

Поисково-операционный вид профессиональной деятельности современного рабочего-электромонтера, связанный с технической эксплуатацией, ремонтом и обслуживанием электрооборудования и электроустановок является одним из основных видов его деятельности и включает в себя ремонт, наладку и технический диагноз (рисунок 2).

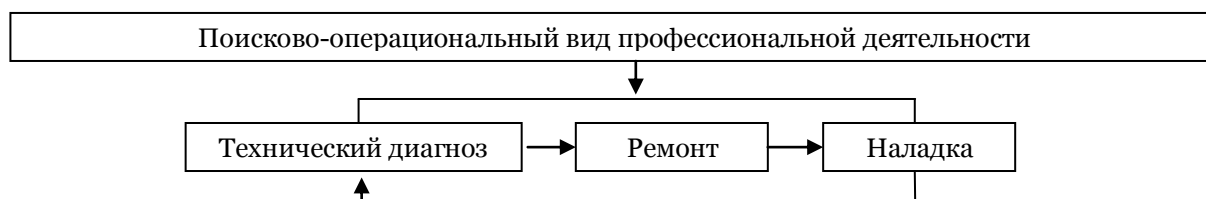


Рисунок 2. Поисково-операционная деятельность электромонтера

Поиск причины неисправности, по мнению С. А. Шапоринского, является особым видом профессиональной деятельности (13, с. 175).

Поисково-операционная деятельность электромонтера по своей структуре является интегративной и включает следующие сложные виды электротехнических работ:

- *технический диагноз* как установление технического состояния машин и механизмов, технического диагностирование;
- *ремонт* – починка и устранение неисправностей;

- *наладка* – приведение в рабочее состояние, регулирование, настройка.

Исследователи часто разграничивают понятия «технический диагноз», «ремонт», «наладка», однако данные виды деятельности в профессиональной деятельности рабочего-электромонтера объединены общей логической структурой поисково-операционной деятельности (рисунок 2).

Процесс поиска, определения и устранения неисправностей включает в себя все три указанных компонента, где на первом этапе определяется неисправность (технический диагноз), на втором этапе неисправность уст-

раняется (ремонт), на третьем этапе производится проверка и настройка (наладка).

При каких-либо отклонениях в работе станка (схемы) вновь воспроизводится трехкомпонентный последовательный поисково-операционный алгоритм до тех пор, пока работа электрооборудования не будет приведена в соответствие с требуемыми параметрами (нормой).

В психолого-педагогических исследованиях (М. А. Галагузова, Д. М. Комский и др.) доказано, что в определенной группе профессий, в том числе и профессии «электромонтер», присутствует элемент творчества (1, с. 37).

Следовательно, важнейшими факторами, оказывающими влияние на формирование технического мышления при подготовке по данным профессиям, являются

различные виды творческо-конструкторской деятельности на всем протяжении образовательного процесса.

Таким образом, создается взаимосвязанная и последовательная схема действий – от определения неисправности до приведения оборудования в рабочее состояние посредством пусконаладочных операций как завершающего этапа поисково-операционной деятельности.

Итак, на основе видов профессиональной деятельности современного рабочего электротехнического профиля мы выделяем структуру и содержание технического мышления, в которую входит семь равноправных взаимосвязанных компонентов: мотивационный, оперативный, декодирование, понятийный, образный, практический, рефлексивный (рисунок 3).

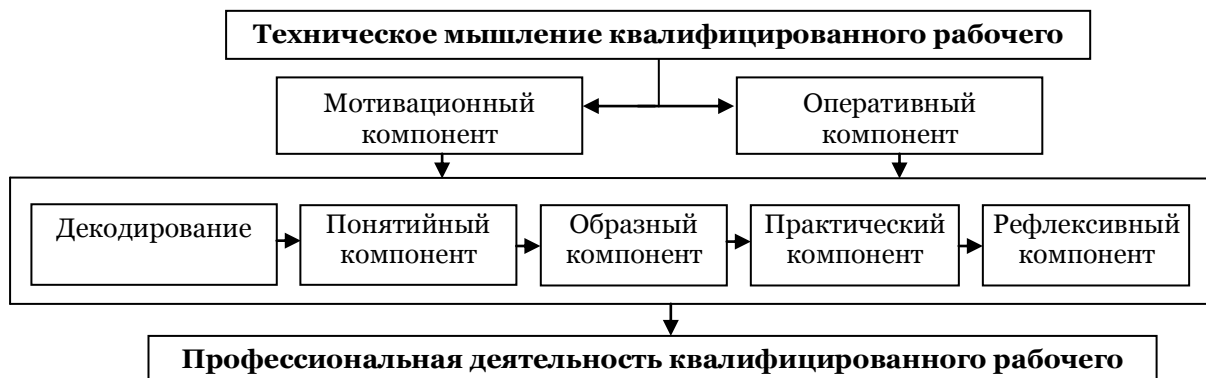


Рисунок 3. Структура и содержание технического мышления

Как видно на рисунке 3, процесс технического мышления начинается мотивацией мышления (и деятельности – рис. 1) и завершается рефлексией.

Из принципа единства психики и деятельности (Л. С. Выготский, Т. В. Кудрявцев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) следует, что для возникновения у человека качественных психических образований, в том числе творческих способностей, необходимы:

- внешняя, предметная деятельность, заключающаяся в определенном воздействии на предметы внешнего мира;

- собственные действия того человека, у которого формируются соответствующие психические образования.

Поскольку все психические процессы формируются и проявляются только в процессе деятельности, то исследование ее различных видов имеет общепсихологическое значение. В первую очередь это относится к трудовой деятельности, в процессе которой преобразуется окружающий мир. Поэтому формирование и развитие технического мышления представляет собой педагогически управляемую деятельность учащихся в области техники, направленную на развитие их способностей.

Процессы решения технической задачи, создания технического устройства связаны с творческо-конструкторской деятельностью и включают в себя ряд самостоятельных, но органически взаимосвязанных этапов (таблица 1).

Таблица 1.

Алгоритм принятия решения в процессе решения технических задач и творческо-конструкторской деятельности

Процесс	Результат
1. Формулировка альтернатив технических задач и тем проекта	Принятие решения о постановке технической задачи и теме будущего проекта
2. Поиск принципа действия будущего технического устройства	Принятие решения о ведущей технической идее будущего устройства
3. Анализ возможных альтернатив модели технического устройства	Принятие решения об идеальной модели будущего технического устройства
4. Конструирование технического устройства	Принятие решения о форме будущего технического устройства
5. Постройка и испытание действующей модели	Принятие решения о качестве модели, внесение изменений, рационализация
6. Создание опытного образца и его испытание	Принятие решения о степени соответствия опытного образца идеальной модели
7. Оформление технической документации, экономические расчеты	Принятие решения о целесообразности внедрения устройства в производство

Как видно из таблицы 1, процесс решения технической задачи – от замысла и до создания готового изделия с последующим оформлением технической документации – включает все определенные нами компоненты технического мышления.

Представленная структура творческого познавательного процесса позволяет выделить существенные черты технического мышления в условиях творческо-конструкторской деятельности современного квалифицированного рабочего, для которой характерна развитость не только логического, но и технического мышления, актуализация нужных знаний, способность к высказыванию интуитивных суждений, решению задач в условиях неполной детерминированности, «ситуации нового вида».

Таким образом, мы пришли к выводу, что в связи с научно-техническим прогрессом, бурным развитием промышленности

структура и содержание технического мышления – основы профессиональной деятельности современного квалифицированного рабочего – существенно усложняется и включает в себя новые компоненты.

В соответствии с классификацией Т. В. Кудрявцева и других исследователей нами определены структура и содержание технического мышления, в которую входит семь равноправных, взаимосвязанных компонентов: мотивационный, оперативный, декодирование, понятийный, образный, практический и рефлексивный, где мотивационный и рефлексивный компоненты выполняют интегративную, системообразующую функцию.

Как показывает наш опыт, эффективность формирования и развития технического мышления будущего квалифицированного рабочего значительно повышается в процессе технического творчества обучающегося, его творческо-конструкторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. М., 1980.
2. Галагузова М. А., Комский Д. М. Первые шаги в электротехнику. М. : Просвещение, 1984.
3. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М. : Педагогика, 1975.
4. Лебедева О. Ю. Формирование операционально-технологической компетентности студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Лебедева. – Ульяновск, 2005.
5. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М. : Педагогика, 1991.
6. Мухина М. В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Мухина. Нижний Новгород, 2003.
7. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М. : Эгвес, 2005.
8. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. Екатеринбург : Урал. гос. проф. пед. ун-т, 1997.
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. М. : Современное слово, 2005.
10. Планида С. И. Дидактические условия формирования профессионально-технического мышления студентов средних специальных образовательных учреждений : дис... канд. пед. наук – Армавир, 2010.
11. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО. С. М. Вишнякова, 1999. URL: psyoffice.ru/slovar-s186.htm.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
13. Шапоринский С. А. Вопросы теории производственного обучения. М. : Высш. шк., 1981.
14. Электромонтер по обслуживанию электрооборудования / Под общ. ред. Е. А. Климова, С. Н. Левиевой. Вып. 4. Л., 1979.

УДК 378.147.88
ББК 4448.027.8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Гетман Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, д. 12; e-mail: gettmann_natali@mail.ru

Сукач Людмила Ильинична,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра нормальной физиологии, заместитель декана лечебного факультета, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, д. 12; e-mail: 110sam@mail.ru

Сукач Михаил Сергеевич,

кандидат медицинских наук, ассистент, кафедра дерматовенерологии и косметологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, д. 12; e-mail: 110sam@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа обучающихся; образовательная среда вуза; условия реализации ФГОС.

АННОТАЦИЯ. Анализируются условия реализации компетентностного подхода в медицинском вузе. Предлагаются пути организации самостоятельной работы студентов, подходы к реализации ФГОС, соотносимые с общими задачами модернизации российского образования. Рассматриваются результаты исследования мотивов учебной и самостоятельной деятельности студентов медицинского вуза.

Getman Natalia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy, Omsk.

Sukach Lyudmila Ilynichna,

Candidate of Medicine, Associate Professor, Department of Normal Physiology, Deputy Dean of Therapeutical Faculty, Omsk State Medical Academy, Omsk.

Sukach Mikhail Sergeevich,

Candidate of Medicine, Assistant Lecturer, Department of Dermatology, Venerology and Cosmetology, Omsk State Medical Academy, Omsk.

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MEDICAL UNIVERSITY**

KEY WORDS: independent work of students; high school educational environment; conditions of implementation of the Federal State Educational Standard (FSES).

ABSTRACT. The conditions of implementation of competence-based approach in medical school are discussed. The ways of organizing students' independent work, approaches to the implementation of the FSES, correlated with the overall objectives of the modernization of Russian education are offered. The results of studying the motives of independent work of medical students are analyzed.

Современный подход к организации образовательного процесса в вузе заключается в том, что этот процесс ориентирован на формирование у обучающихся умений самостоятельно приобретать новые знания, использовать их в своей профессиональной деятельности. Анализ реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения показывает, что стандарт нового поколения направлен на цели и ценности профессионального образования, перспективные потребности личности, общества и государства в сфере профессионального образования. Сформировавшееся в последние годы новое представление о ценности профессионального образования вывело на первый план развитие личности, ее саморазвитие и самореализацию в профессии, в том числе с по-

мощью самостоятельной работы. И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половинкова, М. Н. Скаткин и другие самостоятельную работу рассматривают как средство включения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.

П. И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Самостоятельную работу правильно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. По его мнению, обучающимся надо учить познавательной деятельности, вооружать их учебно-познавательным аппаратом. Таким образом, самостоятельная работа – это средство обучения, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения учебного содержания соответствует дидактической цели и задаче;

- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у них психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

По мнению В. И. Загвязинского, трактовка сущности самостоятельной работы, ее целей зависит от общей концепции учебного процесса. Если видеть сущность обучения в передаче системы знаний и способов деятельности (в традиционной системе обучения), то самостоятельную работу можно рассматривать как способ закрепления и тренировки, выработки умений и навыков. Если обучение рассматривать как формирование самостоятельной познавательной деятельности, то самостоятельная работа выступает способом развития творческих способностей и профессионального мышления. Если исходить из современного понимания обучения как процесса формирования личности специалиста, то самостоятельная работа есть способ формирования самостоятельности и активности личности, ее репродуктивных и творческих способностей, умения ориентироваться в теории и практических ситуациях, ставить и самостоятельно решать теоретические и практические задачи.

Мы придерживаемся точки зрения О. В. Акуловой и Л. К. Наумовой, которые под самостоятельной работой студентов сегодня понимают вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемый в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата. Данный современный подход требует от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы студентов (1).

Изучение образовательных запросов потенциальных и реальных потребителей образовательных услуг в вузе показало, что среди студентов первого курса медицинско-

го вуза 27% обучающихся с несформированными ценностно-смысловыми основами учебной деятельности; 15% – с низкой мотивацией к учебной деятельности; 14% – без необходимого комплекса личностных качеств, требующихся для успешной учебной деятельности (2). Исследование сформированности универсальных учебных действий у студентов-первокурсников показало, что более трети обучающихся не обладают необходимым комплексом умений самостоятельно учиться, планировать свою деятельность; не владеют необходимым опытом успешной учебной деятельности; не умеют анализировать причины своих неудач; часть студентов – с неадекватными (чаще всего – завышенными) ожиданиями (5). Как следствие – недостаточно высокий уровень специалиста на «выходе». С введением новых стандартов данная проблема не разрешилась полностью. Созданная образовательная среда в медицинском вузе позволяет разрешить эту проблему только в том случае, если все компоненты среды будут в полной мере способствовать этому.

На данный момент нет единой позиции не только в определении понятия «образовательная среда», но и в понимании ее структуры. С точки зрения О. А. Ильченко, под образовательной средой следует понимать, «системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса» (7). С. Д. Деряба считает, что «образовательная среда представляет собой совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» (4). Вот как определяет образовательную среду В. А. Ясвин: образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. (10).

Нами же образовательная среда вуза рассматривается как совокупность специально созданных условий, находящихся в социокультурном окружении, направленных на личностно-профессиональное развитие. Причем внутренняя часть пересекается непосредственно с процессом обучения, а внешняя часть представляет собой интеграцию образовательной деятельности вуза и социальных процессов, происходящих в обществе, партнерских связей медицинской академии с различными медицинскими учреждениями и организациями, которые дополняют его учебную и воспитательную деятельность, направленную на со-

вершенствование личностных и профессиональных качеств.

За длительный (6-8 лет) период обучения в медицинском вузе, погружаясь в образовательную среду, студенты участвуют в разнообразных процессах и осваивают различные ролевые позиции. При этом только часть из них связана с освоением предоставляемых образовательных услуг вуза. В процессе получения высшего профессионального образования возможный ролевой репертуар студентов охватывает разнообразные позиции. Исследование показало следующее.

Первая позиция – студент является носителем продуктов образовательного процесса. Эти продукты неотъемлемы от своих носителей, это личностные и профессиональные компетенции студентов вуза (на выходе – специалиста). Упрощенная аналогия: «сырье» – личностные и профессиональные компетенции абитуриентов, поступающих в вуз; «промежуточный продукт» («полуфабрикат») – личностные и профессиональные компетенции студентов в процессе обучения; «конечный продукт» – личностные и профессиональные компетенции выпускника вуза.

Вторая позиция – студент является активным участником образовательного процесса.

Третья позиция – студент является потребителем образовательных услуг, оказываемых профессорско-преподавательским составом вуза.

Четвертая позиция – студент является потребителем предоставляемого учебного и методического материала (учебных пособий, учебно-методических рекомендаций, методических указаний и т. д.).

И пятая позиция – студент является ресурсом функционирования и развития вуза.

Рассматривая данные позиции, весь образовательный процесс можно определить «конечный продукт» – это состояние личностно-профессиональной сферы сознания выпускника. В соответствии со сказанным студент вуза участвует в различных процессах, которые можно объединить в три группы: процессы потребления, процессы, обеспечивающие формирование самосознания студента (личностное и профессиональное самоопределение), процессы инициативной активности (в образовательном процессе, в процессах функционирования и развития вуза) (6).

В ходе реализации всех выше перечисленных процессов мы полагаем, что самостоятельная работа, ее организация играют большую роль в обучении, а также в научной и творческой работе студента вуза. Самостоятельная работа носит деятельностный

характер, и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1) мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);

2) четкая постановка познавательных задач;

3) алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;

4) четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;

5) определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные);

6) критерии оценки, отчетности и т. д.;

7) виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т. д.).

От того, насколько студент подготовлен и включен в самостоятельную деятельность, зависят его успехи в учебе, научной и профессиональной работе. Результаты учебной деятельности зависят от уровня учебной самостоятельности студента. Уровень самостоятельности определяется личной подготовленностью к этому труду, желанием заниматься самостоятельно и возможностями реализации этого желания. В системе вузовской подготовки организация самостоятельного учебного труда подчиняется определенным закономерностям, главными из которых являются психолого-педагогическая обоснованность данного труда, предполагающая внутреннее стремление, морально-волевую готовность и желание студента выполнять его самостоятельно, без внешних побуждений; воспитывающий характер этого труда, заключающийся в формировании у студента научного мировоззрения, качеств социально активной, деятельной, современной личности; взаимосвязь самостоятельного учебного труда с учебно-воспитательным процессом, единство знаний и деятельности как главного средства познания. Закономерности самостоятельного учебного труда реализуются в конкретных принципах этой деятельности.

Организация самостоятельной работы студента базируется на ряде принципов: научность, наглядность, систематичность и последовательность, преемственность в самостоятельной работе, связь теории с практикой, сознательность и активность, индивидуализация стиля самостоятельного учебного труда, доступность и посильность самостоятельной работы, учет трудоемкости

учебных дисциплин и оптимальное планирование самостоятельной работы, прочность усвоения знаний, на первый план мы выдвигаем принцип сознательности и активности самостоятельного учебного труда, который исключает механическое заучивание материала, ориентирует студентов на глубокое понимание и осмысление его содержания, на свободное владение приобретенными знаниями. Перечисленные принципы могут меняться и варьироваться в зависимости от общих задач подготовки специалиста, специфики академической дисциплины, содержания самостоятельной работы и других показателей.

Потреблению соответствуют процессы, направленные к студенту, а инициативной активности – процессы, направленные от студента. Формирование самосознания студента отображается петлевыми процессами, исходящими от студента и направленными к нему же. Общий признак всех процессов потребления – наличие конкретных предметов потребления, то есть образовательных услуг, оказываемых профессорско-преподавательским составом вуза, а также предоставляемого учебного и методического материала. В процессах формирования самосознания студента, обязанных его собственной активности, он использует свои уже освоенные знания, применяет сформированные умения, осмысливает уже имеющийся опыт (7).

Рассматривая образовательную среду вуза с позиции компетентностного подхода, мы включаем в нее многие компоненты, которые между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, первый компонент – содержание и технологии образования: разработки, инновационные решения и программы в области высшего профессионального образования, технологии дополнительного образования, услуги в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Второй компонент – информационные технологии в образовании: программное обеспечение для образовательных учреждений, компьютерные, мультимедийные средства обучения и развития, интерактивные средства и технологии, технологии и средства дистанционного обучения и тестирования. Третий компонент – новый преподаватель новой высшей школы – теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России: организация действенной системы повышения квалификации преподавателей, модернизация учебного процесса, создание базовых центров подготовки преподавателей, повышение качества работы преподавательского корпуса, создание и распространения инновационных

проектов и технологий в педагогическом сообществе. Четвертый компонент – продукция для оснащения образовательных учреждений: мебель и оборудование, симуляционный центр, учебно-лабораторное оборудование и приборы, методические материалы, наглядные пособия, технические средства обучения, оборудование, инвентарь и комплекты тренажеров, оборудование для лабораторий, оборудование спортзалов, спортивный инвентарь, средства противопожарной безопасности. Пятый компонент – учебная литература (учебно-методические пособия, словари, хрестоматии), развивающая литература (справочники и энциклопедии, издания научной и медицинской литературы, электронные библиотеки) и т. д.

При последовательном применении этого подхода образовательная среда может быть представлена как сложно организованные системные процессы приращения многокомпонентных ресурсов. Реальное состояние ресурсов вуза определяет соответствующие потребности студентов. На их основе формируется конкретная структура текущих образовательных запросов студентов как потребителей образовательных услуг и предоставляемого вузом учебного материала (учебных пособий, учебно-методических рекомендаций и т. д.), а также как активных участников образовательного процесса, реализующих текущие цели образовательной деятельности. Необходимость изменения не только содержания подготовки кадров, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов, диктует внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Поэтому и актуализируется вопрос о создании образовательной среды на основе информационных и коммуникационных технологий, ориентированной на самостоятельную работу студента.

Вопросы организации самостоятельной работы в вузе отражены в работах С. И. Архангельского, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого и др. В настоящее время самостоятельная работа студентов рассматривается как один из основных компонентов вузовского образования, поскольку именно она создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, формирует готовность к самообразованию. Это определяет необходимость модернизации технологий обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебно-

го процесса. Одной из гарантий успешной модернизации учебного процесса, самообразования являются методы интерактивного обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов.

Самостоятельная работа студентов, которая является составной частью их учебной деятельности, стимулирована преподавателем (внешний стимул) и «Я-концепцией» (внутренний стимул). Поскольку на мотивационные процессы влияют многие личностные образования и социокультурная среда, которые формируются постепенно, по мере развития личности, очевидно, что на каждом этапе обучения в вузе будут иметься какие-то особенности мотивации. Нами были изучены мотивы самостоятельной учебной деятельности студентов. Для решения поставленных исследовательских задач использовалась адаптированная методика Н. Ц. Бадмаевой «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»(2).

Выявленные мотивационные факторы позволили определить из списка пять наиболее значимых причин, которые побуждают студентов самостоятельно учиться. Эти причины были распределены по степени ранжирования (I-V). Было опрошено 25 студентов лечебного факультета с каждого курса (1-4 курсы). Данные студенты были привлечены в произвольной выборке. Анализируя полученные данные, следует отметить, что в степени ранжирования I наиболее значимым является утверждение № 1 «Стать высококвалифицированным специалистом». Оно было названо главным у студентов 1 курса – 68%, 50% студентов 2 курса, 60% студентов 3 курса и 80% – 4 курса. Это позволяет сделать вывод о том, что для студентов 1 курса желание получить хорошее медицинское образование наиболее значимо, чем для студентов 2 и 3 курсов, но к 4 курсу у студентов меняется отношение к своей будущей профессии. На втором месте (степень ранжирования II) находится причина № 6 «Приобрести глубокие и прочные знания». Ее указали одной из главных все респонденты (первокурсники – 36%, третьекурсники – 36%, четверокурсники – 40%), кроме студентов 2 курса (12%). Также значима для второкурсников (20%), третьекурсников, четверокурсников (24%) и первокурсников (28%) будущность профессиональной деятельности (причина № 10 «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»). Третьим по значимости (степень ранжирования III) респонденты отметили утверждения № 6 «Приобрести глубокие и прочные знания» и № 10 «Обеспечить успешность будущей

профессиональной деятельности». Следует обратить внимание на то, что 20% студентов второго курса на 3-е место поставили причину № 16 – «Получить интеллектуальное удовлетворение». На четвертом месте (степень ранжирования IV) наиболее значимым для студентов 1-2 курсов является желание получить диплом (утверждение № 2), а для студентов 3-4 курсов – стремление получить интеллектуальное удовлетворение (утверждение № 16). Поскольку было дано задание выбрать только пять наиболее значимых причин, то пятая причина была наименее значимой. На последнее место (степень ранжирования V) студенты 1 курса поставили утверждение «Не запускать изучение предметов учебного цикла» – 16%; студенты 2 курса – «Стать высококвалифицированными специалистами» – 20% (утверждение № 1) и «Получить интеллектуальное удовлетворение» – 20% (утверждение № 16); студенты 3 курса – утверждение № 16 «Получить интеллектуальное удовлетворение» (24%).

Проводя анализ анкетирования, можно отметить, что достаточно высокий уровень мотивации самостоятельной работы студентов медицинского вуза позволяет получить качественный результат. Организация самостоятельной работы студентов позволяет добиться максимального достижения требований ФГОС. Потребность в качественно ином, нелинейном взгляде на построение образовательного процесса в вузе и процесса самостоятельной работы студентов при изучении медицинских дисциплин требует разработки современных, отвечающих запросам времени, подходов к организации образовательного процесса в целом и самостоятельной работы студентов в частности.

В работе со студентами лечебного факультета (1-4 курсы) мы рассмотрели имеющиеся возможности использования развиваемого в педагогике технологического подхода к построению как образовательного процесса в целом, так и самостоятельной работы студентов, учитывая возникающие при этом синергетические эффекты в соответствующем контексте (5).

Организация самостоятельной работы осуществляется через призму специфики подготовки профессионального врача, в которой преломляются гуманистические идеи образовательного процесса, синергетические идеи. Представленная в нашем исследовании организация самостоятельной работы студентов является своего рода схемой для создания новых моделей с относительно зафиксированной конструкцией, содержащей модели организации уже известных традиционных видов самостоятельной работы студентов и позволяющей достраивать

ее моделями организации вновь появляющихся видов самостоятельной работы студентов. Заданные преподавателем или самим студентом «планки» дают возможность для построения индивидуального маршрута, характерного для данного вида самостоятельной работы, времени, места, имеющихся ресурсов, средств, поставленных задач, особенностей участников образовательного процесса. Структура организации самостоятельной работы студентов в вузе при изучении медицинских дисциплин в перспективе может быть представлена в виде компьютерного программного обеспечения образовательного процесса в вузе и адаптирована к различным вариантам.

В качестве стратегии взаимодействия участников образовательного процесса в ходе самостоятельной работы студентов выступает стратегия гуманитарных технологий (например, написание синквейнов), показателем эффективности которого выступает «угасающая помощь» со стороны преподавателя, направленная на повышение уровня автономности и самостоятельности студентов в решении учебных профессиональных задач. Освоение студентами тех или иных стратегий обучения является сигналом преподавателю об изменении его позиции и роли в организации самостоятельной работы студентов в сторону увеличения ответственности самих студентов за ход и результаты выполняемой ими самостоятельной работы. В исследовании нами установлено, что автономность и самостоятельность являются разными сторонами одного и того же целого, но вобравшими отличительные особенности разных культур. Автономность – это то новое, что появляется в структуре личности человека в результате процесса интериоризации. Независимость является высшей степенью автономности. Самостоятельность же имеет направленность извне на преобразование окружающей действительности. Развитие профессиональной самостоятельности студентов медицинского вуза как основы и субъективного фактора творческой самореализации личности в системе непрерывного медицинского образования и самосовершенствования будущего специалиста является залогом становления его профессиональной компетентности, способности к клиническому мышлению (9).

В заключение можно сделать следующие выводы о том, что преимущества организации самостоятельной работы студентов в вузе при изучении медицинских дисциплин

закljučаются в структуре ее организации; в наборе моделей организации самостоятельной работы студентов, который включает модели организации как традиционных, так и инновационных видов; в возможности построения индивидуального маршрута, характерного для данного вида самостоятельной работы, времени, места, имеющихся ресурсов, средств, поставленных задач, особенностей участников образовательного процесса и т. д.

Весь учебный процесс от начала изучения учебных курсов и до экзамена рассчитан на самостоятельную работу студента под руководством и при помощи преподавателя, так как при всей значимости различных формализованных видов учебного процесса конечный результат обучения все же в решающей степени определяется организацией его рациональной системы самостоятельной работы. Реально существующее противоречие при подготовке врачей между растущим объемом необходимого для изучения материала и ограниченным бюджетом времени можно разрешить прежде всего через усиление познавательной активности студента, повышение эффективности его самостоятельной работы, что предполагает определенную ее организацию, создание образовательной среды и контроль со стороны преподавателей, кафедр, деканата. Исходя из вышесказанного, организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе основана на методической, учебно-научной и организационной работе, направленной на обеспечение студентов всем спектром информационной и методической поддержки. Профессиональная деятельность преподавателей направлена на выполнение требований общеобразовательного стандарта и соответствующую организацию самостоятельной работы студентов, заключающуюся в следующем: в формировании высокой степени самообразования студентов, основанной на мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы студентов; в эффективном планировании и организации самостоятельной работы студентов в зависимости от курса и специальности студента; в усилении и активизации стимулирующей и консультационно-методической роли преподавателя; в информационной и методической поддержке студентов, использовании компьютерных технологий и интерактивных методов; в построении доверительных и партнерских отношений между студентами и преподавателями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И., Гегман Н. А., Голубчикова М. Г., Лопанова Е. В., Рабочих Т. Б., Рыбакова Н. Н. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: учеб.-метод. пособ. / Под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: ОмГМА, 2012.

2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : моногр. – Улан-Удэ, 2004.
3. Гринкруг Л. С. Концептуальный анализ мотивации участников образовательной деятельности вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 136. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analiz-motivatsii-uchastnikov-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza> (дата обращения: 04.12.2013).
4. Деряба С. Д. Формирование ценностей ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
5. Дроботенко Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин. библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дроботенко Юлия Борисовна. – Омск, 2006. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-vuze-pri-izuchenii-pedagogicheskikh-distiplin#ixzz2tvkyxke4>
6. Евтуха Д. В. Современные проблемы учебной мотивации при подготовке врача – URL: http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&view=article&id=3030:2026-05-08-02-49-49&catid=156:32005&Itemid=52 (дата обращения: 02.10.2013).
7. Ильченко О. А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 42-47.
8. Приказ Мин. обр. и науки России № 1118 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 – Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист»)» от 8 ноября 2010 г.
9. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 14.02.2008 г. № 71.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Петрусевич.

УДК 378.146
ББК 4448.028

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Ибрагимов Ибрагим Джавпарович,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных языков и культур, Пятигорский государственный лингвистический университет; 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9; e-mail: andi-ibragim@mail.ru

МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: многокомпонентная система контроля и оценки знаний; сформированность компетенций; квантификация; проектная работа; интерактивные формы обучения.

АННОТАЦИЯ. В ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» в настоящее время внедрена и успешно реализуется многокомпонентная система контроля и оценки знаний и компетенций студентов. В статье описан опыт использования данной системы для систематизации учебного процесса и обеспечения прозрачной и объективной системы замеров сформированности различных компетенций у студентов-лингвистов.

Ibragimov Ibragim Dzhavparovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Oriental Languages and Cultures, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk.

MULTI-COMPONENT SYSTEM OF CONTROL AND ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE AND COMPETENCES IN LINGUISTIC UNIVERSITY

KEY WORDS: multi-component system of control and assessment of knowledge; level of competence formation; quantification; project work; interactive forms of education.

ABSTRACT. Multi-component system of control and assessment of students' knowledge and competences is implemented in higher educational establishment "Pyatigorsk State Linguistic University". The article describes the results of the use of this system for systematization of the educational process and ensuring objective system of assessment of different competences of students-linguists.

Система контроля и оценки знаний является важнейшим элементом образовательного процесса, можно сказать, показывает, насколько эффективно осуществляется данный процесс. Как справедливо отмечает Н. В. Барышников, контроль выполняет ряд важных функций, а именно: контролирующую, воспитывающую, корректирующую, обучающую и стимулирующую (1, с. 115). Как известно, в настоящее время в мире используются различные виды контроля и множество шкал оценивания знаний.

Для оценки качества подготовки обучающихся и выпускников на кафедре восточных языков и культур ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» создается так называемая многокомпонентная система контроля и оценки знаний и компетенций студентов, соответствующая новым требованиям стандартизации образовательных программ высшего профессионального образования в России.

Задачей такой системы, как отмечают Е. В. Караева, В. А. Богословский, Д. В. Харитонов, является достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечил бы беспрепятственное признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами (4, с. 155–162).

Параметры многокомпонентной системы оценки знаний и компетенций отражаются в Рабочей программе и учебно-методическом комплексе каждой изучаемой дисциплины (шкала оценки, формы контроля, перечень тем и заданий, перечень контрольно-измерительных материалов со всеми необходимыми методическими рекомендациями и т. п.). Многокомпонентная система оценки знаний и компетенций должна соответствовать логике и задачам реализации ФГОС по профилям и матрице компетенций.

Нет сомнений в том, что необходимо наряду с традиционными методами обучения, контроля и оценки знаний (несколько не снижая роль традиционных методов обучения), внедрить инновационные методы, возможно, даже модернизовать традиционные, где это целесообразно. В современных условиях в образовательный процесс активно внедряются информационно-коммуникационные технологии, проектная деятельность. Также, на наш взгляд, необходимо учитывать и достижения студентов в других видах деятельности, в том числе в общественно-полезной (воспитательной), внеаудиторной и научной работе.

Мы поставили перед собой задачу объединить все эти компоненты и создать систему, которая могла бы объективно контро-

лизовать и оценивать деятельность студента. При этом данная система должна быть прозрачной и представлена всем студентам перед началом учебного процесса.

Таким образом, многокомпонентная система контроля и оценки знаний, реали-

зуемая на кафедре восточных языков и культур, имеет следующую структуру и содержание, которую мы представим на примере дисциплины «Практический курс 1 иностранного языка (арабский язык)» в таблице 1.

Таблица 1.

Детализация компонентов и содержания многокомпонентной системы контроля и оценки знаний и компетенций

№	КОМПОНЕНТ	СОДЕРЖАНИЕ	БАЛЛЫ
1	Учебный процесс	Лингводидактическая модель обучения	50
2	Проектная работа	Исследовательские, игровые, творческие, практико-ориентированные проекты	10
3	Внеаудиторная работа	Учебные материалы (согласно рабочей программе (УМК))	10
4	Электронная образовательная среда (ЭОС)	Выполнение заданий и тестирований в ЭОС	10
5	Замеры сформированности компетенций	Итоговая успешная сдача определенного уровня	20
ОСНОВНЫЕ БАЛЛЫ			100
6	Воспитательная и научная работа	Участие в мероприятиях и научные публикации	10
7	Другие виды работ	Участие в конкурсах, олимпиадах, грантах. Получение благодарственных писем, грамот и т. д.	10
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ БАЛЛЫ			20
ВСЕГО БАЛЛОВ			120

Как мы видим из приведенной таблицы, система контроля и оценки знаний по арабскому языку не ограничивается только учебным процессом. Она также обеспечивает включение студентов в проектную работу, в работу в электронной образовательной среде, в воспитательную и научную деятельность, в различные конкурсы, олимпиады и другие мероприятия, которые имеют отношение к изучаемой дисциплине. Каждый из перечисленных компонентов предполагает получение определенного количества баллов.

Реализация многокомпонентной системы оценки знаний осуществляется с помощью использования «Учебной карты студента», которая являются своего рода паспортом по данной специальности. В учебной карте студента содержится следующая информация:

- 1) таблицы видов заданий, которые необходимо выполнить студенту в учебном семестре;
- 2) критерии и параметры контроля и оценки выполненных заданий, методические рекомендации;
- 3) сроки выполнения заданий;
- 4) таблицы учета набранных баллов.

Как показывает таблица, в рамках данной системы студент может набрать 100 основных и 20 (иногда и более 20) дополнительных баллов. Ценность основных и дополнительных баллов равнозначна и их деление носит условный характер. Что же касается количественных параметров оценки, мы рекомендуем использовать следующую

схему: для получения зачета и оценки «удовлетворительно» необходимо набрать 60 баллов. Оценка «хорошо» выставляется, если студент набрал от 75 до 89 баллов включительно. Если студент набрал 90 и более баллов, он получает оценку «отлично».

Важным представляется раскрытие содержания каждого из вышеперечисленных компонентов с указанием конкретного количества баллов по каждому из них. При этом необходимо также дать параметры оценки и методические рекомендации.

Наиболее объемным является компонент «Учебный процесс». Студенты выполняют задания, которые представлены в соответствующих учебных материалах, в нашем случае – по материалам лингводидактической модели обучения арабскому языку (3). Данная модель представляет собой инновационную модель обучения, включающую в себя весь комплекс иноязычных коммуникативных компетенций. Она предназначена для подготовки профессиональных специалистов – переводчиков / преподавателей арабского языка. Лингводидактическая модель обучения арабскому языку дает возможность изучать арабский язык с начального этапа, и завершается данный цикл на профессиональном уровне. Все этапы неразрывно связаны друг с другом, поэтому ее можно также назвать «спиральной моделью обучения».

Далее будут представлены образцы таблиц и комментарии по каждому из вышеперечисленных компонентов данной системы.

Компонент «Учебный процесс» по дисциплине «Практический курс 1 иностранного языка (арабский язык)» по направлению

подготовки 350701.65 «Перевод и переводоведение» в первом семестре предполагает следующее содержание (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Детализация видов работ по компоненту «Учебный процесс»

№	ВИДЫ РАБОТ	МАКСИМАЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ
1	Выполнение последовательного перевода основных текстов с арабского языка на русский язык и с русского языка на арабский язык	6	
2	Выполнение синхронного перевода основных текстов с арабского языка на русский язык и с русского языка на арабский язык	12	
3	Выполнение промежуточных тестирований по блокам учебника	7	
4	Контроль и оценка формирования лексической компетенции	7	
5	Контроль и оценка формирования устно-речевой компетенции	4	
6	Контроль и оценка выполнения заданий учебника на занятиях (по блокам учебника)	14	
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	50	

Под понятием «основной текст» мы подразумеваем учебный текст определенного блока из учебника, составленного на основе лингводидактической модели обучения профессиональному арабскому языку (3).

Для уточнения содержания вышеприведенной таблицы в Рабочей программе, в

учебно-методическом комплексе по дисциплине, а также в учебной карте студента представлены таблицы по каждому из видов деятельности по данному компоненту. Приведем некоторые образцы (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Выполнение последовательного перевода основных текстов с арабского языка на русский язык и с русского языка на арабский язык

№	ВИДЫ РАБОТ	МАКСИМАЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ
1	Выполнение последовательного перевода текста «Несколько слов о себе» с арабского языка	0,5	
2	Выполнение последовательного перевода текста «Несколько слов о себе» с русского языка	1	
3	Выполнение последовательного перевода текста «Моя семья» с арабского языка	0,5	
4	Выполнение последовательного перевода текста «Моя семья» с русского языка	1	
5	Выполнение последовательного перевода текста «Мой дом» с арабского языка	0,5	
6	Выполнение последовательного перевода текста «Мой дом» с русского языка	1	
7	Выполнение последовательного перевода текста «Мой университет» с арабского языка	0,5	
8	Выполнение последовательного перевода текста «Мой университет» с русского языка	1	
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	6	

Как видно из таблицы, студентам предоставляются конкретные наименования текстов, которые необходимо подготовить для контроля и оценки. Последовательный перевод текстов осуществляется путем использования специальных аудиозаписей текстов, где между предложениями выдержаны соответ-

ствующие паузы, во время которых и осуществляется последовательный перевод.

Подобным же способом осуществляется контроль и оценка синхронного перевода. Следует отметить, что в аудиозаписях текстов, предназначенных для выполнения данного вида задания, паузы не предполагаются. Наименования основных текстов и

их содержание в последовательном и синхронном переводах схожее, однако параметры оценки отличаются. Далее мы при-

ведем таблицу контроля и оценки выполнения синхронного перевода основных текстов (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Выполнение синхронного перевода «основных текстов» с арабского языка на русский язык и с русского языка на арабский язык

№	ВИДЫ РАБОТ	МАКСИМАЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ
1	Выполнение синхронного перевода текста «Несколько слов о себе» с арабского языка	1	
2	Выполнение синхронного перевода текста «Несколько слов о себе» с русского языка	2	
3	Выполнение синхронного перевода текста «Моя семья» с арабского языка	1	
4	Выполнение синхронного перевода текста «Моя семья» с русского языка	2	
5	Выполнение синхронного перевода текста «Мой дом» с арабского языка	1	
6	Выполнение синхронного перевода текста «Мой дом» с русского языка	2	
7	Выполнение синхронного перевода текста «Мой университет» с арабского языка	1	
8	Выполнение синхронного перевода текста «Мой университет» с русского языка	2	
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	12	

Данные в таблицах 3 и 4 свидетельствуют о том, что каждое задание по переводу предполагает получение определенного количества баллов. Параметры, рекомендации, формы контроля и шкала оценки каждого из приведенных заданий приводятся в соответствующих учебно-методических материалах, что позволяет студентам предварительно ознакомиться с ними и быть готовыми к контролю.

В виде отдельной таблицы представляется деятельность, связанная с выполнением промежуточных тестирований по пройденному материалу. В конце каждого блока «Учебника 1 уровня» имеется информация о системе контроля и оценки промежуточных тестирований по каждой из контролируемых на данном этапе компетенций.

Также студентам представляются другие таблицы, в которых рассматриваются различные виды заданий по компоненту «Учебный процесс». В данных таблицах, как и в вышеприведенных, предусматривается подробное описание видов заданий, их контроля и оценки.

Согласно современным федеральным государственным образовательным стандартам, реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью

формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями заказчика кадров, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов (5, п. 7.3).

Для эффективного выполнения данного требования стандарта мы предусматриваем в учебном процессе различные виды деятельности, в том числе творческие задания, обучающие игры, проектная деятельность, интерактивные лекции, работа с наглядными пособиями, видео и аудиоматериалами, «студент в роли преподавателя», конкурсы и т. д. Вся эта деятельность распределена по различным компонентам, которые были представлены выше. Одним из таких компонентов является проектная работа.

Под проектной работой мы подразумеваем вид самостоятельной деятельности студентов под контролем преподавателя. Проект должен преследовать конкретные цели, направленные на решение творческой, исследовательской задачи с получением конкретного результата в виде определенного продукта. Таким продуктом могут служить презентации, театральные представления, видеоролики, выставки, газеты, журналы и т. д. По дисциплине «Практический курс 1 иностранного языка (арабский)» на начальном этапе в качестве проектной работы мы предлагаем следующие варианты (см. таблицу 5).

Таблица 5.

Виды работ для студентов

№	ВИДЫ РАБОТ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ
1	Презентация по теме «Моя семья»	1-3	
2	Презентация по теме «Профессия в картинках»	1-3	
3	Презентация по теме «Дом моей мечты»	1-3	
4	Презентация по теме «Наш родной университет»	1-3	
5	Проект «Арабская грамматика по-другому»	1-5	
6	Творческий проект	1-10	
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	10	

В данной таблице представлены образцы проектной работы. В соответствующих методических рекомендациях к проектной работе в УМК и учебных материалах подробно рассматриваются особенности подготовки проектов, предъявляемые к ним требования и система оценки каждого проекта. Диапазон возможного оценивания проектной работы в вышеприведенной таблице различается для более объективной (высокой) оценки хорошо подготовленных проектов.

В качестве материалов для внеаудиторной работы на начальном этапе мы

предлагаем студентам самостоятельное изучение учебного пособия «Арабский язык. 150 диалогов» (2). Выбор данного пособия обусловлен наличием в нем перевода и аудиоматериалов к приведенным диалогам, что, безусловно, облегчает самостоятельную деятельность студента и делает процесс освоения материала более эффективным. В следующей таблице мы представим образец представления данного компонента в УМК и в «Учебной карте студента» (таблица 6).

Таблица 6.

Детализация видов внеаудиторной работы, сроков их выполнения, а также нормативов их контроля и оценки

№	ВИДЫ РАБОТ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ	СРОКИ ВЫПОЛНЕНИЯ
1	Диалоги 1-5. Подготовить и рассказать монолог.	1		до 15 октября
2	Диалоги 1-5. Устный ответ.	1		до 15 октября
3	Диалоги 6-10. Подготовить и рассказать монолог.	1		до 30 октября
4	Диалоги 6-10. Устный ответ.	1		до 30 октября
5	Диалоги 1-10. Словарный диктант.	1		до 5 ноября
6	Диалоги 11-15. Подготовить и рассказать монолог.	1		до 20 ноября
7	Диалоги 11-15. Устный ответ.	1		до 20 ноября
8	Диалоги 16-20. Подготовить и рассказать монолог.	1		до 5 декабря
9	Диалоги 16-20. Устный ответ.	1		до 5 декабря
10	Диалоги 11-20. Словарный диктант.	1		до 15 декабря
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	10		

Следует отметить, что виды внеаудиторной работы могут иметь различный характер. Главным условием, на наш взгляд, должно быть предварительное представление видов данной деятельности, а также форм контроля, системы оценки и сроков выполнения в УМК по изучаемой дисциплине.

Одним из важных компонентов данной системы контроля и оценки знаний является компонент «Замеры сформированности компетенций». Данный компонент предполагает проведение промежуточных и итого-

вых замеров в рамках *лингводидактической* модели обучения арабскому языку. В зависимости от изучаемой дисциплины содержание и требования к данному компоненту могут (должны) меняться. Понятие «замеры» может быть заменено понятиями «испытания» и «тестирования».

Согласно *лингводидактической* модели обучения арабскому языку, на начальном этапе обучения данный компонент предполагает выполнение замеров по следующим компетенциям (см. таблицу 7).

Таблица 7.

Замеры сформированности компетенций

№	ТЕСТИРУЕМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СТУДЕНТОМ
1	Грамматическая компетенция (устно)	2	
2	Грамматическая компетенция (письменно)	2	
3	Компетенция чтения	2	
4	Фонетическая компетенция	2	
5	Аудитивная компетенция	2	
6	Устно-речевая компетенция	2	
7	Письменная компетенция	2	
8	Переводческая компетенция (устный перевод)	2	
9	Переводческая компетенция (письменный перевод)	2	
10	Лексическая компетенция	2	
-	ВСЕГО БАЛЛОВ	20	

Что касается вышеописанного нами деления компетенций, следует отметить, что в современной методике названия некоторых компетенций различаются по сравнению с приведенными нами. Однако в нашем случае выбор подобного деления обусловлен лишь методической необходимостью показать отдельно все перечисленные аспекты и виды речевой деятельности в едином формате.

Как известно, в рамках ФГОС вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ (5, п. 7.2). Для обеспечения выполнения данного требования многокомпонентная система контроля и оценки знаний предполагает получение студентами определенного количества баллов за воспитательную работу, которая включает в себя участие в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы. М. : Просвещение, 1992.
2. Ибрагимов И. Д. Арабский язык. 150 диалогов. СПб. : КАРО, 2013.
3. Ибрагимов И. Д. Лингводидактическая модель обучения профессиональному арабскому языку // Практический курс арабского языка. 1 уровень владения арабским языком : учебник. Пятигорск, 2013.
4. Караваева Е. В., Богословский В. А., Харитонов Д. В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. 2009. № 18. С. 155–162.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 035701 «Перевод и переводоведение». 2010.

Таблица для воспитательной и научной деятельности обычно не содержит конкретных видов деятельности, так как это зависит от участия студента в конкретных воспитательных мероприятиях и/или публикации научной работы. Преподаватель ставит за каждое мероприятие от 1 до 5 баллов в зависимости от сложности и значимости. В сумме количество баллов по данному компоненту не может превышать 10 баллов, т. е. если студент уже набрал 10 баллов за участие в определенных мероприятиях, он не может получать больше баллов.

В заключение необходимо отметить, что опыт использования многокомпонентной системы контроля и оценки знаний и компетенций в течение учебного семестра показал свою целесообразность и эффективность. Помимо эффективного контроля и объективного оценивания данная система систематизирует учебный процесс и стимулирует студентов активно участвовать в учебном процессе. Анализ результативности данной системы будет посвящена отдельная публикация.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. А. Алимуратов.

УДК 378.147:745/749
ББК Щ512р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК13.00.02; 13.00.01

Зверева Татьяна Викторовна,

старший преподаватель, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: zverev-vlad@inbox.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 169; e-mail: inobr@list.ru

СИСТЕМА УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектно-исследовательская деятельность; процесс обучения декоративно-прикладному искусству; система учебно-творческих задач на занятиях декоративно-прикладным искусством; виды учебно-творческих задач; эвристические методы; активизация проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством.

АННОТАЦИЯ. Описан практический опыт применения системы учебно-творческих задач как средства активизации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством. При этом решается проблема мотивации студентов к этому виду учебно-творческой деятельности. Уточнено понятие «содержание когнитивного опыта студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству» и понятие «система учебно-творческих задач в процессе проектно-исследовательской деятельности на занятиях по декоративно-прикладному искусству». Описано применение методики активизации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству с использованием четырех видов учебно-творческих задач.

Zvereva Tatiana Viktorovna,

Senior Lecturer, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

Novoselov Sergey Arkadievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THE SYSTEM OF EDUCATIONAL CREATIVE TASKS IN DECORATIVE ART AS A MEANS OF ACTIVATION OF PROJECT AND RESEARCH WORK OF STUDENTS

KEY WORDS: project and research work; the process of teaching decorative art; the system of educational creative tasks at the lessons of decorative art; types of educational creative tasks; heuristic methods; activation of project and research work of students at the lessons of decorative art.

ABSTRACT. Practical experience of application of educational creative tasks as a means of activation of students' project and research activity at the lessons of decorative art is discussed. The problem of the students' motivation to this kind of activity is solved. The notions of "the content of cognitive experience of students in the course of teaching them decorative art" and "the system of educational creative tasks in the course of project and research activity at the lessons of decorative art" are specified. Application of the methodology of activation of project and research activity of the students at the lessons of decorative art with the use of four types of educational creative tasks is described.

Одна из основных задач художественного образования в педагогическом вузе состоит в обеспечении условий, необходимых для становления активной, самостоятельно мыслящей, творческой личности будущего педагога. Процесс обучения декоративно-прикладному искусству обладает далеко не раскрытым потенциалом развития этих необходимых качеств. Раскрыть этот потенциал возможно посредством организации проектно-исследовательской деятельности студентов. Она помогает почувствовать себя полноправным субъектом образовательного процесса, делает изучаемое содержание декоративно-прикладного искусства понятным и лично-отно-значимым для самого обучающегося.

Но проблема мотивации студентов к этому виду учебно-творческой деятельности и ее активизации на сегодняшний день не может считаться полностью решенной (1; 5).

Основным средством, позволяющим повысить активность обучающихся, как известно, является задача. Анализ специфики учебной дисциплины «Основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом», преподаваемой в Шадринском государственном педагогическом институте в соответствии с образовательным стандартом, показал, что в процессе достижения одной из основных целей этой дисциплины – обучение изготовлению декоративных изделий – остается недостаточно педагогически организованной самостоятельная мысли-

тельная учебно-творческая деятельность студентов. Было установлено, что в этом учебном процессе отсутствует система учебно-творческих задач, которая стала бы ориентирующей основой для самостоятельных творческих поисков студентов.

Учебно-творческая задача рассматривается нами как цель, осознанная студентами в педагогически организованной ситуации нового для них вида, т. е. в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у студентов когнитивного и практического опыта. Поэтому учебно-творческая задача требует от студентов мыслительных и практических действий, направленных на активное самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками в конкретной учебной дисциплине и одновременно на овладение знаниями, умениями и навыками творческой деятельности, на развитие их творческого мышления, их творческих способностей (3; 4).

Отметим также, что когнитивный опыт личности как компонент содержания обучения декоративно-прикладному искусству и формирования культуры художественной деятельности в сфере декоративно-прикладному искусству мы рассматриваем, в соответствии с подходом В. Н. Дружинина, как ментальные структуры, которые обеспечивают восприятие, хранение и упорядочивание информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых аспектов его окружения. Их основное назначение – оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях интеллектуального отражения. Когнитивный опыт представлен такими ментальными структурами, как архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры и, наконец, понятийные структуры как результат интеграции вышеуказанных базовых механизмов переработки информации (2, с. 277).

Содержание когнитивного опыта студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству может рассматриваться, таким образом, как система знаний и представлений о природе декоративно-прикладного искусства, его социальных функциях и значимости, о специфических аспектах мышления, техники и способах деятельности в этой сфере искусства и творчества, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании студентов научных представлений о закономерностях и возможных направлениях развития декоративно-прикладного искусства, вооружает их методологией познавательной и практической творческой деятельности в декоратив-

но-прикладном искусстве. Когнитивный опыт создает основу для формирования профессиональных смыслов, значений, развития профессионального сознания будущего педагога-художника. Одним из воплощений когнитивного опыта являются оценочные и смыслообразующие действия студента в процессе проектно-исследовательской деятельности на занятиях по декоративно-прикладному искусству (7).

Анализ подготовки будущих специалистов в области декоративно-прикладного искусства показал, что зафиксированное отсутствие системы применения на занятиях по декоративно-прикладному искусству учебно-творческих задач как ориентировочной основы самостоятельной учебно-творческой проектно-исследовательской деятельности студентов является одной из причин недостаточного уровня сформированности у них необходимых для педагога художественного образования качеств творческой личности. Поэтому в нашей опытно-поисковой работе мы предложили и проверили возможный вариант системного применения учебно-творческих задач в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Под системой учебно-творческих задач в процессе проектно-исследовательской деятельности на занятиях по декоративно-прикладному искусству мы понимаем совокупность взаимосвязанных учебно-творческих задач, формулируемых в соответствии с реализуемым содержанием обучения декоративно-прикладному искусству, целостное применение которой обеспечит достижение целей обучения декоративно-прикладному искусству, включая цель формирования у студентов качеств творческой личности (3).

В эту систему были включены следующие виды взаимосвязанных и последовательно выполняемых учебно-творческих задач:

- *преобразования природных объектов в объекты декоративно-прикладного искусства с помощью сочетания известных (стилизации, трансформации, упрощения и т. д.) и новых оригинальных приемов;*

- *комбинирование различных техник декоративно-прикладного искусства в их новые оригинальные сочетания;*

- *комбинирование отдельных операций из различных технологий изготовления изделий декоративно-прикладного искусства в новые оригинальные способы создания объектов декоративно-прикладного искусства;*

- *совершенствование технических средств и поиск новых материалов для реализации техник и технологических*

процессов декоративно-прикладного искусства.

Приведем конкретные практические примеры систематического включения учебно-творческих задач в процесс обучения декоративно-прикладному искусству. Так, для организации проектно-исследовательской работы студентов им было предложено разработать проект декоративного изделия с использованием техник витража и аппликации из цветного песка. Работа над этим проектом была организована поэтапно, начиная с анализа поставленной задачи. Данный этап предполагает поиск художественной идеи пластического образа декоративного изделия. При этом осмысление цели учебно-творческой задачи организуется как самостоятельное уточнение студентами проектной ситуации, рассматриваемой как проблемная ситуация, как ситуация нового вида.

Этот процесс может быть организован либо в форме полностью самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов, либо может быть переведен в интерактивный режим, для которого характерно циклическое перемещение центра поисковой и лидерской активности от педагога к студентам и наоборот. В любом случае реализуется следующий алгоритм учебно-творческой деятельности. Студенту предлагается проанализировать и принять решение по следующему кругу творческих проблем:

- как совместить техники витражной росписи и аппликации из цветного песка для изготовления декоративного изделия?

- какова идея вновь создаваемого декоративного изделия в условиях требуемого совмещения техник декоративно-прикладного искусства?

- какие виды художественной обработки материалов можно применить для изготовления проекта декоративного изделия?

Будущие учителя могут сами определить и сформулировать проблему преобразования техник витражной росписи и аппликации из цветного песка для выполнения проекта декоративного изделия. Но опыт показывает, что при возникновении затруднений в самостоятельной деятельности студентов педагог может эффективно использовать известные эвристические методы, например, *метод контрольных вопросов*.

Этот метод реализуется в форме диалога, например, в виде вопросов, задаваемых педагогом или членами группы генераторов идей. Контрольные вопросы имеют различные цели и ориентированы на развитие определенных мыслительных умений. С точки зрения организации учебного материала по декоративно-прикладному искусству для создания проекта декоративного

изделия с использованием техники витражной росписи и техники аппликации из цветного песка можно выделить следующие вопросы:

- является ли техника витражной росписи устоявшейся, традиционной?

- что нового можно открыть в технике аппликации?

- возможна ли аппликация из цветного песка?

- какие материалы, инструменты и средства, используемые для изготовления изделий в технике витражной росписи, недостаточно удобны в работе, как их можно заменить или усовершенствовать и т. д.?

Давая ответы на вопросы, студенты конкретизируют проектно-поисковую проблему, например, каким образом усовершенствовать существующие техники, инструменты и материалы, чтобы создать оригинальный проект декоративного изделия на основе совмещения искусства витражной росписи и техники аппликации из цветного песка?

За выделением проблемы следует самостоятельный для студентов выбор формы продукта проектно-исследовательской деятельности. Критический отбор идей создания неизвестного студентам продукта лучше осуществлять при помощи известного *метода свободных ассоциаций* или с использованием ассоциативно-синектической технологии (3; 4). Проанализировав все возможные выдвинутые идеи создания декоративного изделия в технике витражной росписи и технике аппликации из цветного песка, студенты выбирают наиболее соответствующую решаемой проблеме проектную идею, например, было предложено создание стеклянного декоративного панно в комбинированной технике витражной росписи и аппликации из цветного песка.

Решая исследовательскую проблему совмещения техники витражной росписи и техники аппликации из цветного песка для создания стеклянного декоративного панно, студенты начинают работать над пластическим образом проекта декоративного изделия. На этом этапе студентам предлагается решить учебно-творческую *задачу первого вида* – создать рисунок декоративной композиции на основе натуральных зарисовок природных форм с помощью сочетания определенных приемов декоративной переработки, в данном случае сочетания приемов техники витражной росписи и техники аппликации цветным песком. Эта задача обеспечивает проведение эскизно-зарисовочного этапа на уровне творческой или учебно-творческой деятельности.

При этом необходимо использовать известный *метод гирлянд ассоциаций*. Его применение помогает будущему учителю

изобразительного искусства устанавливать неординарные взаимосвязи физических, эстетических, эмоциональных и других факторов, влияющих на поиск нового художественного образа, отыскивать новые художественные мотивы в природных формах, новые идеи декоративной стилизации этих форм, подбирать оригинальные цветовые гаммы будущего декоративно-прикладного изделия.

После того, как полученные идеи будут проанализированы и графически зафиксированы в виде окончательного эскиза существующих вариантов решения учебно-творческой задачи первого вида, начинается этап экспериментирования с материалами и процессами их обработки.

На этом этапе студентам предлагаются *учебно-творческие задачи второго вида* – они направлены на создание проекта декоративного изделия путем комбинирования материалов и техник, в рассматриваемом примере речь идет о техниках витражной росписи и аппликации цветным песком. Студентам предлагается проверить возможности реализации найденных идей посредством комбинирования самых разнообразных материалов и техник декоративно-прикладного искусства с целью разработки оригинальной интегрированной техники витражной росписи и аппликации цветным песком.

При этом могут решаться локальные исследовательские проблемы, например: можно ли использовать краски витражной росписи стекла вместо мозаичного набора из фигурных кусочков стекла, можно ли формировать мозаичный набор из фрагментов спеченного цветного песка и стеклянных фрагментов, какие синтетические материалы могут быть использованы в разрабатываемой интегрированной технике, может ли быть использована для создания витражной росписи техника 3D-печати? В процессе решения задач второго вида наиболее эффективно использовать известный эвристический метод *морфологического анализа и синтеза*. Например, проект стеклянного панно в технике витражной росписи и в технике аппликации цветным песком можно представить следующими структурными элементами: фон стеклянного панно, изображение цветов на стеклянном панно, материалы, используемые для выполнения фрагментов панно и т. д.

Различные варианты выполнения выделенных структурных (морфологических) элементов (признаков) комбинируются в различных сочетаниях. Из множества полученных сочетаний студенты отбирают наиболее соответствующие решаемой учебно-творческой задаче. Например, фон стеклян-

ного панно в технике росписи витражными красками и изображение цветов на стеклянном панно в технике склеивания крупниц цветного песка; фон стеклянного панно в технике склеивания крупниц цветного песка и изображение цветов на стеклянном панно в технике росписи витражными красками. После выбора конкретных решений студентами самостоятельно проводится экспериментирование с выбранными сочетаниями и сравнение их между собой для отыскания оптимального решения.

На следующем этапе организации проектно-исследовательской деятельности студентам предлагается решить *учебно-творческие задачи третьего вида* – найти новые технологии создания декоративного изделия при помощи комбинирования отдельных операций из различных техник декоративно-прикладного искусства. В рассматриваемом примере – это техники витражной росписи и техники аппликации цветным песком. В ходе решения этих задач будущие учителя изобразительного искусства должны предложить ранее не существовавшие новые технологические операции в структуре техник и технологий создания декоративного изделия.

Решая учебно-творческие задачи второго и третьего вида, студенты используют в основном традиционные специальные инструменты и приспособления. Но и сами инструменты могут быть объектами творчества студентов-художников. Для организации проектно-исследовательской работы студентов и в этом направлении предлагается решить *учебно-творческие задачи четвертого вида* – разработать технические средства для реализации технологических процессов изготовления декоративных изделий (в рассматриваемом примере – для реализации новых операций в комбинированной технике витража и аппликации цветным песком).

При этом, исходя из особенностей содержания подготовки, студентам необходимо решать локальные задачи по проектированию форм разрабатываемых инструментов – они должны характеризоваться соразмерностью частей, внешним изяществом, целесообразной окраской, технологичностью изготовления и эргономичностью, удобством в пользовании.

Например, материальная реализация образцов проекта декоративного изделия в технике витража и технике аппликации цветным песком потребовало такое техническое средство, которое дало бы возможность быстро и без лишних повреждений удалить излишек цветного песка с поверхности декоративного изделия. Для решения изобретательских и рационализаторских по своей

сути задач необходимо также использовать известные эвристические методы или ассоциативно-синектическую технологию творчества (3; 4).

В рассматриваемом примере студент с использованием *аналогий метода синектики* разработал специальную щеточку для удаления лишнего песка с плоскости декоративного изделия по форме, структуре, функциям, процессам напоминая реальные приспособления и средства для уборки помещений (*прямая аналогия*). Разработанный инструмент имеет форму щеточки с чистящими головками в виде кистей с двух сторон деревянной ручки (с одной стороны веерообразная форма кисти, с другой – плоская в виде лопаточки). Для удобства использования щетка имеет длинную деревянную ручку, что обеспечит легкий доступ в самые труднодоступные углы изделия.

Завершение проектно-исследовательской деятельности на занятиях по декоративно-прикладному искусству предполагает практическую работу по воплощению творческого замысла в реальный продукт. В рассмотренном примере студент выполнил проект декоративного изделия в комбини-

рованной технике витража и аппликации цветным песком.

Таким образом, проверка в опытно-поисковой работе предложенной методики активизации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству с применением системы учебно-творческих задач показала, что эта методика обеспечивает формирование у студентов качеств творческой личности. При этом показано, что система учебно-творческих задач, должна рассматриваться как совокупность взаимосвязанных учебно-творческих задач, как минимум, четырех видов, формулируемых в соответствии с осваиваемым студентами содержанием обучения декоративно-прикладному искусству и выполняемыми этапами проектно-исследовательской деятельности. Эти задачи должны быть включены в процесс проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству во взаимосвязи друг с другом, причем целостность их применения обеспечивается единством объекта творческой деятельности и целями образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству». № 2. 2007. М. : МГОУ.
2. Когнитивная психология : учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002.
3. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. М., № 1, 2011. С. 72-77.
4. Новоселов С. А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997.
5. Новоселов С. А. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерной графической деятельности / С. А. Новоселов, Л. В. Туркина // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2011. № 2. С. 31-42
6. Современные тенденции развития декоративно-прикладного искусства и дизайна : межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. М. С. Соколова. Магнитогорск : МаГУ, 2007. Вып. 2.
7. Шумакова О. А. Профессиональный опыт личности: психологические аспекты формирования в образовательном процессе ВУЗа // Современные научные исследования и инновации. Ноябрь 2012. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18540>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.

Игнаткова (Швецова) Светлана Владимировна,

преподаватель, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 53, кв. 32; e-mail: svt.shvetsova@gmail.com

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА
КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычная грамматическая компетенция; языковая личность; когнитивная транслатология; коммуникативно-функциональный подход.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость адаптации процесса обучения студентов-лингвистов к особенностям будущей профессии, подчеркивается необходимость формирования особого типа переводческого мышления, рассматривается влияние сформированности иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков на качество выполняемых переводов.

Ignatkova Svetlana Vladimirovna,

Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Department of Foreign Languages and Translation, Ekaterinburg.

**THE DEVELOPMENT OF TRANSLATORS' FOREIGN-LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE
AS ONE OF THE CHARACTERISTICS OF THE LANGUAGE PERSONALITY**

KEY WORDS: foreign-language grammatical competence; language personality; cognitive translology; communicative-functional approach.

ABSTRACT. The article deals with the necessity of the process of teaching students-linguists to be adapted to comply with requirements of their future profession, as well as with the necessity of forming a special type of translator's way of thinking. This paper provides an analysis of the influence of formed foreign-language grammatical competence of future translators on the quality of translation.

Ускоряющиеся темпы жизни, усиление международных контактов, более тесное общение с представителями других культур, увеличение объема информационных потоков, повсеместное распространение Интернета, необходимость осваивать новые сферы деятельности и области знаний (зачастую в сотрудничестве с носителями других языков) обуславливают повышение спроса на квалифицированных устных и письменных переводчиков, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне.

Для качественного осуществления профессиональной деятельности переводчику, помимо удовлетворения прочих требований, необходимо знать все языковые аспекты, включая грамматический, и постоянно совершенствоваться в профессиональном плане, чтобы быть способным обеспечить полное понимание содержания исходного текста на всех уровнях и адекватно передавать его получателям перевода. Высокий уровень владения иноязычной грамматической компетенцией, под которой мы понимаем совокупность необходимых знаний и умений выявлять все смыслы, заложенные в грамматической конструкции, а также способность порождать грамматические, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие в конкретной коммуникативной

ситуации, подразумевает не только знание грамматических конструкций и способов их употребления, но и умение выбрать наиболее подходящий вариант для передачи инвариантного смысла оригинального сообщения с учетом коммуникативной ситуации и условий коммуникации.

Многие методисты и переводоведы (В. Н. Комиссаров, Л. В. Ремезова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов и др.) опираются в своих работах на понятие языковой личности, а в контексте профессионального обучения иностранным языкам – вторичной языковой личности (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез), которая должна сформироваться в результате образовательного процесса и характеризуется определенной совокупностью сформированных и развитых компетенций. Понятие вторичной языковой личности позволяет выделить закономерности овладения иностранным языком, которые определяются на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Формирование вторичной языковой личности напрямую связано с формированием *вторичного языкового сознания* (под которым понимается вербально-семантический языковой уровень) и *вторичного когнитивного сознания* (когнитивный, тезаурусный уровень) (3, с. 21). В процессе формирования вторичной языковой личности обучающиеся приобщаются к иному спо-

собу восприятия действительности, усваивают знания о культуре и мировосприятии носителей изучаемого языка в «форме образов сознания», которые Е. Ф. Тарасов определяет как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» (цит. по З, с. 23).

Образы сознания народа отражены в языке, в частности, в его лексической и грамматической подсистемах. Переводчик, выступая в роли межъязыкового и межкультурного посредника, должен обладать всей совокупностью сформированных и развитых профессиональных и иных компетенций для качественного и успешного осуществления своей профессиональной деятельности. В сознании профессионального переводчика как языковой личности должны быть прочно закреплены знания о языке, культуре и мировосприятии носителей тех языков, с которыми переводчик работает, образы сознания другого народа, умения и навыки адекватно передавать смыслы, заложенные в исходном сообщении, на язык перевода с учетом переводческой ситуации, канала передачи информации и других аспектов с целью добиться коммуникативного эффекта, аналогичного исходному. Профессиональный переводчик не просто переключается с исходного языка на язык перевода, а постоянно работает со смыслами, переключаясь с одного типа мышления на другой, трансформируя одни образы сознания в другие в зависимости от коммуникативной ситуации, которая активирует определенные ассоциативные механизмы. Это сложный ассоциативно-когнитивный процесс. Ментальные операции, которые профессиональный переводчик осуществляет как будто автоматически в процессе профессиональной деятельности, требуют тщательного и кропотливого анализа и проработки в процессе профессиональной подготовки. Безусловно, степень успешности конкретного переводчика в том или ином виде перевода определяется, помимо всего прочего, и психическими качествами личности, которые необходимо учитывать и в процессе подготовки профессиональных устных и письменных переводчиков.

В последние годы в отечественном переводе активно развивается антропоцентрический подход к пониманию переводческой деятельности. Переход от ориентации на языковую систему к ориентации на речемыслительные процессы обусловлен активным развитием когнитологии – науки, занимающейся исследованием процессов и механизмов накопления и использования человеком знаний. В когнитивной транслятологии проводятся исследования в сфере

разработки когнитивной модели перевода, а также выделения когнитивных элементов переводческого процесса (9, с. 95). В рамках данного направления выдвигается положение о переводе концептов, а не вербальных форм (1, с. 244). Переводческая деятельность, рассматриваемая в рамках когнитивного подхода (Т. А. ванн Дейк, В. Кинч, У. Эко, А. Г. Минченков, Л. М. Алексеева, Т. А. Фесенко и др.), – это сложный интеллектуальный процесс, представляющий восприятие информации, поступающей от отправителя сообщения, ее переработку с опорой на накопленные внутренние (лингвистические и экстралингвистические) знания (11, с. 278); это «разновидность когнитивной деятельности человека, предполагающей взаимодействие когнитивных и языковых структур индивида (переводчика) в самом широком контексте его психосемиотической характерологии» (10, с. 66). В основе переводческого процесса – понимание исходного текста, способность «видеть за словами мысль», соотносить концепты (т. е. обобщенные содержания понятий) со значениями языковых единиц, наличествующих в переводящем языке (7, с. 139-140).

Как отмечает Н. Н. Болдырев, система грамматической категоризации особенностей когнитивной деятельности субъекта формируется в процессе развития той или иной лингвокультурной общности и характеризуется стабильностью, абстрактностью и универсальностью. Выбор концептуальных признаков, заданных грамматической системой, «продиктован необходимостью выделения наиболее важных характеристик реальной действительности» (2, с. 10). «В предложении-высказывании базовыми являются выбранная из всего набора возможных в языке синтаксическая конструкция и категориальная заданность синтаксических функций ее элементов, которая предполагает фиксированность грамматически передаваемого каждым из элементов смысла. Субъективность возникает в результате заполнения элементов синтаксической конструкции конкретными лексическими единицами и их интеграцией в рамках целостного контекста» (2, с. 14-15).

Положения, обозначенные выше, не противоречат принципам коммуникативно-функционального подхода к переводу, в рамках которого переводческая деятельность рассматривается с несколько иного угла зрения. В рамках коммуникативно-функционального подхода любой перевод рассматривается в контексте коммуникативной ситуации, включающей автора оригинального текста (или отправителя), получателей оригинального текста, переводчика и получателей текста перевода (13, с. 1445).

Перевод рассматривается как практическое средство удовлетворения специфических потребностей участников коммуникации (13, с. 1450). При этом, как отмечает О. В. Петрова, специфика перевода, помимо всего прочего, обусловлена несовпадением структур языков оригинала и перевода и несовпадением «языковых картин мира у носителей ИЯ и ПЯ» (8, с. 111). Это приводит к тому, что в переводе крайне сложно, если вообще возможно, создать текст, обеспечивающий полное равенство возможностей интерпретаций и извлечения информации. При переводе необходимо учитывать типологические характеристики обоих языков, поскольку одна и та же идея на одном языке может быть выражена лексически, а на другом грамматически.

Таким образом, переводческий процесс предполагает наличие у переводчика способности понимания, интерпретации, проникновения в смысл исходного сообщения. Необходимыми условиями данного процесса являются знания об участниках переводческого процесса, экстралингвистические знания, а исходным основанием, первичной базой, на которой основывается и с которой начинается процесс понимания, являются культурные и лингвистические знания, в частности, грамматическая система языка, представляющая интерес для настоящего исследования.

В одной из наших работ мы подробно рассмотрели иноязычную грамматическую компетенцию в структуре профессиональной компетентности переводчика и пришли к выводу, что «иноязычная грамматическая компетенция как часть самостоятельно выделяемой языковой компетенции и как составной элемент коммуникативной компетенции является обязательным и неотъемлемым компонентом компетентностной модели профессионального переводчика» (11, с. 462).

Э. Ф. Зеер отмечает, что большую часть компетенций необходимо формировать не в рамках отдельных учебных дисциплин, а «при изучении комплекса дисциплин, а также в процессе практической и самостоятельной работы обучающегося» (4, с. 10). Формирование и развитие профессиональных компетенций, в том числе иноязычной грамматической компетенции, должно осуществляться с ориентацией на специфику той сферы деятельности, в которой выпускники будут реализовывать себя как «языковые личности» и как высококвалифицированные специалисты. Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем организовать процесс формирования и развития искомой компетенции в рамках двух дисциплин: практического курса первого иностранного языка и практического курса письменного

перевода (с иностранного языка на родной). Учебно-методический комплекс, разработанный нами с опорой на основные принципы коммуникативно-когнитивного и коммуникативно-функционального подходов, состоит из рабочих тетрадей по практической грамматике и учебного пособия по практике перевода («*Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation*»).

Первая часть выше упомянутого учебного пособия по практике перевода (Part 1. Warm-up Section) состоит из «разминок» и содержит ряд заданий на отработку грамматических умений в области фразеологии и расширение словарного запаса студентов.

Во второй части учебного пособия (Part 2. Translation Section) содержатся ссылки на электронные версии статей британских периодических изданий. В рамках самостоятельной домашней работы студентам предлагается ознакомиться с текстом статьи на официальном сайте, осуществить предпереводческий анализ текста, опираясь на ряд вопросов из раздела «Pre-translation analysis», а затем самостоятельно выполнить письменный перевод части статьи (объемом около 2300 знаков) на русский язык. В данном разделе учебного пособия содержатся наводящие вопросы и комментарии к каждому абзацу переводимой статьи. Их цель – помочь студентам преодолеть трудности при переводе, закрепить и отработать различные виды переводческих техник, научить студентов работать с различными источниками информации, компенсировать разницу в фоновых знаниях и сформировать у обучающихся переводческое мышление. Кроме этого, в ряде случаев указываются ссылки на учебники по грамматике английского языка, использовавшиеся в рамках практического курса первого иностранного языка, для разъяснения и повторения встречающихся в аутентичных текстах сложных грамматических явлений, изученных ранее в рамках практического курса грамматики.

В третьей части пособия (Part 3. Texts for On-the-Spot Translation) содержатся интернет-ссылки на тексты статей англоязычных периодических изданий (*The Daily Telegraph, The Guardian, The London Weekly, BBC News Magazine, The Independent*), предназначенные для перевода «с листа» во время занятия в аудитории.

Таким образом, в рамках практического курса перевода, помимо прочих профессиональных переводческих компетенций, формируется способность студентов подобрать максимальное число вариантов перевода для передачи инвариантного смысла и выбрать из них наиболее приемлемый с учетом спе-

цифики оригинала, ситуации общения, коммуникативной интенции и цели переводческой деятельности. Кроме этого, на занятиях по практическому курсу перевода у студентов формируется и развивается умение анализировать различные варианты перевода с точки зрения их малейших семантических и функциональных отличий. При этом проводимый анализ не ограничивается поиском грамматических и синтаксических структур, общих для данной пары языков, а включает работу по подбору конструкций, естественно звучащих и часто употребляемых на языке перевода.

Недостаточная сформированность иноязычной грамматической компетенции часто приводит к ошибкам в переводе, связанным с непониманием исходного сообщения.

Приведем пример. Для письменного перевода студентам был предложен текст «The U-bend of Life. Why, beyond middle age, people get happier as they get older» из журнала «The Economist». В статье рассмотрена возможность измерения уровня жизни населения страны не экономическими показателями, а психическими, а также проанализированы факторы, влияющие на психическое благосостояние людей. Прочитав предложение, при переводе которого у студентов возникли трудности в связи с непониманием смысла, передаваемого грамматической структурой:

For instance, she says, "young people will go to cocktail parties because they might meet somebody who will be useful to them in the future, even though nobody I know actually likes going to cocktail parties."

Приведем несколько вариантов перевода этого предложения, предложенных студентами:

(1) *К примеру, по ее словам, «молодые люди будут ходить на коктейльные вечеринки, потому что велика вероятность того, что они встрелят кого-то, кто может быть им полезен в будущем, несмотря на то, что никто из моих знакомых, в действительности не любит туда ходить».*

(2) *К примеру, как она утверждает, «молодежь будет ходить на коктейльные вечеринки, потому что там можно встретить людей, к которым впоследствии можно будет обратиться за помощью, несмотря на то, что никто из тех, кого я знаю, в действительности не любит ходить на такие вечеринки».*

(3) *Например, по ее словам, «молодые люди по-прежнему будут ходить на вечеринки, потому что существует вероятность встретить кого-то, кто может оказаться им полезен в будущем, несмотр-*

я на то, что никто из моих знакомых на самом деле не любит на них ходить».

(4) *По ее словам, например, «молодые люди постоянно ходят на коктейльные вечеринки в надежде встретить кого-то, кто может оказаться полезным им в будущем, хотя в действительности никто из моих знакомых не любит ходить на такие мероприятия».*

(5) *Например, она утверждает, что «молодежь все время ходит на вечеринки, потому что там можно завести знакомства, которые могут пригодиться в будущем, хотя на самом деле никто из тех, кого я знаю, не любит ходить на такие мероприятия».*

В данных переводах множество недостатков, однако в нашем случае обратим внимание на перевод английских модальных глаголов *will* и *might*. Модальность выражает отношение говорящего к содержанию высказывания или отношению содержания высказывания к действительности. Модальные глаголы в английском языке многозначны, и только расширенный контекст позволяет однозначно истолковать тот или иной модальный глагол в конкретном примере его употребления. Из широкого контекста становится ясно, что в первом случае (*young people will go to cocktail parties*) *will* употребляется не для обозначения будущего времени, а с целью передачи модального значения предсказуемости и ожидаемости (автор не удивлен: так было, есть и будет). В вариантах (1) и (2) переводчик этого смысла не увидел и, соответственно, не передал при переводе. Модальный глагол *might* (*because they might meet somebody*) используется в данном случае для передачи возможности совершения действия с очень малой степенью уверенности, поэтому совершенно неприемлем вариант перевода (1). Во втором случае глагол *will* (*who will be useful to them in the future*) не просто указывает на будущее время, а привносит в предложение дополнительную модальность – выражает предположение с большой степенью уверенности. Как справедливо отмечает А. Г. Минченков, особенностью модальных глаголов является то, что они «эксплицируют» одно из своих значений «лишь в составе высказывания или даже шире – текста. Контекст, как правило, играет существенную роль в уточнении или даже нередко модификации значения модального глагола» (6, с. 175).

Антиципация переводческих проблем со стороны преподавателя (в том числе и на уровне грамматики исходного текста) позволяет избежать ряда ошибок, связанных с пониманием исходного сообщения, что в

свою очередь сказывается на качестве выполняемых студентами переводов.

Таким образом, переводчик как межъязыковой и межкультурный посредник должен обладать особым типом мышления, характерным для языковой личности, в которой сочетаются творческое начало, позволяющее, «отвлекаясь от языковой материи подлинника», находить нестандартные переводческие решения, и автоматическое начало, под которым понимается знание и способность применять готовые переводческие соответствия (5, с. 153). Профессионализм является результатом кропотливого труда, длительного обучения и самообучения, формирования и развития комплекса

общекультурных и профессиональных компетенций, одной из которых является иноязычная грамматическая компетенция. Развитие данной компетенции будущих переводчиков как неотъемлемого компонента профессиональной переводческой компетентности целесообразно, на наш взгляд, осуществлять с позиций междисциплинарного подхода, интегрируя основные положения коммуникативно-функционального и когнитивного подходов. Профессионально ориентированное обучение позволяет развить у студентов психологические качества личности, необходимые для эффективного выполнения профессиональной переводческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. М., Шутёмова Н. В. Когнитивное «пробуждение» переводоведения // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 1.
2. Болдырев Н. Н., Магировская О. В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие. М. : Академия, 2006.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. 2011. № 8.
5. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. вузов. М. : Академия, 2003.
6. Минченков А. Г. Когнитивно-эвристический подход к переводу английских модальных глаголов и выражений // Вестник Санкт-петерб. ун-та. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2010. № 3.
7. Минченков А. Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб. : Антология, 2007.
8. Петрова О. В. Переводческие стратегии в свете коммуникативно-функционального подхода к переводу // Вестник НГЛУ. Проблемы перевода и переводоведения. 2011. № 14.
9. Ремхе И. Н. Статус модели в лингвистических науках и ее реализация в когнитивном моделировании языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. №8.
10. Фесенко Т. А. Перевод в зеркале когнитивной науки // С любовью к языку: сб. науч. трудов, посвящ. Е. С. Кубряковой. 2002.
11. Швецова С. В. Грамматическая компетенция в структуре компетентностной модели переводчика // Инновационный потенциал, состояние и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, политологии, юриспруденции, психологии, экологии, медицине, филологии, философии, социологии, технике, физике, математике : сб. науч. ст. по итогам Междунар. заочн. науч.-практ. конф., 30-31 октября 2013 г. СПб., 2013.
12. Швецова Ю. О. Когнитивный подход как теоретическая основа методики формирования переводческой эрудиции // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012.
13. Sdobnikov V. V. Translation Strategy Revised: the Communicative-Functional Approach // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Sciences 10. 2011. № 4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. К. М. Левитан.

УДК 478.147
ББК 4448.023

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Лозинская Анна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, д. 87, к. 90; e-mail: anna-loz@yandex.ru

Шамало Тамара Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: shamalo@uspu.ru

МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модульная технология; модуль; структурирование информации; профессиональное обучение.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются различные аспекты разработки модульной образовательной технологии. Рассматриваются уровни структурирования содержания обучения при реализации модульного подхода к организации учебного процесса. Обсуждаются проблемы выделения в содержании образования структурных элементов и формирования модульной программы.

Lozinskaya Anna Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shamalo Tamara Nikolayevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

MODULAR STRUCTURING OF THE CONTENT OF AN ACADEMIC SUBJECT

KEY WORDS: modular technology; module; frame; structuring information; vocational training.

ABSTRACT. The article describes the various aspects of the development of a modular educational technology. Considered are the levels of structuring learning content in the implementation of a modular approach to the educational process. The problems of allocating the structural elements in the educational content and the formation of a modular program are described.

В настоящее время активно ведутся поиск, разработка и внедрение в учебный процесс инновационных педагогических технологий, позволяющих удовлетворить современные запросы общества на гибкие, многоцелевые и эффективные программы обучения. Интерес к модульной технологии обусловлен существенными ее преимуществами: технологической, структурной и содержательной гибкостью модульных учебных программ, возможностью широкого использования информационных и коммуникационных технологий для индивидуализации самостоятельной работы студентов, комплексностью, оперативностью и объективностью оценки учебных достижений обучающихся, применимостью технологии в организации всех видов учебной деятельности студентов.

Модульное обучение основывается на последовательном освоении содержания целостных единиц структуры учебной программы – модулей. Модульность структуры может рассматриваться как основание и признак системной организации. Отметим, что в педагогической теории и практике существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологии его построения.

В связи с этим следует уточнить смысл данного термина в аспектах проблематики рассматриваемых вопросов. С нашей точки зрения, **модуль** является функционально самостоятельной технологической единицей, включающей в себя все компоненты методической системы (цели, содержание обучения, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения) (1).

Модульная технология может основываться на предметном, деятельностном или комбинированном подходе к структурированию содержания программы обучения.

При разработке модульных программ обучения профессии реализуется *деятельностный* (или *системно-деятельностный подход*) к проектированию учебного содержания. Поскольку в основе программы такого типа лежит функциональная модель деятельности специалиста, то обучение профессиональным умениям осуществляется без деления на учебные предметы.

В основе модульного обучения при реализации предметного подхода лежит соединение модульной методологии с предметной системой образования. На основе предметного подхода в отечественной

педагогической практике разрабатываются в основном модульные программы учебных дисциплин в системе общего образования. При предметном подходе к разработке учебной программы для профессионального образования проявляется существенный недостаток – дробление содержания обучения по специальности на совокупность искусственно связываемых между собой предметов. Для преодоления противоречия между теоретическим, предметным характером обучения и практическим, межпредметным характером реальной профессиональной деятельности необходимо создание межпредметных связей как системообразующего фактора содержания образования специалиста.

При *комбинированном* подходе к проектированию модульных программ, совокупные умения профессиональной деятельности развиваются на основе формируемых систем баз знаний.

Рассмотрим формирование модульной программы обучения дисциплине (на примере физики) *предметно-деятельностного* типа, основанной на *предметном* подходе к определению структуры учебного со-

держания и *деятельностном* подходе к определению целей и методов обучения.

Проектирование модульной технологии обучения дисциплине начинается с определения целей и задач обучения и разработки модульной учебной программы. **Модульная программа** представляет собой совокупность **модулей**, заключающих в себе содержание учебной дисциплины, которое представлено на определенном уровне глубины и сложности. Содержание модуля формируется по гносеологическому основанию (вокруг базовых понятий и методов учебной дисциплины) и функциональному основанию (вокруг функций, способов, приемов познавательной и/или профессиональной деятельности), что обеспечивает реализацию познавательных и операционных целей обучения. Составными частями модуля являются **учебные элементы (УЭ)**, представляющие собой *содержательно и функционально взаимосвязанные и взаимозависимые единицы структуры*. Содержание учебного элемента может быть представлено меньшими порциями учебной информации – учебными элементами второго и третьего порядка (рис. 1).



Рисунок 1. Структура модульной программы обучения дисциплине

Для обеспечения логической цельности и удобства использования в структуру модульной программы могут быть введены блоки модулей. Выделенные на основании системно-тематического анализа содержания обучения, эти блоки в рассматриваемой модульной программе соответствуют крупным разделам физики, а их цели направлены на достижение совокупных интегрирующих целей систематизации знаний и

умений в определенных областях знаний и умений по физике. Например, в модульной программе обучения физике студентов средних профессиональных учебных заведений определены следующие блоки модулей: «Основы астрономии», «Основы молекулярной физики и термодинамики», «Основы электродинамики» (1 семестр) и «Электромагнетизм», «Колебания и волны», «Квантовая физика» (2 семестр). Каж-

дый блок в представленной структуре объединяет несколько самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных модулей.

Модули могут соответствовать крупным темам курса или группе взаимосвязанных тем. При разработке модульной программы эксперты по модульному обучению (с учетом практики университетов США) рекомендуют выделять в учебной дисциплине не более 10-12 (и не менее 5-6) модулей, исходя из того что оптимальный объем модуля логически соответствует разделу учебной дисциплины, на изучение которого отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов (2). Мы разделяем мнение исследователей, не согласных с выделением модуля как наименьшей единицы содержания обучения, поскольку при этом не исключается возможность фрагментарного усвоения знаний. Подход, при котором наименьшей дидактической единице соответствует часть темы, создает лучшие условия для реализации принципа системности знаний. Выделение слишком мелких или крупных по объему информации модулей негативно сказывается на качестве учебного процесса. Чересчур дробное деление учебной информации затрудняет ее дальнейшую систематизацию, нарушает целостность восприятия, понижает эффективность применения многих развивающих приемов, методов и

средств обучения, усложняет процесс консультирования и координации со стороны преподавателя, перегружает программу контрольными мероприятиями, а учебно-методический комплекс – индивидуальными раздаточными методическими материалами. Выделение неоправданно крупных модулей, в свою очередь, приводит к потере гибкости программы, снижает возможности вариативности программы ввиду того, что модули содержат слишком большой объем учебной информации, подлежащий представлению на разных уровнях сложности, затрудняет использование многих развивающих приемов, методов и средств обучения, понижает эффективность контроля учебных достижений, поскольку уменьшается количество контрольных мероприятий, в то время как контролю подлежат большие объемы знаний и умений; а также затрудняет целенаправленное управление процессом обучения.

В рассматриваемой нами модульной программе структурными элементами являются модули, соответствующие значимым темам курса физики, а в учебные элементы вынесены фрагменты темы, определение объема и количества которых является самой трудоемкой и важной частью процесса проектирования модульной программы обучения (рис. 2).

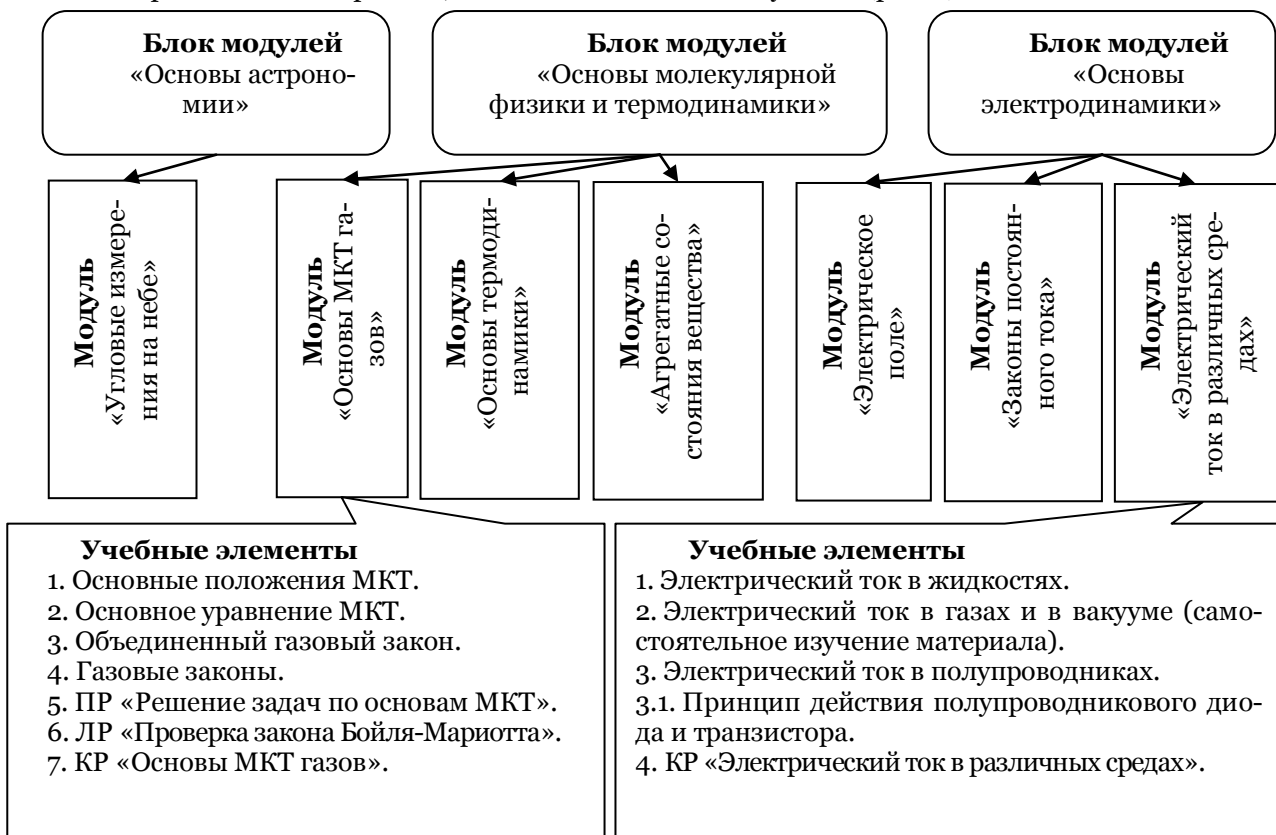


Рисунок 2. Модульная программа по физике предметно-деятельностного типа (I семестр)

Мы считаем целесообразным составление графов модулей (или графических схем), которые для преподавателя на стадии разработки модульного курса помогают установить логические связи между элементами учебной программы и избежать дублирования содержания, на стадии реализации модульного обучения – рациональным образом организовать подачу учебной информации и осуществить коррекцию учебной программы. Для обучающихся графические схемы модулей дают ясное представление об объеме учебной информации и порядке ее освоения в модуле.

Граф логической структуры модуля отражает не только состав и взаимосвязь элементов, но и динамику учебного процесса и

последовательность этапов учебной деятельности. В общем случае граф соответствует модулю, а его вершины – учебным элементам (УЭ) и порядковым номерам аудиторных занятий. Дуги, соединяющие учебные элементы модуля и соответствующие аудиторные занятия, отражают специфику содержания учебного процесса и последовательность изучения учебных элементов. Отсутствие петель и кратных дуг свидетельствует об оптимальной структуре системы. Дуги между аудиторными занятиями характеризуют динамику учебного процесса, цифры над ними показывают количество аудиторных часов, необходимое для прохождения «маршрута» модуля (рис. 3).

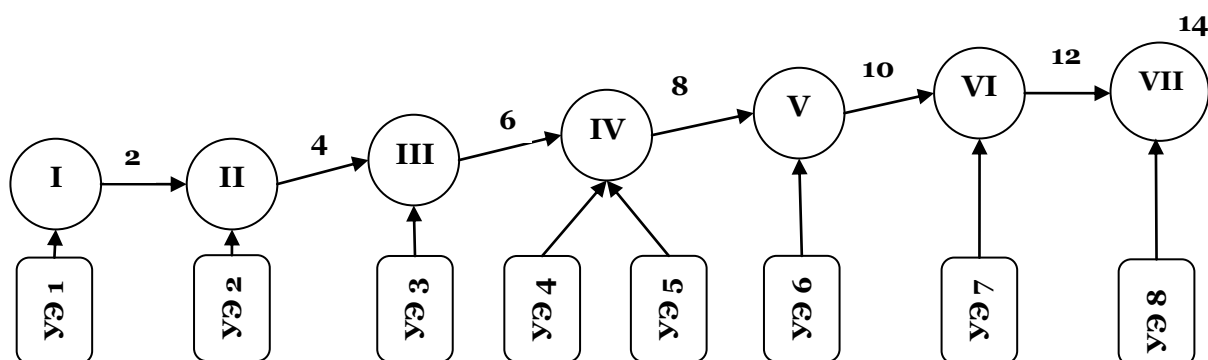


Рисунок 3. Граф модуля «Переменный ток»

Примечание: УЭ 1 – «Электрические колебания»; УЭ 2 – «Активное и реактивные сопротивления в цепи переменного тока»; УЭ 3 – «Закон Ома для цепи переменного тока»; УЭ 4 – «Мощность переменного тока»; УЭ 5 – «Трансформатор»; УЭ 6 – ЛР «Изучение устройства и работы трансформатора»; УЭ 7 – ПР «Расчет параметров электрических цепей переменного тока»; УЭ 8 – КР «Переменный ток».

Основываясь на системно-деятельностном подходе к выделению структурных элементов, модульная программа может проектироваться в виде учебно-методических пособий (для студентов или преподавателей) по изучению теоретических основ, по выполнению лабораторных работ, по выполнению практических работ, по выполнению контрольных заданий и др., разработанных на основании модульной структуры. В структуре деятельностной модульной программы блоки модулей соответствуют определенным видам учебной деятельности при изучении курса физики, а модули – темам курса и видам деятельности. В результате формируется комплекс методических материалов, содержащих теоретический, практический и контрольный материал модульной программы.

Например, в структуру модуля, принадлежащего блоку выполнения практических работ, могут входить следующие учебные элементы (рис. 4). Такая организация учебно-методического материала модульной программы обучения, на наш взгляд, может стать хорошей основой для даль-

нейшей разработки системы рейтингового контроля учебных достижений обучающихся и методических материалов (в первую очередь, для преподавателя).

Каждый модуль имеет содержательную структуру, в которой нами выделены следующие компоненты: управляющая, координирующая, информирующе-методическая и контролирующая части (рис. 5).

Структура каждого учебного элемента повторяет структуру модуля и включает в себя все выделенные части в конкретизированном виде.

При реализации модульного подхода к организации обучения необходима предварительная специальная разработка не только структуры учебной программы, но и содержания учебно-методических материалов для обучающихся. В связи с этим мы различаем *внешний* и *внутренний* план структурирования содержания образования в рамках модульной технологии. В результате осуществления отбора содержания обучения в модули и учебные элементы, определения последовательности учебных элементов в

модулях, установления компонентов содержательной структуры каждого модуля и каждого учебного элемента формируется внешняя структура содержания образования в модульной технологии (кратко описанная нами выше). Моделирование содержания

модулей для представления в различных средствах обучения (брошюрах, электронных изданиях и др.), требующее глубинных преобразований и формализации информации, представляет собой внутренний план структурирования содержания образования.



Рисунок 4. Структура модуля в программе деятельностного типа

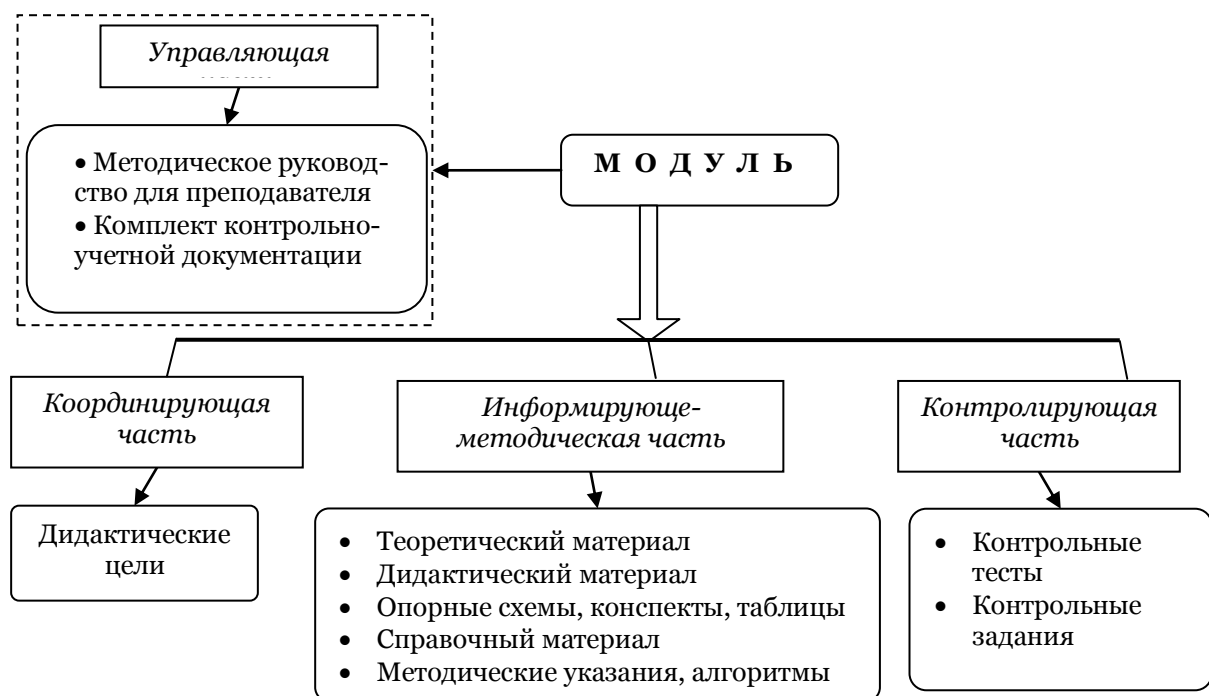


Рисунок 5. Структурные компоненты содержания модуля

Различные аспекты конструирования учебного материала в информационно-методической части учебных элементов для повышения эффективности процессов восприятия и усвоения знаний обучающимися,

создания благоприятных условий для развития у обучающихся интеллектуальных способностей и компетенций, будут нами рассмотрены в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике : моногр. / Б. М. Игошев, А. М. Лозинская, Т. Н. Шамало. – М. : ВЛАДОС, 2010.

2. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей : мат-лы науч. исслед., выполненных в МГУ им. М.В.Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 г. и национального проекта 2006 г. URL: http://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/doc_view/306.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева.

УДК 640.4
ББК У43

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Радыгина Евгения Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра туризма и гостеприимства, факультет туризма и гостиничного сервиса, Уральский государственный педагогический университет; 623119, Свердловская область, г. Первоуральск, ул. Бульвар Юности, д. 10, кв. 1; e-mail: radygina@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СЕРВИСНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКА СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные компетенции; сервисные компетенции; знания; умения; навыки; методы диагностики; педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается содержание сервисных компетенций работника сферы гостеприимства, рассматривается процесс их формирования с позиций компетентного подхода, приводится комплекс методов диагностики сервисных компетенций, выделяются педагогические условия формирования сервисных компетенций в образовательном процессе.

Radygina Evgenia Gennadyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Tourism and Hospitality, Faculty of Tourism and Hotel Service, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

FORMATION OF SERVICE COMPETENCES OF THE EMPLOYEE IN THE SPHERE OF HOSPITALITY

KEY WORDS: professional competences; service competences; knowledge; skills; diagnostics methods; pedagogical conditions.

ABSTRACT. The content of service competences of the employee in the sphere of hospitality is studied, the process of their formation from the point of view of competence-based approach is considered, the complex of methods of diagnostics of service competences is given, pedagogical conditions of formation of service competences of educational process are allocated.

Стремительное развитие индустрии гостеприимства в России, развитие новых технологий и средств коммуникации обуславливает необходимость обеспечения качества профессиональной подготовки работников. Работник индустрии гостеприимства должен обладать определенными компетенциями, позволяющими ему эффективно организовывать обслуживание потребителя.

В характеристиках вакансий сферы гостеприимства определяются компетенции и качества работников, так или иначе имеющие отношение к выполнению сервисной деятельности. Как вид профессиональной деятельности сервисная деятельность направлена на удовлетворение потребностей другого человека (потребителя) посредством предоставления услуги. С позиций компетентного подхода сервисные компетенции можно рассматривать как результат профессиональной подготовки, позволяющий достигать высоких результатов в сервисной деятельности.

Актуальность затрагиваемой темы вытекает из противоречия между потребностью сферы гостеприимства в подготовке специалистов, обладающих сервисными компетенциями, и недостаточной разработанностью в теории и методике профессионального образования содержания процесса их формирования.

В структуре профессиональной компетентности можно выделить отдельные элементы – компетенции, понимаемые как единство знаний, навыков, профессиональ-

ного опыта и способностей действовать (5, с. 147).

В сервисных компетенциях отражается специфика сервисной деятельности, а также социально-значимые качества работника. Сервисные компетенции позволяют судить о том, насколько специалист является носителем профессиональных ценностей сферы гостеприимства (8, с. 70).

Формирование сервисных компетенций происходит постепенно в результате овладения студентами определенными представлениями о будущей профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, о наличии собственных личностных качеств и характеристик, пригодных и необходимых для профессиональной деятельности, а также в процессе овладения знаниями, умениями и навыками, важными для успешного взаимодействия с потребителями (15, с. 147).

Целью исследования является выявление педагогических условий формирования сервисных компетенций работника сферы гостеприимства.

Теоретической базой исследования явился компетентный подход, представленный в трудах Р. Н. Азаровой, А. С. Белкина, Н. В. Борисовой, Н. О. Вербицкой, В. А. Демина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Т. Н. Канаевой, В. А. Сластенина, Л. В. Сумзиной, Э. Э. Сыманюк, Е. В. Ткаченко, Ю. А. Турчаниной, А. В. Хуторского. Сервисные компетенции изучались в работах В. В. Кобзевой, О. М. Мусатовой, Е. Ефремовой.

Механизмы профессионального образования в сфере гостеприимства изучались в работах Е. Балашовой, В. Г. Гуляева, А. П. Дуровича, И. Енджейчик, М. А. Жуковой, И. В. Зорина, Е. Н. Ильиной, В. С. Сенина, Т. М. Сергеевой, А. И. Сеселкина, И. Д. Солодухина. Организация учебной деятельности базируется на исследованиях А. А. Вербицкого, Е. Н. Емельянова, И. А. Зимней, В. Я. Ляудис, Е. Д. Маргулиса, А. К. Марковой.

Компетенции рассматриваются как результат профессионального образования и понимаются как единство знаний, навыков, профессионального опыта и способностей действовать (5, с. 147). Компетентный подход является одним из основных принципов формирования содержания профессионального образования в сфере туризма и гостеприимства, гарантирующее будущим специалистам трудоустройство и эффективную карьеру (4, с. 83).

В рамках компетентного подхода выделяются общекультурные и профессиональные компетенции (рис. 1). К общекультурным компетенциям относятся компетенции социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера. Профессиональные компетенции определяются как компетенции, необходимые для реализации профессиональной деятельности (12, с. 3-5). В структуре профессиональных компетенций выделяются производственно-технологические, организационно-управленческие, сервисные, проектные и научно-исследовательские, определяющие успешность соответствующих видов профессиональной деятельности. Поскольку сервисная деятельность является одним из видов профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, то правомерно говорить о сервисных компетенциях, определяющих успешность выполнения сервисной деятельности.

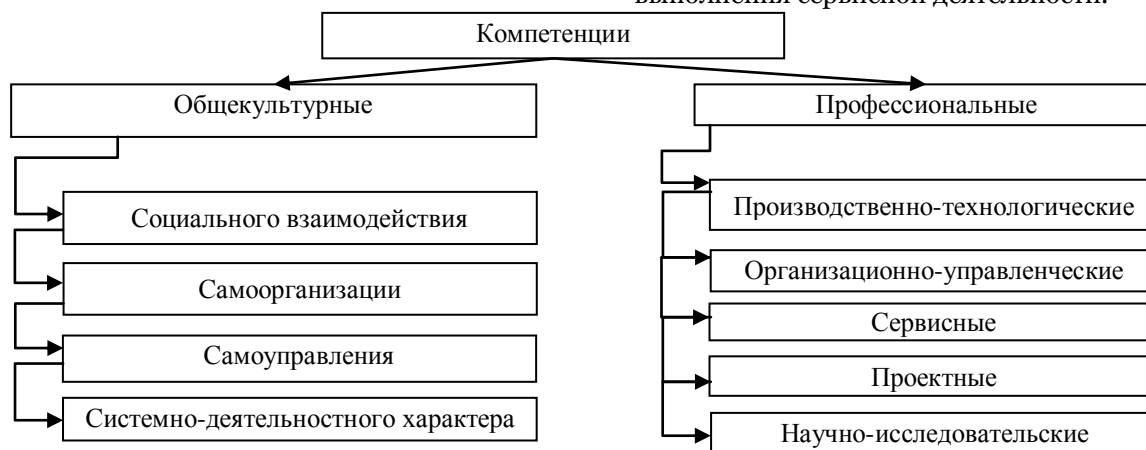


Рисунок 1. Структура компетенций бакалавра по направлению подготовки 101100 – «Гостиничное дело»

Сервисные компетенции как часть профессиональных компетенций работника сферы гостеприимства рассматриваются в работах В. В. Кобзевой, О. М. Мусатовой, Е. Ефремовой, О. М. Красильниковой (готовность к сервисной деятельности), Н. И. Королевой (компетентность в сервисной деятельности).

В нашем исследовании сервисные компетенции понимаются как компетенции, необходимые для осуществления сервисной деятельности. Владение сервисными компетенциями обеспечивает формирование сервисной компетентности, являющейся неотъемлемой частью профессиональной компетентности работника сферы гостеприимства (7, с. 147). Обладание сервисной компетентностью характеризует способность работника к обслуживанию потребителя, эффективность взаимодействий в контактной зоне гостиничного предприятия, влияет на культуру и качество обслуживания, определяя тем самым сервисное пове-

дение работника (В. В. Кобзева, Е. Ефремова) (8, с. 23).

К компетенциям, необходимым для осуществления сервисной деятельности, согласно ФГОС ВПО, относятся (12, с. 6):

- готовность к сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями;
- готовность к выявлению потребностей потребителя, формированию гостиничного продукта, клиентурных отношений;
- готовность применять современные технологии гостиничной деятельности в работе с потребителем;
- готовность применять нормативно-технологическую документацию, регламентирующую гостиничную деятельность;
- готовность использовать оптимальные технологические процессы в гостиничной деятельности, в том числе в соответствии с требованиями потребителя.

В соответствии с выделенными сервисными компетенциями, необходимо выделе-

ние знаний, умений и навыков, их обеспечивающих (таблица 1).

Таблица 1.

Содержание сервисных компетенций работника сферы гостеприимства

Компетенция	Содержание компетенции		
	Знания	Умения	Навыки
Готовность к сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями	Знать содержание сервисной деятельности, этнокультурных, исторических и религиозных традиций региона	Уметь осуществлять сервисную деятельность, применять различные методы обслуживания	Владеть методами осуществления сервисной деятельности
Готовность к выявлению потребностей потребителя, формированию гостиничного продукта, клиентурных отношений	Знать методы выявления потребностей потребителей, виды и свойства гостиничного продукта, основы взаимодействия с потребителями	Уметь выявлять потребности потребителей, формировать гостиничный продукт, выстраивать отношения с потребителями	Владеть методами выявления потребностей потребителей, методами формирования гостиничного продукта, методами построения клиентурных отношений
Готовность применять современные технологии гостиничной деятельности в работе с потребителем	Знать технологии гостиничной деятельности, технологии обслуживания потребителей	Уметь применять технологии гостиничной деятельности в процессе обслуживания	Владеть навыками применения технологий гостиничной деятельности
Готовность применять нормативно-технологическую документацию, регламентирующую гостиничную деятельность	Знать нормативно-технологическую документацию, регламентирующую гостиничную деятельность	Уметь применять нормативно-технологическую документацию в процессе обслуживания	Владеть навыками осуществления обслуживания в соответствии с нормативно-технологической документацией
Готовность использовать оптимальные технологические процессы в гостиничной деятельности, в том числе в соответствии с требованиями потребителя	Знание основ эффективности технологических процессов в гостиничной деятельности, теории качества	Уметь оценивать эффективность технологических процессов в гостиничной деятельности, соотносить качество обслуживания с запросами потребителей	Владеть методами оценки эффективности технологических процессов, методами обеспечения качества обслуживания потребителей

Эмпирическое исследование сформированности сервисных компетенций у студентов проводилось в период с февраля по декабрь 2013 года. В исследовании принимали участие 44 студента второго курса факультета туризма и гостиничного сервиса ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», обучающихся по специальности 101100 – «Гостиничное дело».

Для исследования сформированности сервисных компетенций студентов использовались методы сбора эмпирических данных (диагностические методики, тестовые материалы, анкетирование, опросы), праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности: результаты успеваемости, творческие задания, деловые игры), наблюдательные методы (прямое и косвенное наблюдение). Критериями оценки выполнения практических заданий выступали полнота (необходимый и достаточный объем),

правильность (отсутствие ошибок), осознанность (сознательность применения, понимание взаимосвязей).

Проведенное исследование показало, что объективная и субъективная оценка сформированности сервисных компетенций не имеет значительных различий: 95% респондентов осознают необходимость и проявляют мотивационную готовность к процессу их формирования. Следовательно, можно констатировать необходимость целенаправленного формирования сервисных компетенций в рамках организованного образовательного процесса и самообразования.

Стоит отметить, что успешное усвоение знаний может не обеспечивать развития умений и навыков, а сформированность умений не означает автоматического формирования навыков. Кроме того, для формирования профессиональной компетентности необходимо установление взаимосвя-

зей между различными элементами. Это вызывает необходимость создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование компетенций, то есть необходимость освоения способов профессиональной деятельности уже в процессе освоения профессиональной образовательной программы в вузе (9, с. 129).

Для формирования сервисных компетенций необходимо не только приобретение студентом знаний, умений и навыков, но и формирование на их основе способов деятельности и профессионального опыта.

В связи с этим были необходимо обеспечение следующих педагогических условий.

1. Процесс формирования сервисных компетенций будущих работников сферы гостеприимства должен основываться на регулярном обновлении образовательных программ с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы (5; 9).

2. Процесс формирования сервисных компетенций будущих работников сферы гостеприимства должен включать в себя следующие направления: теоретическая подготовка (приобретение знаний о стандартах обслуживания, поведении потребителей гостиничных услуг, организации контактной зоны, принципах взаимодействия с потребителем), технологическая подготовка (приобретение навыков обслуживания гостя, изучения и удовлетворения его потребностей, навыков организации эффективного взаимодействия), психологическая подготовка (формирование сервисных качеств личности).

3. Процесс формирования сервисных компетенций должен включать в себя следующие интерактивные формы: учебно-поисковую деятельность, индивидуальное и групповое проектирование, анализ и решение ситуационных задач, анализ производственных ситуаций, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, психологические тренинги, коммуникативно-диалоговую деятельность, обмен мнениями, а также

психолого-педагогический мониторинг результатов. Интерактивность предполагается на протяжении всего процесса обучения – студенты должны активно включаться в индивидуальное и групповое взаимодействие, моделируя ситуации профессионального обслуживания в контактной зоне предприятия сферы гостеприимства.

4. Процесс формирования сервисных компетенций должен обеспечивать сочетание аудиторной и внеаудиторной работы, способствующей формированию и развитию профессиональных навыков студентов: в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями гостиничных предприятий, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов сферы гостеприимства, а также привлечение руководителей и работников гостиничных предприятий к организации образовательного процесса (11, с. 51).

5. Процесс формирования сервисных компетенций должен включать организацию самостоятельной работы студентов: самостоятельный поиск информации, воспроизведение технологий обслуживания, составление алгоритмов профессиональной деятельности, организация обратной связи, активного обмена мнениями, устные и письменные высказывания, рефлексия своего поведения в процессе профессионального взаимодействия, использование методов саморегуляции, оценка собственной удовлетворенности процессом.

6. Процесс формирования сервисных компетенций предполагает наличие теоретической и практической базы (соответствие программно-методического и материально-технического обеспечения процесса обучения современным требованиям).

7. Процесс формирования сервисных компетенций обеспечивает включение обучающихся в продуктивную (поисковую) деятельность, создание условий для самообразования и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, А. В. Информационное сопровождение практики как фактор успешности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов / А. В. Анисимова, О. С. Тоистева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №6. С. 5-14.
2. Ахьямова, И. А. Динамическая модель формирования культуры невербального общения у студенческой молодежи в вузе // Педагогическое образование в России. 2012. №4. С. 89-94.
3. Дегтерев, В. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в вузе // Известия Российской академии образования. 2012. №3. С. 75-81.
4. Зорин, И. В. Современная модель профессионального туристского образования // Вестник РМАТ. 2011. № 1. С. 77-87.
5. Игошев, Б. М. Переход к инновационному образованию – стратегическая задача УрГПУ // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 145-149.
6. Казаева, Е. А. Роль партисипативности в системе высшего образования // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 25-30.
7. Карева, А. В. К вопросу о формировании правовой компетенции специалиста социально-культурного сервиса и туризма // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 145-152.

8. Кобзева, В. Руководителю об обучении персонала: дизайн посттренинга / В. Кобзева, Г. Баранова. М. : Добрая книга, 2006.
9. Ларионова, И. А. Проблема интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в Институте социального образования УрГПУ // Педагогическое образование в России. 2012. №4. С. 125-132.
10. Назарова, Л. Д. Управление качеством образования: сущность и факторы // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2008. №5(17). С. 9-22.
11. Плетенева, Н. Л. Опыт разработки и внедрения технологии продвижения экскурсионной услуги в санаторно-курортных учреждениях Свердловской области / Н. Л. Плетенева, Ю. Ю. Трегубова. // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2008. №5 (17). С. 49-55.
12. Прямикова, Е. В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 161-169.
13. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 101100 – «Гостиничное дело» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утв. Приказом Минобрнауки РФ от 16 сентября 2010 г. № 936. В ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31 мая 2011 г. № 1975. URL: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/101100b.doc (25.01.2014).
14. Фишелева, А. И. Развитие творческой активности будущего учителя в процессе освоения мировой художественной культуры // Педагогическое образование в России. 2009. № 1. С. 51-58.
15. Шлюндт, С. А. Компетентностный подход в экологическом образовании // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 145-149.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Кортаева.

Старкова Дарья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет; 620098, г. Екатеринбург, ул. Индустрии, д. 62, к. 139; e-mail: starkova@uspu.ru

**РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ГРУППОВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управленческая составляющая профессиональной компетентности учителя; функции управления; управленческие методические умения; активные методы обучения; функциональный потенциал роли.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема развития управленческой составляющей профессиональной компетентности будущего учителя на примере роста функционального потенциала роли студентов в ходе реализации практического этапа методики развития управленческих методических умений будущих учителей иностранного языка в групповой проектной деятельности.

Starkova Daria Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**FUTURE TEACHERS' MANAGEMENT METHODOLOGICAL SKILLS DEVELOPMENT
IN GROUP PROJECT WORK**

KEY WORDS: management component of teacher professional competence; management functions; management methodological skills; active teaching methods; role functional potential

ABSTRACT. The article deals with the problem of future teachers' professional competence management component development as exemplified by growth of students' role functional potential during practical stage realization of the methodology of future foreign language teachers' management methodological skills development in group project work.

В структуре профессиональной компетентности учителя выделяют различные составляющие, отражающие важность той или иной стороны профессиональной деятельности педагога. В связи с изменяющимися требованиями общества к образованию пересматриваются подходы к обучению конкретным дисциплинам с предоставлением обучающимся большей свободы и ответственности за результаты обучения. Это заставляет учителей задуматься об оптимизации управления процессом обучения. Появляется все больше исследований, подчеркивающих важность управленческой составляющей в профессиональной компетентности учителя (А. Беляева, Л. В. Горюнова, Е. Н. Гребенюк, И. А. Зимняя, К. И. Корякин, Н. Ф. Маслова, О. Матвиенко, П. Г. Постников, С. Е. Ромашина, И. Б. Сенновский, Ю. В. Сенько). Уже с 60-х гг. прошлого столетия проблемы педагогического и методического управления обсуждались в работах отечественных педагогов-исследователей И. И. Ильясова, В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызиной, К. Б. Есипович, Ю. В. Васильева.

В структуре управления процессом обучения выделяются функции управления, для реализации которых в области методического управления необходимо обладать соответствующими управленческими мето-

дическими умениями. В свою очередь реализация управленческих методических умений в профессиональной деятельности учителя иностранного языка должна основываться не только на знании основ педагогики, психологии и методики обучения иностранному языку, но и на теории управления, менеджмента и педагогического менеджмента, на принципах эффективного управления процессом обучения иностранному языку, на понимании места каждого управленческого методического умения в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Обратимся к правилу об определении понятий через ближайшее родовое понятие (1): ближайшим родовым понятием для управленческих методических умений является умение вообще. В связи с этим *управленческие методические умения* понимаются как умения реализации методических функций при обучении иностранному языку с осуществлением полного цикла эффективной организации учебной деятельности, включая мотивирование, планирование (в частности, совместное планирование в активной групповой учебной деятельности), организацию (в частности, организацию работы в группах и организацию работы с информацией), контроль и кор-

ректирование, рефлексивный анализ. Данные умения должны реализоваться циклично по принципу «белого ящика» (3, с. 44), когда все компоненты управляемого процесса прозрачны и понятны всем субъектам управления на всех этапах реализации учебной деятельности. Степень развитости управленческих методических умений определяется исходя из реальной профессиональной действительности, т. е. по результатам того, насколько эффективно осуществился очередной этап процесса обучения, например, насколько успешно прошел урок и достигнута ли его цель. Деятельность учащихся, ее результаты, отношение учащихся к процессу и собственным результатам являются главными показателями того, развиты ли у учителя вышеуказанные умения или нет.

Традиционное управление процессом обучения иностранному языку в школе основано на субъект-объектных отношениях между педагогом и учащимися в образовательном процессе, что отражается в превалировании репродуктивных методов и фронтальной формы обучения. Это не позволяет сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию на таком уровне, который бы позволил им полноценно общаться на изучаемом языке. Для реализации целей, поставленных перед учителем иностранного языка обществом и государством и зафиксированных в государственном стандарте, помимо репродуктивной деятельности учителю необходимо организовывать с учащимися и активную коммуникативную групповую учебную деятельность на иностранном языке для создания ситуаций и возможностей реального общения на изучаемом языке. Основой для эффективного создания таких ситуаций являются активные методы обучения и групповая форма, которые в свою очередь базируются на субъект-субъектных отношениях и заключаются в предоставлении обучающимся большей свободы выбора в методах и приемах, средствах изучения предмета; в делегировании полномочий и разделении ответственности за результаты обучения. Такие отношения не возникнут сами собой. К этому будущие учителя должны готовиться в процессе получения профессионального образования. Главная отличительная черта управления активной (например, проектной) учебной деятельностью, в особенности групповой, заключается в том, что осуществляется переход от управления к соуправлению и самоуправлению обучающимися своей образовательной деятельностью.

Применению активных методов обучения в преподавании иностранного языка посвящено много работ современных зару-

бежных ученых (В. Alan, F. Stoller, H. D. Brown, J. Harmer). Интерес к отдельным аспектам данного вопроса проявляют и наши отечественные педагоги-исследователи. Например, в статье Е. Н. Шиловой «Музыка в обучении английскому языку» приводится научное обоснование того факта, что когда люди слушают музыку, активизируются те же самые области мозга, которые отвечают за изучение и анализ языка (4, с. 166).

В разработанной нами методике развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка основным средством развития вышеуказанных умений выступает групповая проектная деятельность, поскольку она представляет собой ограниченный во времени завершённый цикл действий, направленный на достижение поставленной цели, на решение определенной проблемы, и добиваться этого студентам приходится сообща, сотрудничая друг с другом в проектных группах. Для того чтобы в дальнейшем быть способными управлять групповой проектной деятельностью учащихся в школе, студентам надо пережить все этапы данной деятельности самостоятельно, чтобы иметь представление о возникающих в работе проектной группы проблемах и быть готовыми оказать помощь в их преодолении.

Процесс развития управленческих методических умений будущих учителей предусматривает теоретический, практический и профессионально-контекстный этапы, основывается на самонаблюдении и ауторефлексии студентами процесса овладения управленческими методическими умениями и методе экспертных оценок для определения уровня развития управленческих методических умений.

Развитие каждой группы управленческих методических умений состоит из следующих компонентов (2, с. 123):

I. Описание основных действий, методов и приемов, которые должен осуществить руководитель (учитель, преподаватель) для реализации каждого управленческого методического умения. Причем методы и приемы могут повторяться, но цель их использования при реализации разных управленческих методических умений будет отличаться.

II. Аналитическое наблюдение студентов (самонаблюдение и ауторефлексия студентами своих действий и действий преподавателя, за счет которых ему/ей удалось реализовать то или иное управленческое методическое умение).

III. Практика применения управленческих методических умений в профессиональной деятельности (во время педагогической практики студентов в школе).

Например, для развития у будущих учителей иностранного языка управленческих методических умений мотивирования учащихся к групповой проектной деятельности, а в дальнейшем и к любой активной групповой учебной деятельности на иностранном языке, необходимо научить их выполнять следующие действия:

1) определить значимую проблему на основе потребностей и интересов участников групповой учебной (проектной) деятельности;

2) сформулировать привлекательную и достижимую цель групповой проектной деятельности в целом;

3) заинтересовать в процессе решения проблемы в группе.

Для развития у будущих учителей управленческих методических умений организации работы в группах необходимо научить студентов выполнять следующие действия:

1) распределять участников по проектным группам;

2) распределять обязанности между членами проектных групп;

3) способствовать сплочению проектных групп в команды единомышленников.

Для развития у будущих учителей управленческих методических умений совместного планирования групповой проектной деятельности необходимо научить их выполнять следующие действия:

1) стимулировать самостоятельное формулирование общей цели участниками проектной группы;

2) организовать совместное планирование членами проектной группы основных способов и средств достижения цели проекта;

3) организовать процесс описания членами проектной группы своего продукта и его основных характеристик.

Для развития у будущих учителей управленческих методических умений организации работы с информацией в групповой проектной деятельности на иностранном языке необходимо научить их выполнять следующие действия:

1) организовать работу участников групповой учебной (проектной) деятельности по поиску информации;

2) организовать работу по обработке и отбору информации;

3) организовать работу по созданию продукта проекта и его презентацию.

Для развития у будущих учителей управленческих методических умений контроля и корректирования в групповой проектной деятельности необходимо научить их выполнить следующие действия:

1) организовать процесс непрерывного мониторинга и самомониторинга группо-

вой проектной деятельности своей и членов группы с целью сравнения основных элементов работы с запланированными характеристиками;

2) организовать процесс своевременного и правильного самокорректирования отдельных действий и их результатов для обеспечения соответствия создаваемого продукта запланированным характеристикам;

3) обеспечить процесс оценивания и самооценивания проектов и продуктов.

Для развития у будущих учителей управленческих методических умений рефлексивного анализа активной групповой учебной деятельности на иностранном языке необходимо научить их выполнять следующие действия:

1) организовать процесс рефлексирования проделанной работы (ее поэтапного описания);

2) стимулировать процесс формулирования выводов по поводу личного приращения в результате выполненной работы;

3) организовать процесс формулирования выводов на будущее.

Так каждая управленческая функция учителя состоит из ряда управленческих методических умений.

Методы и приемы реализации управленческих методических умений сначала осваиваются студентами теоретически, в ходе лекций по дисциплине «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)»; затем практически во время реализации студентами собственных групповых проектов, ауторефлексии данной деятельности и анализа процесса управления ею; после чего применяют их в профессиональном контексте. Таким образом происходит накопление собственного профессионального опыта методического управления активной групповой учебной деятельностью на иностранном языке.

Практика применения знаний об управленческих методических умениях в групповой проектной деятельности связана с освоением функционального потенциала различных ролей, выполняемых студентом в ходе этой деятельности. Чтобы развитие управленческих методических умений студентов происходило осознанно, необходимо обратить их внимание на функциональный потенциал выполняемой ими роли. Для этого уточним, что под функциональным потенциалом роли участника групповой проектной деятельности мы имеем в виду возможности охвата данной ролью управляющих функций в проекте. Для реализации группового проекта каждый член проектной группы (команды) играет определенную роль: координатора или председателя, исполнителя, контролера, генератора

идей, исследователя и т. д. Номенклатура ролей достаточно широка. В нашей работе мы используем номенклатуру, предложенную Дж. Эджем (5, с. 56): член организации, председатель, энтузиаст, мыслитель, исследователь, член команды, контролер, исполнитель. Каждая роль обладает определенным управленческим потенциалом. Цель преподавателя стимулировать желание студентов принимать на себя роли с большим управленческим потенциалом от проекта к проекту. Тест, предлагаемый Дж. Эджем, заимствован специально для использования на практическом этапе реализации методики развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности,

чтобы анализировать роли, исполняемые студентами в ходе реализации групповых проектов и отслеживать процесс смены ролей с точки зрения роста их управленческого потенциала (т. е. увеличения количества успешно выполняемых управленческих функций). В таблице 1 мы представляем перевод описания ролей, которые, по мнению Дж. Эджа, наиболее явно реализуются в команде. Согласно описанию, данному в таблице 1, каждая роль обладает разной выраженностью управленческих функций в составе управленческого цикла. Некоторые из этих функций могут вообще не проявляться при исполнении определенных ролей, т. к. рамки каждой роли ограничены своими целями и характеристиками (2, с. 165).

Таблица 1.

Описание ролей, которые могут принимать на себя члены команды

Наименование роли	Типичные характеристики	Положительные стороны	Слабости
Член организации	Консервативен, исполнительен, обязателен, предсказуем	Навыки самоорганизации, здравый смысл, трудолюбив и работоспособен, дисциплинирован	Негибок, не отзывчив к новым идеям
Председатель	Уравновешенный, сдержанный, способный к самоконтролю	Приветствует новые достойные идеи без предубеждения, имеет четкое видение целей	Ординарный уровень интеллекта и креативности
Энтузиаст	Чрезвычайно возбужденный, динамичный, общительный	Много энергии, восстает против безынициативности и заурядности	Нетерпелив, раздражителен, легко поддается на провокации
Мыслитель	Индивидуалист, очень серьезен, нетрадиционен	Большой интеллект, воображение, багаж знаний	Витает в облаках, не обращает внимания на протокол и бытовые мелочи
Исследователь	Экстраверт, энергичный, любопытный	Легко контактирует с новыми людьми, испытывает новые идеи, любит риск	Быстро теряет интерес, если проходит первая страсть
Контролер	Трезво рассуждающий, незэмоциональный, тщательный	Высказывает суждения, проницателен, упрям	Нет вдохновения или умения мотивировать людей
Член команды	Общительный, мягкий, чувствительный	Отзывчив к людям и ситуациям, способствует формированию командного духа	Нерешителен в критических ситуациях
Исполнитель	Организованный, усердный, заботливый	Идет от начала до конца, перфекционист	Беспокоится о мелочах

Если расположить данные роли в иерархическом порядке, согласно выраженности их управленческих функций, то получится, что председатель займет первую позицию как роль, наиболее способная к эффективному управлению, т. е. к выполнению всех управленческих функций (см. табл. 2); исследователь, член команды и исполнитель

окажутся на втором месте, поскольку у каждого есть одна невыраженная управленческая функция; мыслитель – на третьем месте, т. к. таких функций у него уже две; член организации – на четвертом; контролер – на пятом; энтузиаст – на шестом, как роль с наименьшим количеством выраженных управленческих функций (2, с. 167).

Таблица 2.

Функциональный потенциал роли в команде (проектной группе)

Место в иерархии ролей	Роли, расположенные в иерархическом порядке	Функции управления					
		Мотивирование	Организация работы в группах	Совместное планирование	Организация работы с информацией	Контроль и корректирование	Рефлексивный анализ
1	Председатель	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Исследователь	✓	✓	✓	✓	✓	-
2	Член команды	✓	✓	✓	✓	-	✓
2	Исполнитель	✓	✓	-	✓	✓	✓
3	Мыслитель	✓	-	✓	✓	-	✓
4	Член организации	-	-	✓	✓	✓	-
5	Контролер	-	-	-	-	✓	✓
6	Энтузиаст	✓	-	-	-	-	-

На основе данного в таблице 2 распределения управленческого потенциала ролей в команде была произведена обработка данных теста на выявление ролей в команде.

Сравнение результатов тестирования студентов за последние 5 лет (2008-2013 гг., всего 210 человек), которое регулярно проводилось после первого и второго проектов, выявило следующие закономерные изменения (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Изменение функционального потенциала ролей в ходе проектной деятельности

Роль	Количество ролей, принятых на себя студентами		Разница в % после второго проекта
	Проект № 1	Проект № 2	
Председатель	8	33	< 11%
Исследователь	9	18	< 4%
Член команды	54	43	> 5%
Исполнитель	50	55	< 2%
Мыслитель	0	5	< 2%
Член организации	48	31	> 8%
Контролер	0	10	< 5%
Энтузиаст	41	15	> 12%
Итого	210	210	

Такое изменение ролей, по нашему мнению, связано со следующими обстоятельствами:

1) можно предположить, что увеличение числа студентов, считающих себя готовыми к выполнению роли председателя, исследователя, исполнителя, мыслителя и контролера – явление логичное, т. к. эти студенты смогли освоить все необходимые качества и управленческие функции, свойственные данным ролям и проявить их по отношению к членам своей группы уже в ходе второго проекта. Больше студентов

стали чувствовать ответственность за то, чтобы довести дело до конца;

2) уменьшение количества членов команды говорит, прежде всего, о том, что его функции входят и во многие другие роли, которые были предпочтены студентами; также можно сделать вывод о том, что ко второму проекту студенты во многом стали более решительны и уверены в себе и в своих способностях ориентироваться в незнакомых ситуациях, а не просто быть душой компании;

3) число членов организации и энтузиастов уменьшилось, что свидетельствует о развитии управленческих качеств у большей части студентов. Все эти студенты вышли на более высокий качественный уровень в области выполнения управленческих функций.

Хочется обратить внимание на тот факт, что студенты, согласно тесту Дж. Эджа, не выбирают роли самостоятельно по описанию, данному в таблице 1. Они отвечают на вопросы теста. Вопросы составлены таким образом, что отвечающий распределяет свои предпочтения, отдавая им наибольшее количество баллов. Но общее количество баллов в ответе на каждый вопрос равно 10 (таблица 4).

Затем все ответы собираются в отдельную таблицу, подсчеты в которой позволят определить, к какой роли больше склонялся тот или иной студент, что дает возможность получить объективные результаты. Только после этого студент читает описание роли.

Таким образом, было выявлено, что в основном студенты оценили свои возможности выше после второго проекта и посчитали себя готовыми к выполнению более сложных по составу функций ролей. Это говорит о том, что по мере накопления опыта участия в групповой проектной деятельности функциональный потенциал роли членов проектной группы растет.

Таблица 4.

**Пример вопроса для студентов
(в рамках теста Дж. Эджа)**

1. Мой вклад в работу команды заключается в том, что ...	10:
a) я сразу вижу новые возможности и быстро их использую,
b) я срабатываю с разными по характеру людьми,
c) я генерирую много идей,
d) я помогаю другим людям формулировать идеи,
e) я могу вселить уверенность во всех, что нам все удастся,
f) я не против стать непопулярным в целях достижения результата,
g) я знаю, что реалистично и что будет работать,
h) я могу выдвинуть хорошие аргументы в пользу разных идей.

Итак, в результате реализации практического этапа методики развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности удалось зафиксировать положительные изменения в плане

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гетманова А. Д. Логика : учебное пособие. URL: <http://exsolver.narod.ru/Books/Other/Logica/index.html>
2. Старкова Д. А. Управление групповой проектной деятельностью в методической подготовке учителя иностранного языка : моногр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т; ин-т иностранных языков, 2012.
3. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
4. Шилова Е. Н. Музыка в обучении английскому языку (продвинутый этап) // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 166-168
5. Edge J. Cooperative Development. Longman, 1992.

выбора роли в команде с бóльшим функциональным потенциалом с точки зрения применяемых студентами управленческих функций. Это говорит о том, что наблюдается наращивание функционально-ролевого потенциала, а соответственно, проявления качеств, необходимых для эффективного и успешного управления процессом взаимодействия с другими студентами в ходе участия в групповых студенческих проектах, что в дальнейшем составляет основу успешного взаимодействия с учащимися школы при применении активных методов и групповой формы обучения иностранным языкам. С каждым последующим проектом набор управленческих методических умений увеличивается и качество их исполнения повышается, поскольку сама проектная деятельность представляет собой законченный цикл действий, который можно реализовать за достаточно короткий промежуток времени, начиная от мотивирования к деятельности и постановки целей до анализа результатов и рефлексии групповых и индивидуальных усилий.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаява.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Богатырева Юлия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных технологий, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; 300026, г. Тула, пр. Ленина, д. 125; e-mail: bogatirevadj@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатизация образования; подготовка педагогов; информационная безопасность; профессиональная деятельность педагогов; стандарты образования; обеспечение безопасности.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением информационной безопасности личности учащихся в контексте профессиональной подготовки компетентных педагогов, способных обеспечить создание инфобезопасной среды в образовательной организации, а также защитить школьников от опасного и вредоносного информационного контента.

Bogatyрева Julia Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Computer Science and Information Technology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Ekaterinburg.

FORMATION OF THE COMPETENCE OF PUPILS' INFORMATION SECURITY IN THE COURSE OF TRAINING TEACHERS

KEY WORDS: informatization of education; teachers' training; information security; professional activity of teachers; standards of education; security.

ABSTRACT. The article discusses the issues related to information security of students in the context of training of competent teachers capable of creating an information security environment in the educational organization, and to work to prevent harm to schoolchildren from dangerous and malicious information content.

Одним из направлений социальной политики современной России является задача защиты детства (5, с. 2). Важнейшей составляющей деятельности по защите детей является обеспечение их информационной безопасности.

Развитие информационных технологий, информатизация общества, открытость страны мировому сообществу привели к незащищенности детей от противоправного контента, усугубили проблемы, связанные с торговлей детьми, детской порнографией и проституцией. По сведениям МВД России, число сайтов, содержащих материалы с детской порнографией, увеличилось почти на треть, а количество самих интернет-материалов – в 25 раз. Значительное число сайтов, посвященных суицидам, доступно подросткам в любое время.

Сегодня произошло осознание обществом необходимости педагогического контроля и надзора в сфере информационной безопасности, защиты детей от негативного информационного воздействия.

Общество через различные государственные институты пытается противодейст-

вовать информационным угрозам, принимая отдельные шаги, не носящие системный характер и не в полной мере устраняющие существующие проблемы.

В системе российского педагогического образования объективно усилилась потребность в создании надежных технических, правовых, методических и организационных механизмов защиты субъектов образовательного процесса от отрицательного воздействия информационной среды, однако эта потребность пока еще недостаточно удовлетворена.

П. А. Кисляков констатирует (3, с. 25), что сегодня происходит наложение целей подготовки личности к обеспечению социальной безопасности на систему педагогического образования, что отражает дуальный характер данного процесса. Вуз должен создать условия для подготовки студентов – будущих педагогов к обеспечению личной информационной безопасности. Выпускник, освоивший основную образовательную программу по педагогическому образованию (6), уже в новой роли педагога призван обеспечивать безопасность школьников. От

компетентности педагогов в области обеспечения информационной безопасности заведет, насколько школьники будут подготовлены к безопасной жизни в современном социуме. Именно эта дуалистичность отличает педагогическое образование от любого другого и обязывает искать новые подходы в профессиональной подготовке педагогических кадров, в том числе к деятельности по обеспечению информационной безопасности учащихся.

Проанализировав различные подходы к определению «обеспечение информационной безопасности» (В. Г. Герасименко, Д. П. Зегжды, А. А. Малюка, С. П. Расторгуева, М. П. Сычева, Л. В. Ухлинова), мы сформулировали следующее определение: обеспечение информационной безопасности – это совокупность деятельности по недопущению вреда сознанию и психике личности школьника (4, с. 18).

В связи с этой новой для современного педагога ролью в педагогических вузах актуализируются новые требования к профессиональной подготовке выпускников. Для специалистов в области педагогического образования основной является деятельность в области педагогики, психологии, методик обучения и воспитания, при этом обеспечение информационной безопасности личности учащихся – непереносимое и важнейшее условие достижения педагогических целей.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» показывает, что информационная подготовка педагога на сегодняшний день включает формирование общих знаний об информационно-коммуникационных технологиях и овладение возможностями образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий (9, с. 5). Однако современное развитие информационной образовательной среды, распространение интернет-ресурсов и прочих социальных сервисов в сети Интернет, развитие телекоммуникационных технологий, электронного документооборота и глобальная информатизация общества и образования расширяют круг вопросов, входящих в содержание подготовки современного учителя, изучение которых целесообразно осуществлять на этапе вузовского образования. Исходя из этого вместе с общей информационной подготовкой будущего педагога актуальной становится необходимость ее логического продолжения – формирование профессиональной компетентности в области

обеспечения информационной безопасности школьников.

В настоящее время развитие и совершенствование информационной подготовки студентов по направлению 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр) связано с изучением теории, сущности и значением информации в развитии современного информационного общества, правовых основ информации и информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны, умений прогнозировать и минимизировать риски работы с информацией в профессиональной сфере, овладение базовыми программными методами защиты информации при работе с компьютерными системами; организационными мерами и приемами антивирусной защиты; методами и технологиями соблюдения информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (6, с. 56).

Применительно к разделу «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» в ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») указано, что выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК), в числе которых способность «понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12)» (9, с. 4).

Анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) *магистр*) (10, с. 2-5) показал, что применительно к вопросам, связанным с информатикой в целом и информационной безопасностью в частности, квалификационные характеристики выпускников не содержат никаких обязательных требований. Вопросы, связанные с защитой информации, обеспечением безопасного информационного пространства образовательных организаций в явном виде не находят своего отражения в текстах соответствующих разделов стандарта для магистров.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу о том, что существующие федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 050100 «Педагогическое образование» не ориентированы на подготовку бакалавров и магистров, компетентных в области обеспечения

информационной безопасности личности учащихся.

Повышение уровня информационной безопасности школьников может быть опосредованно достигнуто за счет становления субъекта профессиональной деятельности (учителя) путем введения в соответствующие стандарты профессионального образования педагогов специальных компетенций, направленных на формирование информационной культуры специалиста с обязательной составляющей – **компетентностью в области обеспечения информационной безопасности личности школьников.**

Под компетентностью педагогов в области обеспечения информационной безопасности школьников будем понимать интегративную характеристику качеств личности учителя, позволяющую ему осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями и обладающего мотивированной заинтересованностью к организации инфобезопасной образовательной среды на основе теоретических знаний информационной безопасности, а также практических умений, навыков и определенного опыта деятельности по недопущению вреда от опасных информационных воздействий на личность школьника в соответствии с социальными требованиями современного информационного общества (1, с. 99).

Компетентность как интегральная характеристика личности формируется в образовательном процессе через определенный набор компетенций. На сегодняшний день созданы предпосылки для формирования компетентности в области информационной безопасности будущих педагогов, которая предстает в неразрывном единстве и системе с ключевыми и общепрофессиональными компетенциями посредством приобретения ряда дополнительных специальных компетенций:

✓ способность ориентироваться в информационных потоках, идентифицировать факторы риска и потенциальные угрозы, связанные с отбором, оценкой и защитой информации, запрещенной для распространения среди детей (СК-1);

✓ способность анализировать, оценивать и выбирать аппаратно-программные средства защиты информации в целях формирования инфобезопасной среды учебно-воспитательного процесса (СК-2);

✓ готовность эффективно использовать комплекс мер противодействия несанкционированному информационному воздействию на личность учащегося с учетом правовых основ, разработанных аппаратно-программных средств защиты ин-

формации и экономической целесообразности (СК-3).

В качестве совокупности мер, обеспечивающих достижение высокого уровня формируемых компетенций необходимо выделить следующие дидактические условия:

1) интеграция информационной и профессиональной подготовки путем введения проблематики информационной безопасности в различные дисциплины профессиональной подготовки будущих педагогов;

2) создание профессионально ориентированной среды обучения посредством представления содержания и технологий обучения информационной безопасности, защите персональных данных и профессиональной информации в контексте будущей педагогической деятельности;

3) создание механизма для оценивания уровня сформированности рассматриваемой компетентности (7, с. 195).

И если для уже работающих учителей вопрос повышения компетентности в области обеспечения информационной безопасности личности учащихся может быть решен путем организации соответствующих курсов повышения квалификации, то для студентов педагогических вузов должна быть научно обоснована, разработана и реализована на практике **методическая система формирования компетентности** в области обеспечения информационной безопасности личности учащихся, которая будет строиться как на общедидактических принципах, так и на принципах, уточненных в логике компетентностного подхода.

В связи с этим предлагаем включить в учебные планы подготовки студентов по направлению 050100 «Педагогическое образование» различных профилей инвариантные и вариативные модули в фиксированный перечень дисциплин, которые позволят сформировать у будущих педагогов специальные компетенции в области обеспечения информационной безопасности школьников.

В 2013 году впервые в российском образовании разрабатывается профессиональный стандарт педагога. На сайте Министерства образования и науки РФ опубликованы для широкого обсуждения проект концепции и содержание стандарта (8).

По замыслу авторов профессионального стандарта педагога он предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, для планирования карьеры, формирования должностных инструкций и разработки федеральных госу-

дарственных образовательных стандартов педагогического образования.

В проекте профессионального стандарта педагога декларируется значительная роль информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в деятельности педагога, что подтверждается включением в качестве приложения «расширенного, ориентированного на перспективу перечня ИКТ-компетенций педагога, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности только при создании необходимых и достаточных условий». Однако в проекте профессионального стандарта не нашли отражения такие положения, как деятельность педагога по обеспечению информационной безопасности школьников.

В этой связи предлагаем дополнить личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности следующими характеристиками:

- *знание* правовых норм и законов РФ об информационной безопасности, защите персональных данных, об авторском праве и смежных правах,

- *недопустимость* навязывания информации школьнику;

- *обучение* учащихся критическому осмыслению и оцениванию информации на основе нравственных и культурных ценностей;

- *умение* проектировать психологически безопасную и комфортную инфобезопасную образовательную среду, проводить профилактику различных форм зависимостей, насилия и агрессии в школьном коллективе и в едином информационном образовательном пространстве;

- *опыт* деятельности по подготовке сознания детей к противодействию негативным информационным воздействиям, формирование навыков критического мышления, развитие способностей к самоблокированию противоправной информации;

- *навыки* защиты профессионально значимой информации и противостояния угрозам информационной безопасности в профессиональной деятельности.

Особенностью формирования компетентности будущих педагогов в области обеспечения информационной безопасности школьников является и то, что наряду с изучением организационных и технических средств защиты информации, необходимо прививать учащимся нравственную составляющую и ответственность за использование информации, которая, потенциально, может причинить ущерб от неумелого с ней обращения не только личностям обучающегося, но и остальным субъектам образовательного процесса, а также, что немаловажно,

репутации образовательного учреждения (2, с. 79).

Для формирования специальных компетенций в области обеспечения информационной безопасности личности учащихся и изучения проблематики информационной безопасности для будущих бакалавров педагогического образования в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого на кафедре информационных технологий был разработан и внедрен вариативный курс «**Информационная безопасность и защита персональных данных**». Основная **цель изучения курса** – обучение студентов принципам и средствам обеспечения информационной безопасности личности школьников, конкретных образовательных объектов и учреждений, общества и государства. В дисциплине объясняется важность освоения системных комплексных методов защиты персональной информации от различных видов объективных и субъективных угроз для организации инфобезопасной среды в образовательной организации для недопущения вреда от опасных информационных воздействий на здоровье, психику и сознание личности школьника.

Задачи изучения курса «Информационная безопасность и защита персональных данных»:

– овладение теоретическими знаниями в области информационной безопасности;

– формирование умений выбора методов для защиты персональной информации;

– получение практического опыта деятельности по вопросам обеспечения информационной безопасности личности школьников, семьи, дома, образовательного учреждения.

Студенты знакомятся с современной концепцией информационной безопасности, организационно-правовыми аспектами безопасности информации, задачами защиты персональной учебной информации и информационными ресурсами, а также основными тенденциями и направлениями формирования и функционирования систем защиты информации.

Курс включает в себя лекции в компьютерной учебной аудитории с видеопроктором и с учебно-методическим материалом в электронном виде по шести основным темам, таким как:

1) информационная безопасность как составляющая национальной безопасности;

2) правовые основы информационной безопасности и защита интеллектуальной собственности;

3) виды и особенности угроз информационного воздействия на школьников;

4) программные средства защиты информации;

5) технические средства защиты и комплексное обеспечение безопасности;

6) безопасность учащихся в сети Интернет.

В результате освоения дисциплины бакалавры педагогического образования приобретают теоретические знания об основных существующих нормативно-правовых актах в области информационной безопасности и защиты информации, методах фильтрации информационного контента и родительского контроля в глобальной сети Интернет, принципах организационной защиты информационных потоков, а также мерах противодействия несанкционированному информационному воздействию на личность. Практические навыки обучаемых после освоения курса включают в себя владение методами и средствами выявления угроз личности и информации, навыки выявления и уничтожения компьютерных вирусов, также безопасного использования технических средств в профессиональной педагогической деятельности; и как результат – проектирование политики информационной безопасности образовательного учреждения.

Для магистров по направлению 050100.68 «Педагогическое образование» предлагаем включить дидактические единицы и разделы, отражающие особенности обеспечения информационной безопасности в образовательном учреждении, во все дисциплины информационного цикла, и объединить полученный комплекс в целостную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева Ю. И. Компетентность педагогов в области информационной безопасности: проблема и пути решения / Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов // Известия Российской академии образования. 2013, № 2 (26). С. 96-106
2. Бочаров М. И. Преемственность содержания обучения информационной безопасности в новых федеральных государственных образовательных стандартах общего образования // Информатика и образование. 2011, №6. С. 78-83
3. Кисляков П. А. Методические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов в области социальной безопасности // Педагогическое образование в России. 2013, № 1. С. 24-29
4. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т. А. Малых. Иркутск, 2008.
5. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы. URL: <http://www.soprotivlenie.org>
6. Основная образовательная программа по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование профиль Математика и физика / И. Ю. Реброва, Ю. И. Богатырева, Н. М. Добровольский, Ю. Ф. Головнев // Основные образовательные программы высшего профессионального образования / ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. – Электрон. изд. – 1 электрон. оптич. диск (CD-ROM). – № гос. регистрации 0321103206 – № рег. свид. ФГУП НТЦ «Информрегистр» 24278.
7. Привалов А. Н., Богатырева Ю. И. Иерархическая оценка компетентности в области информационной безопасности // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. 2012. №13 (132). С. 194-199
8. Проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. №46. URL: http://www.edu.ru/db/Data/d_11/prm46-1.pdf

Таким образом, процесс формирования компетенций будущих учителей в области обеспечения информационной безопасности учащихся в учебном процессе должен носить комплексный характер и учитывать как существующие стандарты образования, так и требования и реалии современного информационного общества массовой коммуникации. При этом необходимо учесть все существенные угрозы и возможные негативные последствия информатизации. Наряду с традиционно рассматриваемыми аспектами обучения информационной безопасности и защиты информации в ней должны быть отражены методологические, социально-философские, культурологические, правовые, организационно-управленческие аспекты (1, с. 104).

Мы полагаем, что ключевым фактором обеспечения информационной безопасности личности детей, школьников, является наличие контингента компетентных педагогов, способных в результате профессиональной подготовки обеспечить как создание инфобезопасной среды в образовательной организации, так и подготовить школьников к самостоятельному принятию решений по ограждению своей личности от потенциально вредоносного информационного контента. Подготовка таких специалистов должна вестись на основании единого замысла, ясного понимания целей и задач профессиональной подготовки педагогов для системы высшего педагогического образования.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. №35. URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_45m.pdf

Статью рекомендует д-р технич. наук, проф. А. Н. Привалов.

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Артемьева Валентина Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 157; e-mail: ipipd@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; информационная компетентность; компоненты информационной компетентности; информационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются понятия «информационная грамотность», «информационная компетентность», описываются возможности информационных технологий в формировании информационной компетентности младших школьников в рамках различных предметных областей.

Voronina Liudmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Artemeva Valentina Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

INFORMATION TECHNOLOGIES AS A SOURCE OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION TO JUNIOR SCHOOLCHILDREN

KEY WORDS: FSES PGE; information competence; components of information competence; information technologies.

ABSTRACT. This article will cover the notion of «information literacy», «information competence», describe the opportunities of information technologies in formation of information competence to junior schoolchildren in different subjects areas.

За последние годы современная система образования претерпела коренные изменения. Главной задачей становится не механическое накопление знаний, а умение добывать информацию, ориентироваться в многообразии информационных ресурсов, выбирать нужное и критически оценивать полученные результаты, умение самостоятельно создавать информацию и транслировать её с использованием современных информационных технологий. Вследствие этого не случайно одной из актуальных проблем в образовании стала проблема формирования информационной компетентности учащихся.

Содержание понятия «информационная компетентность» на сегодняшний день определяется весьма широко и неоднозначно, например, как интегративное качество личности, являющееся новообразованием знаний, умений, способностей в сфере информационной деятельности, позволяющее самостоятельно адаптироваться к изме-

няющимся ситуациям в различных сферах деятельности с использованием новых информационных технических средств (4); совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям (10); способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий (5).

Анализируя представленные определения, следует отметить необходимость, во-первых, выявления места информационной компетентности в ряду прочих результатов образования, во-вторых, обоснования ее сущности и структуры, в-третьих, раскрытия роли информационных технологий как инструментария ее формирования.

Общепедагогическая схема результатов образования имеет вид: грамотность – образованность – компетентность – культу-

ра – менталитет (1). Применительно к информационной деятельности получается следующая последовательность:

1) информационная (компьютерная) грамотность – наличие знаний и умений, требующихся для правильной идентификации информации (необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы), эффективного поиска информации, ее организации и реорганизации, интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после скачивания из Интернета), оценки точности и надежности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией, при необходимости – передачи и представления результатов анализа и интерпретации другим лицам, последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов (6), т.е. способность человека идентифицировать потребность в информации, умение ее эффективно искать, оценивать и использовать;

2) информационная образованность дополняется опытом творческого применения полученных знаний и умений, а также опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности, направленными на познание и преобразование информационных объектов;

3) информационная компетентность – интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способностей субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств (3);

4) информационная культура – уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию (7);

5) информационный менталитет – устойчивые, глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к информации, способностью к всесторонней самореализации в ментальном духовном пространстве (2).

В определении перечня компонентов информационной компетентности исследователи не пришли к единому мнению, выделяя разное количество составляющих. Х. Лау в работе, написанной с опорой на за-

рубежные стандарты по информационной компетентности (6), выделяет три основных компонента: 1) получение информации – пользователь отбирает информацию рационально и эффективно; 2) оценивание информации – пользователь оценивает информацию критически и компетентно; 3) использование информации – пользователь применяет / использует информацию точно и творчески.

С. В. Тришина (8) выделяет 5 компонентов: 1) когнитивный – отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации и взаимодействия её с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти); 2) ценностно-мотивационный – заключается в создании условий, которые способствуют вхождению старшеклассника в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение индивидов к работе и к жизни в целом, выделяются четыре доминирующих типа побуждений – к достижениям, принадлежности к группе, обладанию властью, компетентности; 3) технико-технологический – отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначений для автоматизированного поиска и обработки информации; знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определённого технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационных технологий); 4) коммуникативный – отражает знание, понимание, применение языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств ком-

муникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных); 5) рефлексивный – заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации.

На формирование перечисленных компонентов информационной компетентности и направлены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (9) описаны метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Отмечается, что метапредметные результаты должны отражать использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, передачи информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета. Предметные результаты освоения программы с учётом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать умение самостоятельно выбирать интересующую литературу и пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации. Таким образом, информационная компетентность в новом образовательном стандарте рассматривается как компонент метапредметных и предметных результатов.

Для формирования информационной компетентности необходимо, чтобы на уроках присутствовал материал, который с первых дней обучения детей в школе постоянно и планомерно ставил бы каждого ученика в ситуацию, в которой ему приходилось бы вычленять, воспринимать, фиксировать, преобразовывать, сохранять, оценивать, применять информацию. Важно, чтобы ученик работал не только с художественным, но и с учебным текстом, чтобы иллюстрации, схемы, таблицы на страницах учебника носили информативный характер. Только при таком условии можно добиться выполнения требований Федерального государственного стандарта начального общего образования: «В результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники приобретут первичные навыки работы с информацией» (9).

Информационные технологии предоставляют большие возможности для форми-

рования информационной компетентности младших школьников на всех предметах образовательного цикла.

У учащихся начальной школы преобладает наглядно-образное мышление, поэтому усвоение абстрактных понятий и свойств объектов происходит на основе широкого использования наглядных средств обучения. Современные информационные технологии помогут сделать процесс обучения творческим и ориентированным на обучающегося. Для этого в учебном процессе следует применять различные типы программных средств, в частности, обучающие (служат для сообщения суммы знаний, формирования умений и навыков учебной и практической деятельности), программные средства-тренажёры (предназначены для отработки умений, навыков учебной деятельности, осуществления самоподготовки, обычно используются при повторении или закреплении ранее пройденного материала), контролирующие (осуществляют контроль уровня овладения учебным материалом), моделирующие (предназначены для создания модели объекта, явления, процесса или ситуации (как реальной, так и виртуальной) с целью их изучения и исследования), демонстрационные (обеспечивают наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами) и др.

Знакомство со многими инструментами информационных технологий целесообразно осуществлять на уроках «Технология» и «Искусство», так как данные предметные области предполагают, с одной стороны, освоение технических приемов, с другой – постоянно держат в поле зрения результат деятельности в его прикладном и эмоционально-эстетическом аспектах. Также следует отметить, что современное развитие традиционных технологических областей (промышленность, строительство и т. д.) во многом опирается на средства информационных технологий.

В ходе знакомства внимание обучающихся должно акцентироваться именно на технологических (включая технику безопасности и эргономику) и эстетических сторонах применения информационных технологий. При этом технологические стороны постоянно «встраиваются» в содержательную деятельность.

Работа с конкретными информационными технологиями на уроках искусства и технологии может начаться уже в первом классе и предполагает обучение младших школьников работе с цифровыми технологиями: фиксация (запись) информации, извлечение записанной информации, перенос

и прямой ввод информации в компьютер и др. через обучающие программные средства.

Обучающиеся должны познакомиться с назначением, правилами безопасной работы с компьютерным и коммуникационным оборудованием, периферийными устройствами, цифровыми измерительными приборами. Осуществляется также знакомство с правилами жизни людей в мире информации: избирательность в потреблении информации, уважение к личной информации другого человека, к процессу познания, учения и к состоянию неполного знания и с другими аспектами. Следует также обратить внимание на освоение графических редакторов, простых форм редактирования изображений: поворот, вырезание, изменение контрастности, яркости, удаление и добавление фрагмента, изменение последовательности экранов в слайд-шоу; создание творческих графических работ, несложных видеосюжетов, натурной мультипликации и компьютерной анимации с собственным озвучиванием, музыкальных произведений, собранных из готовых фрагментов и музыкальных «петель» с использованием средств информационных технологий: компьютера, сканера, графического планшета, микрофона, видео- и фотокамеры.

Затем следует продолжить работу с инструментами информационных технологий и в других предметных областях.

Например, на уроках русского языка дети могут познакомиться с возможными источниками информации и способами её поиска: словарями, энциклопедиями, в том числе компьютерными. Дети расширяют свои знания, повышают уровень языковой компетентности с помощью дополнительных источников информации, у них формируются различные способы передачи информации, обогащается словарный запас (активный и пассивный) и др. Знакомство учащихся с текстовым редактором в курсе русского языка позволяет ученику создавать собственные тексты, редактировать тексты, заимствованные в Интернете в ходе сбора информации на заданную тему – изменять порядок изложения, удалять отдельные слова или заменять слова или фрагменты текста, добавлять новую информацию, выполнять упражнения из курса русского языка в электронном виде и оперативно проводить работу над ошибками. Можно предложить младшим школьникам написать в текстовом редакторе «Блокнот» диктант (программа «Блокнот» не поддерживает проверку орфографии), что разнообразит учебную деятельность и расширит формы проведения диктантов. Так как скорость набора текста у учащихся разная, то желательно, чтобы ребенок слушал текст в наушниках.

На уроках литературного чтения следует вести работу с мультимедиа-сообщениями (включающими текст, рисунки, аудио- и видефрагменты, ссылки), анализировать содержание, языковые особенности и структуру данных сообщений, определять роль и место иллюстративного ряда в тексте. Дети должны научиться конструировать небольшие сообщения – тексты (рассказ, отзыв, аннотация), добавлять к ним рисунки, схемы, видео- и аудиофрагменты, оценивать собственные сообщения с точки зрения достоверности информации, овладеть навыками ведения диалога в различных учебных и бытовых ситуациях общения, включая компьютерные способы коммуникации, должны научиться соблюдать правила речевого этикета, создавать информационные объекты как иллюстрации к прочитанным художественным текстам (это могут быть рисунки, фотографии, видеосюжеты, мультипликация, компьютерная анимация с собственным озвучиванием), с помощью взрослых они могут приготовить презентации (письменные и устные) с опорой на тезисы и иллюстративный ряд на компьютере, подобрать информацию для проектной деятельности на материале художественной литературы, в том числе в контролируемом Интернете.

На уроках иностранного языка младшие школьники могут научиться использовать электронный переводчик (экранный перевод отдельных слов), могут создавать небольшие тексты (записанные от руки или набранные на компьютере). Собственную устную речь обучающихся на иностранном языке можно фиксировать в цифровой форме для самокорректировки, а также использовать при ответе аудио и видефрагменты.

В соответствии с ФГОС изучение математики и информатики в начальной школе должно вестись в рамках единого интегрированного курса – «Математика и информатика».

В каждом из разделов курса могут быть использованы информационные технологии, что позволит реализовать целый ряд задач:

- повысить наглядность обучения за счет использования цифровых образовательных ресурсов, в которых объекты математики и информатики и операции с ними наглядно представляются на экране;
- автоматизировать часть вычислений и различных трудоёмких действий (например, вырезание и наклеивание), чтобы достичь более ясного восприятия младшими школьниками логики учебной задачи;
- отработать вычислительные навыки на интерактивных тренажерах и электронных калькуляторах;

- использовать различные виртуальные модели для лучшего понимания математической ситуации при решении задачи;
- использовать электронные таблицы и диаграммы для представления данных и оперирования ими;
- работать с геометрическими объектами в интерактивной среде;
- выполнять алгоритмы с помощью исполнителя, составлять и записывать алгоритмы.

На уроках математики и информатики учащиеся могут представлять, анализировать и интерпретировать данные в ходе работы с текстами, таблицами, диаграммами, несложными графами, извлекать необходимые данные, заполнять готовые формы (на бумаге и на компьютере), объяснять, сравнивать и обобщать полученную информацию, выбирать основания для образования и выделения совокупностей, представлять причинно-следственные и временные связи, анализировать истинность утверждений, выстраивать цепочки рассуждений, работать с простыми геометрическими объектами в интерактивной среде компьютера – строить их, изменять, измерять, сравнивать.

На уроках окружающего мира обучающиеся должны научиться фиксировать информацию о внешнем мире и о самих себе, планировать и осуществлять несложные наблюдения, заниматься поиском дополнительной информации для решения учебных и самостоятельных познавательных задач, собирать числовые данные, проводить опыты с использованием инструментов информационных технологий (цифровых датчиков, микроскопов и пр.). Обучающиеся могут создавать информационные модели, макеты, сообщения, рисунки. Многие изучаемые объекты, такие как горы и равнины, моря и океаны, промышленные предприятия и сельскохозяйственные угодья, не могут быть показаны ученикам непосредственно, поэтому использование демонстрационных программных средств способствует формированию у младших школьников образных представлений. Работая с разнообразными сайтами в сети Интернет или с электронной энциклопедией, дети могут «путешествовать» по странам мира, узнать много удивительного и интересного. В последнее время большую популярность приобрели интерактивные карты. Изначально интерактивные карты отображали чисто картографическую информацию, описывающую некоторую область земной поверхности, и выполняли функции справочника: географического, политического, биокли-

матического и пр., поэтому они представляли интерес с трех точек зрения – образовательной, познавательной и исследовательской. Теперь интерактивные карты следует рассматривать не только как картографический справочник, но и как источник самых разнообразных сведений, связанных с конкретной территорией. Примерами таких интерактивных карт могут быть карты метро и городского наземного транспорта, карты автомобильных и железных дорог, туристических достопримечательностей и памятников архитектуры, карты погоды и т. д.

Для формирования информационной компетентности целесообразно использовать «Вопросы для любознательных», «Интересные факты», «Вопросы для умников и умниц», «Это интересно», «Схематическое конспектирование», «Правда ли это?», «Пометки на полях» и др.

Формирование информационной компетентности младших школьников желательно вести одновременно по двум направлениям: в рамках учебной и проектной деятельности. При этом большинство проектов, которые удобно выполнять с помощью средств информационных технологий, являются межпредметными и находятся на стыке информатики и предметов других областей (окружающего мира, русского языка, литературного чтения, технологии и т. д.).

Таким образом, инструментарий информационных технологий позволяет эффективно решать проблему наглядности обучения, расширяет возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для обучающихся, свободно осуществлять поиск, обработку и передачу необходимого школьникам учебного материала благодаря использованию средств телекоммуникаций, что способствует формированию информационной компетентности учащихся.

Овладение информационной компетентностью создаст условия для личностного развития обучающихся, даст им право на самоопределение и успешную социализацию в обществе, определит стиль общения с другими людьми. Поэтому школьное образование должно быть ориентировано на конечный результат. Объектом становится не состав и объем учебного материала, предлагаемого обучающимся, а результаты обучения. Компетентность обучающихся становится краеугольным камнем системы образования. Обучающиеся, наряду со знаниями, должны получить опыт практической деятельности, умение использовать полученные знания в реальной жизни.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М. : ИнтерДиалект+, 1997.
2. Ермаков Д. С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. 2011. №1.
3. Ионова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования. // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 4 (28).
4. Ионова О. Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2007.
5. Компетентность информационная. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=791>
6. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – М. : Информация для всех, 2007.
7. Медведева Е. А. Основы информационной культуры // Социс. 1994. № 11.
8. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010.
10. Хенер К. К., Шестаков А. П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения // Информатика и образование. 2004. №12.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева.

Коротаяева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.korotayeva@yandex.ru

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционное обучение; субъекты образовательной ситуации; продуктивность занятия в дистанционном обучении.

АННОТАЦИЯ. Поднимается вопрос о необходимости поиска новых дидактических подходов в современном формате обучения – дистанционном образовании, которое изменяет условия взаимодействия традиционных субъектов – преподавателя и обучающегося.

Korotayeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ON INTERACTION OF THE PARTICIPANTS IN DISTANT LEARNING

KEY WORDS: distance learning; participants of educational situation; productivity of a lesson in distance learning.

ABSTRACT. The question of the necessity of the search for new didactical approaches in modern education, i.e. distance learning is raised; this type of education changes conditions of interaction of traditional participants of this process – a teacher and a student.

Характеризуя систему образования какого-либо исторического этапа, той или иной ступени и пр., мы часто обращаемся к пяти традиционным вопросам: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Кого учить?», «Как учить?», «Кому учить?» Как правило, целевое предназначение, т. е. ответ на вопрос «Зачем учить?», определяет ответы и на другие перечисленные вопросы. Однако в последнее время наблюдается несколько иная ситуация. Сверхактивно развивающиеся технологии, постоянно вторгающиеся и в образовательную сферу в качестве новых информационных ресурсов, гаджетов, средств коммуникации и пр. сделали главным ответ на вопрос «Как учить?», поскольку подготовка технического компетентного специалиста сегодня становится приоритетным социальным заказом.

Не случайно ответы на остальные вопросы как бы корректируются в соответствии с вопросом «Как?», порой отставая по времени. Идея компетентного подхода (т. е. объяснение «Зачем и чему учить?») была осмыслена заметно раньше, чем это отразилось в соответствующих документах – федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Ответ на вопрос «Кому учить?» мы получили только в конце 2013 г. вместе с «Профессиональным стандартом педагога». Эти нормативные документы взаимосвязаны друг с другом и дополняют, уточняют, расширяют задачи, стоящие перед образованием.

В них, с одной стороны, уделено особое внимание развитию информационно-ком-

муникационной компетентности обучающихся, а с другой – просматривается установка на развитие взаимодействия с различными субъектами. Такое сочетание неслучайно. В эпоху глобализации взаимодействие становится системообразующим явлением для подавляющего большинства процессов, происходящих с человеком. Умение устанавливать контакты, грамотно их поддерживать, корректировать, отстаивать свои позиции, не умаляя достоинств собеседника, принимать иную точку зрения и пр. составляет основы коммуникации и социализации индивида. Количество возможностей установления связей между индивидами постоянно растет, связи в техническом плане усложняются (хотя информационные технологии призваны облегчить само общение) – социальные сети, чаты, вебинары, компьютерные игры и т. п. Но при этом почти не меняется качество человеческих отношений и взаимодействий. Многие ученые говорят о том, что «компьютерные контакты» имеют иную основу, поэтому навыки сетевой коммуникации вовсе не помогают живому общению.

Вот почему уже на уровне цели и содержания – «Зачем и чему учить?» содержится определенное противоречие.

Очевидно, что при смене условий обучения должны изменяться и соответствующие дидактические подходы. Сегодня необходимо поставить и осмыслить вопросы, связанные с мотивацией обучения, внедрением современных и адаптации имеющихся методов обучения, формами и границами

контроля, принципами взаимоотношений субъектов образовательного процесса в системе «человек – машина (техника) – человек» и т. д. Но пока дидактика, методика, психодидактика не поспевают за стремительно меняющейся образовательной ситуацией.

Достаточно показательным примером тому является дистанционное обучение – «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).

Данной форме обучения с каждым годом уделяется все больше внимания. Плюсы такого обучения очевидны: доступность получения образования независимо от зоны проживания индивида, возможность выстроить индивидуальный образовательный маршрут в освоении программы, обеспечение условий обучения для людей с особыми потребностями, снижение учебной нагрузки на отделения дневной формы обучения, соответствие актуальным требованиям ведения образовательного процесса с опорой на современные технологии и т. д.

Количество работ, посвященных исследованию возможностей дистанционного обучения, с каждым годом растет (А. А. Андреев, В. Т. Волков, Т. П. Зайченко, А. И. Назаров, Д. И. Попов, И. А. Свинторжицкая, В. А. Чистяков, Т. А. Фадеева, А. Г. Шабанов и др.). Однако большая часть их раскрывает отдельные аспекты такого обучения: техническое обеспечение, методическое обеспечение, отдельные подходы (модульный, интерактивный, индивидуальный и пр.) в организации дистанционного обучения, реализация контроля, осмысление прав и обязанностей субъектов, пространственно разделенных в процессе обучения и т. д.

В исследованиях достаточно важных составляющих часто остается без внимания вопрос о том, какова специфика обучения, построенного на дистанцировании друг от друга основных субъектов образования. Не хватает целостного подхода в организации дистанционного обучения, предусматривающего не только техническую оснащенность и трансформацию учебного пространства, но и переосмысление учебных заданий и задач, изменение ролей (а также прав и обязанностей) основных участников образовательного процесса и пр.

Замалчивание этих психодидактических аспектов в дистанционном обучении приводит к снижению качества обучения, что противоречит задачам ФГОС – «доступности получения качественного образования».

Дистанционное обучение, рожденное в особых условиях и для особых целей, переносится без адаптации в совершенно иные обстоятельства с ожиданием получить столь же высокие результаты. Дело в том, что последняя четверть XX в. характеризуется развитием промышленной экспансии – расширения, продвижения корпораций, холдингов, открытие их филиалов в отдаленных точках и пр. – в новых условиях, связанных с освоением интернет-пространства. В этой ситуации дистанционное обучение оказалось оптимальным вариантом, обеспечивающим быстрый и экономичный способ обучения персонала на местах в соответствии с установками компании. В итоге дистанционное обучение было провозглашено в качестве новой наиболее продуктивной формы образования. Что было тут же перенесено и в систему классического образования.

Но практика образовательного процесса не раз показывала опасность фетишизации какого-либо педагогического новшества. Так, по отношению к дистанционному образованию порой забывается, что этот способ обучения имеет четкие границы: определенную функциональную направленность, ограниченность по времени, заранее заданный результат и пр.

Перенос этой системы в вузовский процесс связан с определенными зонами риска, которые пока в большей степени игнорируются. К таким зонам можно отнести: длительность обучения, необходимая персонализация качества процесса и результата обучения, трудности самостоятельного освоения теоретических областей знаний (как в гуманитарных, так и в технических науках), недостаточность базы для практического освоения, применения знания на местах, недобросовестность в подготовке индивидуальных работ учащимися и т. д.

Чтобы найти баланс во взаимодействиях субъектов, включенных в дистанционное образование, нужно вернуться к истокам – к деятельностному подходу, объясняющему суть процесса обучения. Учение – это процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результатами учения выступают элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки) (2, с. 566).

Будучи по своей природе разнообразной интеллектуальной деятельностью (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А. А. Леонтьев), структура учебной деятель-

ности складывается из таких составляющих, как определение мотивации, постановка учебных задач в соответствующих ситуациях и формах, организация учебных действий, осуществление контроля (переходящего в самоконтроль), реализация оценочного компонента (переходящего в самооценку).

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. Причем 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 дистанционном образовании как специфической форме обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов учебного взаимодействия: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, своевременная помощь при затруднениях, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лауну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Между тем ученые отмечают, что чем младше обучаемый, тем явственнее «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения» (4, с. 92). К сожалению, этот тезис не теряет своей актуальности и по отношению к студентам младших кур-

сов, обучающимся как в традиционной, так и в дистанционной формах.

Обратим внимание на то обстоятельство, что перевод репродуктивной деятельности в продуктивную происходит благодаря интересу к содержанию изучаемого, к личности обучающего, а также к самой организации обучающей среды (формы, методы, приемы, средства обучения). В этом отношении проблема организации продуктивного взаимодействия субъектов в дистанционном обучении – преподавателя и курса (потока) обучающихся, одного студента, группы студентов – исследуется недостаточно.

В поисках решения данной проблемы мы обратились к такому приему в педагогике взаимодействия, как смена ролей, во время которой индивид оказывается в иной, непривычной для себя ситуации, что позволяет ему обрести личный опыт положительных и отрицательных переживаний. Этот прием был использован в работе на курсах повышения квалификации для преподавателей вузов и колледжей. Для них было проведено тренировочное занятие в режиме дистанционного обучения. В течение сорока минут они просматривали и слушали видеозапись лекции, а затем на этапе рефлексии делали психологический и дидактический анализ всего занятия и собственного состояния в нем.

Прежде всего вызывала нарекания техническая составляющая: качество изображения, качество аудиозаписи и пр. Это говорит о затруднении в восприятии получаемой информации, если не соблюдены соответствующие технологические параметры. И поначалу слушателям казалось, что именно этот аспект является важнейшим недостатком видеолекции как одной из популярных форм в дистанционном обучении.

Тогда слушателям было предложено представить, что техническая составляющая оказалась на высоте, и с этой точки зрения оценить занятие. Этот ход позволил участникам перейти собственно к психодидактическому анализу.

Было отмечено, что статичность изображения «говорящей головы» в какой-то момент не только начинает утомлять, но и вызывает желание отключиться. Кроме того у большей части слушателей постоянно менялся ведущий канал информации: то аудиальный (непосредственно связанный с содержанием), то визуальный (яркий наряд преподавателя, задний план аудитории и пр.), поэтому приходилось волевым усилием возвращать себя в роль заинтересованного слушателя. Очевидно, что не каждому студенту это по силам. А если представить, что впереди еще 2-4 часа подобных учебных

занятий, то можно потерять всякую мотивацию к учению.

Также было отмечено, что в представленном материале не хватало иллюстрирования как видеорядом, так и разнообразными поясняющими примерами. Оказалось, что преподаватель, находясь в «отрыве» от аудитории, не контролирует темп своей речи, из-за чего не все слушатели успевают записывать информацию. Хотя сами же участники с некоторым опозданием заметили, что видеолекцию, скорее всего, можно пересматривать неоднократно и, тем самым, снять этот недостаток. Но обеспечение регулируемой обратной связи ведущего лектора с аудиторией является серьезной задачей для методики дистанционного обучения.

И наконец, слушатели констатировали, что в «живой» лекции большую роль и для преподавателя, и для студентов играет эмоциональный фон, который снимет напряжение, переключает внимание, является двусторонней эмоционально-интеллектуальной подпиткой для участников. В дистанционном обучении этот аспект не реализуется, что также затрудняет восприятие и должно быть предусмотрено заранее. Все названные аспекты были трансформированы в некие общие методические рекомендации для преподавателя, работающего в режиме дистанционного обучения.

Однако, говоря о взаимодействии в образовательном процессе, было бы неравномерно не изучить мнение и другой стороны. Поэтому нами был проведен опрос среди студентов Уральского государственного педагогического университета, способствующий выявлению плюсов и минусов различных видов вузовской лекции: классической, с применением мультимедийных средств и лекции, проводимой в дистанционном режиме, а также вариантов взаимодействий участников обучения на этих занятиях (более подробно – см. 3).

При оценке видеолекции, используемой в дистанционном обучении, наиболее проблемными оказались следующие моменты: отсутствие вариативности (монотонность), недостаточная наглядность (утомительность наблюдения за «говорящей головой» лектора), слишком оперативный контроль (неготовность самих студентов к быстрому реагированию на получаемую информацию). С точки зрения методики на таком занятии были выявлены недочеты в организации деятельности студентов: отсутствие четкого плана, возможность подведения промежуточных итогов, что позволяет обучающемуся постоянно позиционировать себя в информационном потоке. С точки зрения самоорганизации обучающемуся очень непросто заставить себя слушать и

фиксировать информацию в течение долгого времени, когда рядом нет привычного контроля со стороны преподавателя. Следовательно, обеспечение условий для продуктивной деятельности студентов в дистанционном обучении становится задачей преподавателя в рамках новой дидактики.

Результативность этого процесса во многом зависит от организации процесса восприятия учебного материала. Прежние отработанные приемы были рассчитаны на «живое» общение участников учебного процесса, на возможность реактивного контроля со стороны преподавателя / учителя и требуют сегодня соответствующей коррекции. В дистанционном обучении все названные компоненты претерпевают изменения, как бы растягиваются во времени и пространстве, видоизменяют процесс и результат, поэтому имеет смысл заново переосмыслить механизм передачи и восприятия информации.

В психологических словарях обычно приводится следующее определение: восприятие, перцепция (от лат. *perceptio*) – познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Психолог Б. Г. Ананьев подчеркивал, что восприятие через акустическую систему происходит только на уровне представления, которое зависит от общей подготовленности воспринимающего к осознанию предоставляемой информации, умений выделить главное и второстепенное в поступающей информации, осмыслить ее как лично значимую. Психологи отмечают, что «мысли текут в 8-10 раз быстрее, чем речь, если есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители), к тому же через каждые 5-10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами» (цит. по 6, с. 421).

Следовательно, преподаватель должен осознавать как дидактическую задачу необходимость удерживать внимание обучающихся различными средствами: лексическими, визуальными, техническими, содержательными, эмоциональными и т. д. В психодидактике традиционного обучения существует установка на то, что продуктивность обучения связана с комплексным воздействием, что означает включение в процесс восприятия разнообразных органов чувств да еще и сопровождается положительным эмоциональным настроением, который обеспечивает (или не обеспечивает) учитель.

В дистанционном обучении эта комплексность, многомерность воздействия значительно затруднена как в силу объек-

тивных (линейности и последовательности самого процесса передачи информации с помощью информационно-коммуникационных технологий), так и субъективных (неумения преподавателя перестроить процесс предъявления материала в новых дидактических условиях) причин.

Следовательно, преподавателю, работающему в формате дистанционного обучения (видеолекции), при подготовке лекции необходимо учитывать следующие аспекты.

1) С точки зрения представления информации:

- изображение преподавателя должно носить нейтральный характер, чтобы не привлекать внимание учащихся к второстепенным деталям, отвлекая от содержательной части;

- восприятие информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице, цвета, шрифта и пр. (здесь важно помнить о единообразии текстовых позиций, отличающихся от заголовков и пр.);

- помогает вычленению наиболее значимой информации система символов (знаков), фиксирующая внимание учащихся, например, значок *nota bene* (NB) или восклицательный знак (и т. п.) предупреждает, что сейчас последует важная информация (определение, особая характеристика и др.);

- поддерживают обратную связь между разделенными субъектами обучения соответствующие реплики и / или смайлики с оценочным подтекстом – «Хорошо!», «Неудачно» и пр.

2) С точки зрения методики обучения:

- в дистанционном обучении обязательно не только визуальное предъявление темы занятия, но и озвучивание цели занятия и плана;

- как показала практика, студенту легче ориентироваться в логике и содержании, если на экране отражается и общий план лекции, и конкретный этап предъявления содержания (выделяемый, например, цветом, значком и пр.);

- имеет значение вариативность подачи содержания, предусматривающая не только монолог лектора, слайды-иллюстрации, вопросы в конце занятия (это все укладывается в требования традиционной методики), но и диалоги с промежуточными итогами в конце каждого содержательного этапа, анимационные примеры и т. д.;

- допустима в процессе лекции демонстрация недолгих по времени видеороликов или видеорядов для эмоциональной разрядки, так как и преподаватель, и студент не могут находиться в ситуации постоянной концентрации внимания;

- для общего закрепления первичного восприятия содержания имеет смысл в конце

занятия возвратиться к теме, плану лекции и цели. Это способствует целостности усвоения.

Все перечисленное помогает не только установить контакт с аудиторией, но и поддерживать обратную связь в течение всего занятия, даже если лектор (ведущий) и слушатели оказываются в различных пространственных точках.

Вообще нужно отметить, что и сама форма дистанционного обучения видоизменяется, трансформируется в связи с возникающими потребностями и запросами.

Так, в последнее время заговорили о системе обучения «we-learning», которую можно рассматривать как синтез дистанционной и «живой», контактной форм обучения. Идея заключается в том, что определенную часть необходимой информации обучающийся осваивает самостоятельно, т. е. в дистанционном формате. Чаще всего при этом индивид использует привычные (традиционные) для него методы выполнения заданий. Но, возможно, что кто-то из обучающихся по данной программе находит достаточно креативный способ решения задания. Этот вариант может так и остаться находкой всего лишь одного индивида. Чтобы помочь одним презентовать новое видение, а другим познакомиться с вариативностью решений поставленной задачи, в формате «we-learning» предусмотрены специальные семинары, предусматривающие встречи лицом к лицу. Проблемные ситуации, обсуждаемые на этих занятиях, побуждают слушателей к поиску креативных решений, выходу за пределы традиционных подходов. Не случайно, К. Левин подчеркивал, что «обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности» (цит. по 5, с. 15).

Еще раз отметим, что внедрение информационно-коммуникационных технологий делает более эффективными наглядную и информативную стороны обучения, сокращая при этом время и интенсивность «живого» общения субъектов образовательного процесса. Именно здесь скрывается противоречие между ответами на вопросы «Зачем учить?» и «Как учить?». Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, к продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

Теоретическая и практическая неразработанность некоторых дидактических аспектов дистанционной формы обучения не должна приводить к отказу от использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Напротив, определение трудностей должно стимули-

ровать поиск новых обучающих подходов. Нужны работы дидактического и методического характера, в которых раскрываются не только явные плюсы дистанционного обучения, но и зоны риска, преодоление которых способствует продуктивности и качеству взаимодействий субъектов образовательного процесса.

Подобные исследования имеют особую значимость для будущих педагогов, по-

скольку у них обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (в том числе и формат дистанционного обучения) выступает не только в качестве механизма овладения знаниями, но и в качестве цели, так как в будущем они должны будут самостоятельно организовывать разнообразные занятия для своих учеников.

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/st096.html
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
3. Коротчаева Е. В. Интерактивный диалог в образовании // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 207-211.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М. : Просвещение, 1989. Т. 2.
5. Рудестам К. Р. Групповая психотерапия. СПб. : Питер Ком, 1998.
6. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов н/Д. : Феникс, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377/378
ББК 4404.1(2Рос)

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Институт психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, к. 0-201; e-mail: kafedrappr@mail.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: apy.fmpk@rambler.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуальная образовательная траектория; непрерывное образование; профессиональное становление; сертификация квалификаций.

АННОТАЦИЯ. Анализируются возможности проектирования индивидуальных образовательных траекторий в системе непрерывного образования. Обосновывается значение сертификации профессиональных квалификаций в построении индивидуальных траекторий формального обучения, приводятся смыслообразующие характеристики образовательных траекторий. Раскрываются возможности прогнозирования своего профессионального будущего.

Zeer Eval Friedrichovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

Symaniuk Elvira Evaldovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Personnel Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

KEY WORDS: individual educational trajectory; continuous education; professional formation; certification of qualifications.

ABSTRACT. Possibilities of creating of individual educational trajectories in the system of continuous education are analyzed. The role of certification of professional qualifications in creation of individual trajectories of formal training is stated, meaningful characteristics of educational trajectories are provided. Possibilities of forecasting of the professional future are revealed.

Одной из актуальных проблем совершенствования образования в постиндустриальном обществе является проектирование и институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Реализация концептуальной установки «образование через всю жизнь» в настоящее время обусловлено ускорением темпов социально-экономического развития информационного общества, расширением масштабов социально-профессиональной мобильности, динамическим развитием экономики, характеризующейся большой степенью неопределенности, конкурентностью и структурными изменениями занятости трудоспособного населения. Эти изменения влияют на требования к качеству профессионального обра-

зования, востребованную квалификацию специалистов, их готовности к освоению новых инновационных технологий труда. Вполне ожидаемой реакцией профессионального сообщества на эти социально-экономические видовые тенденции стало требование непрерывности образования – образования, которое обеспечивает подготовку человека, готового реализовать себя в новых социально-экономических условиях. Высокая динамика экономических процессов и рынка труда породили новую форму организации производства – проектную деятельность (4).

Такой тип организации труда требует умения работать в команде, как правило, профессионально разнородной и разновозрастной, а поэтому востребованы такие качества, как самоорганизация, кооперативность, толерантность, коммуникабельность и т. п. Важное значение приобретают такие

¹ Результаты исследования получены в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации № 2014/393; НИР №1134

способности как инновационность, мобильность, креативность и др. Формирование готовности к проектной деятельности обуславливает в свою очередь необходимость в *проектном обучении*, т. е. непрерывное образование по своей сути должно быть проектным, которое пронизывает всю ее систему: организацию, реализацию и, конечно, построение, его образовательная траектория тоже должна стать *проектной*.

Рассмотрим проблемное поле построения индивидуальных маршрутов непрерывного образования.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Цель – удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации и реализации себя в профессиональной жизни.

Задачи непрерывного образования:

- формирование позитивной установки на непрерывное образование 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.

Рассмотрим основные формы непрерывного образования.

Непрерывное профессиональное образование (continuous vocational education – CVE) – сопровождающее профессиональное становление личности, включает совокупность преемственных образовательных программ начального, среднего, высшего, последиplomного и дополнительного профессионального образования. *Дополнительное и последиplomное образование (advanced vocational education – AVE)* относится к взрослым и включает формальное, неформальное и информальное образование.

Формальное профессиональное образование осуществляется в образовательных учреждениях по лицензированным программам. *Неформальное образование* включает в себя повышение квалификации, переподготовку и подготовку специалистов в институтах повышения квалификации, в отделах развития персонала на предприятиях и организациях, так называемое корпоративное и внутрифирменное обучение.

Информальное образование – это попутное обучение в ходе выполнения деятельности, имеющей иную цель, не образовательную. Общение с окружающими, чтение и восприятие информации средств массовой коммуникации в течение всей жизни обогащают человека новыми знаниями, умениями, способами мышления, формами поведения, практическими действиями. Информальное образование происходит также в процессе активного освоения профессиональной деятельности на стадиях профессиональной адаптации, т. е. адаптивное научение.

Адаптационное образование осуществляется на рабочем месте в виде наставничества, курсовой модульной доподготовки и супервизорства. Необходимость этой формы последиplomного образования обусловлена тем, что профессионально-образовательные программы учебных заведений не ориентированы на подготовку специалистов для конкретного учреждения, предприятия и организации. Основная функция адаптационного образования – ознакомление с условиями и режимом труда, ориентировка в пространственно-технологической среде, приобретение опыта выполнения нормативной профессиональной деятельности.

Параллельное профессиональное образование осуществляется в случаях переквалификации и переподготовки специалистов из-за смены профессии, специальности или длительного вынужденного перерыва в работе. Оно направлено на получение новой или смежной профессии в профессионально-образовательных центрах или вузах. Назначение параллельного профессионального образования – расширение возможностей трудоустройства специалиста, повышение его профессиональной мобильности и конкурентоспособности.

Событийное образование – попутное образование человека в течение всей его жизни. Это непреднамеренный, нормативно неорганизованный процесс переживания событий жизни, взаимодействия с окружающими, живой и неживой природой, социально-профессиональным окружением, средствами массовых коммуникаций.

События, приобретая личностный смысл, побуждают человека к принятию важных, подчас судьбоносных решений, актуализируют рефлексию прошлого и настоящего, стимулируют личностное и профессиональное развитие. Есть все основания рассматривать жизненные события как разновидность информального образования – важного фактора формирования образованности человека. В результате событийного образования возникают жизненный опыт, социально-профессиональная

компетентность, социально-нравственная направленность – мотивы, отношения, ценности, ментальность.

На рисунке 1 изображены формы непрерывного образования.



Рисунок 1. Формы непрерывного профессионального образования

Система непрерывного образования в России является в настоящее время одним из приоритетов государственной политики развития. В программных документах: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – подчеркивается необходимость реализации образования через всю жизнь. Достижение этой цели обуславливает значение индивидуализации и дифференциации непрерывного образования определяется многообразием его форм и внешними факторами: востребованностью профессионально-образовательной квалификации на рынке труда, возможностями организаций профессионального образования и повышения квалификаций, условиями материально-технической базы профессионально-образовательных центров.

Многообразие форм непрерывного образования обуславливают многомерность

движения личности в профессионально-образовательном пространстве.

Образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии. Реализуются индивидуальные траектории на основе индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора обучающих модулей, набора накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок в портфолио, дистанционного обучения, осуществления электронного и проектного обучения.

Сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающихся, его ценно-

стно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций.

На проектирование образовательных траекторий влияют внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам относятся миссия образовательной организации, ее институциональная структура, социально-экономические потребности региона, квалификация педагогических работников.

К внутренним факторам построения индивидуальных образовательных траекторий относятся целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательная активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (транспективу).

Индивидуальные образовательные траектории взаимообусловлены логикой становления личности – непрерывного процесса изменения личности под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самоосуществление. В становлении личности выделяют периоды, стадии. Переход от одной стадии к другой происходит под влиянием изменений социальной ситуации, характеристики ведущей деятельности, возрастных изменений, психологической перестройкой сознания, жизнеобразующих событий и обстоятельств.

В возрастной психологии и психологии профессионального развития представлены различные подходы к дифференциации становления личности в онтогенезе. В самом общем виде можно выделить семь стадий становления: дошкольное детство, школьный возраст, юность, молодость (ранняя зрелость), зрелость, пожилой возраст и старость. В системе непрерывного образования представлены следующие уровни образования: дошкольное и школьное образование, начальное, среднее и высшее профессиональное образование, последипломное образование, различные формы повышения квалификации и внутрифирменного (корпоративного) образования.

В современных условиях уже общее образование приобретает все более вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей траектории развития. Еще больше вариантов и траекторий развития открывает перед личностью профессиональное образование. Это различные профессии и специальности, различные уровни образования: допрофессиональное, начальное, среднее, высшее, последипломное. Многоканальность получения образования адекватна динамике раз-

вития экономики и непредсказуемости индивидуальных профессионально-образовательных потребностей человека.

Взаимодействие профессионально-образовательного пространства периодически порождает неустойчивость, неравновесность психического развития личности. Ключевым понятием для описания этих процессов является *флуктуация*. Для диссипативных процессов характерен переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисами, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе.

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых *точек бифуркации*. «В точках бифуркации, – пишет И. Пригожин, – то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое “приращение знания” не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система» (5).

Развитие открытой системы определяется не только ее прошлым и настоящим, но и будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым (2). Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

Традиционно профессиональное становление рассматривается как процесс, имеющий линейный характер. Такое рассмотрение допустимо лишь для эвристических моделей. Реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью, неупорядоченностью. Не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии, например, вторичной профессионализации или акмепрофессионализма, в индивидуальной профес-

сиональной жизни могут вообще отсутствовать. А учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, следует допустить наличие множества реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку сознания личности.

Переход от одной стадии к другой выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из состояния подвижного равновесия. Неравновесность и неустойчивость профессионального становления сопровождаются флуктуациями, личность как бы «колеблется» перед выбором дальнейшего сценария профессиональной жизни. Нарушение равновесия может инициироваться одним из факторов профессионально-образовательного пространства: возрастными изменениями, социально-экономической ситуацией, ростом уровня профессионального образования и квалификации,

перестройкой способов выполнения деятельности, а также случайным стечением обстоятельств.

Профессионально обусловленные флуктуации порождают субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Развертывание этих психологических проблем приводит к *кризисам* профессионального становления.

Субъективное переживание кризисов способствует возникновению критических моментов, которые побуждают личность к поиску новых путей реализации профессиональной жизни. Варианты, сценарии профессионального будущего обуславливают новые траектории профессионального становления личности.

Для визуального представления взаимодействия факторов, определяющих профессиональное становление личности, можно допустить их направленное, последовательное изменение, выделив уровни их выраженности. Такое допущение позволяет создать эвристическую модель возможных траекторий профессионального становления личности (рис. 2).

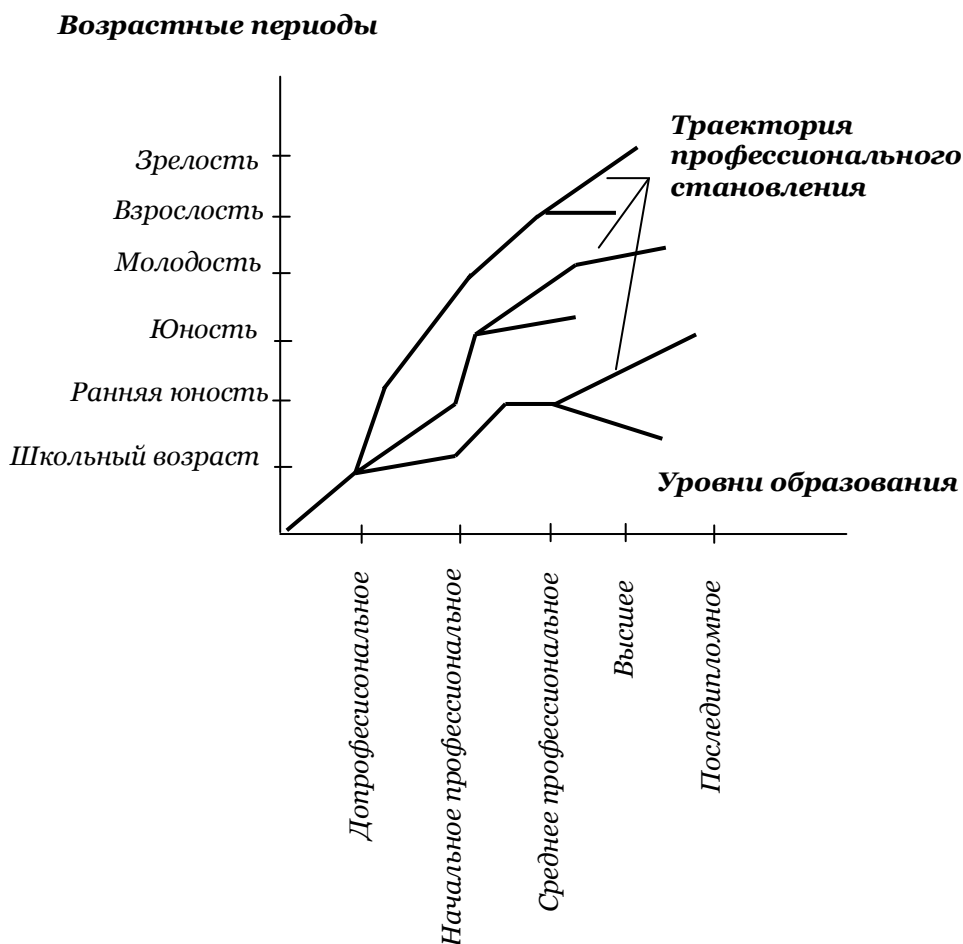


Рисунок 2. Эвристическая модель альтернативных траекторий профессионального становления личности

Траектории профессионального становления и образовательные траектории взаимосвязаны и взаимообусловлены. Обе формируются и реализуются в системах координат возрастных изменений (стадий, периодов) и уровней общего и профессионального образования. Для формирования индивидуальных траекторий профессионального становления решающее значение имеет многообразие видов профессиональных квалификаций, институционально представленных в профессиональных стандартах и логике освоения конкретной специальности (должности). Образовательные траектории формируются в системе непрерывного образования в процессе освоения (государственных) образовательных стандартов, обучающих модулей и учебных программ. Смыслообразующим фактором формирования траектории является самостоятельный и осознанный выбор вектора направления развития из возможных альтернативных вариантов. В основе выбора и построения образовательных траекторий влияют социально-экономические условия и ситуация на рынке образовательных услуг, потребности экономики региона в кадрах, а также индивидуальные характеристики оптанта (*оптант*, лат. *optatio* – желание, выбор – принятие решения о выборе пути или траектории развития): социально-профессиональная направленность, опыт, уровень образования, индивидуально-психологические способности, здоровье.

Построение этих траекторий обуславливает необходимость самоопределения личности – нахождение личностного смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности. В качестве интегрирующей характеристики мотивов, потребностей, ценностных ориентаций выступает социально-профессиональная идентичность – психологический компонент, определяющий конгруэнтность индивидуальной траектории Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности. Изменение, динамика профессиональной идентичности сопровождают формирование индивидуальных траекторий и построение временной транспективы – создание желаемого образа профессионального будущего (1).

Индивидуальные траектории становления и образования объединяют прошлое, настоящее и будущее личности. Развертывание этих траекторий происходит во времени, а изменение их направления (вектора) развития обусловлено значимыми для личности событиями: внешними – поступление в учебное заведение, его окончание, трудоустройство, смена места жительства и

т. п.; внутренними – психологическими кризисами, внутрличностными конфликтами, утратой профессиональной идентичности и др.

На становление временной транспективы влияют точки бифуркаций индивидуальных траекторий, событийные явления, многовариантность настоящего и возможного будущего.

Рассмотрим последовательность формирования индивидуальной траектории профессионального становления личности.

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет). Это стадия *аморфной оптици*.

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название *оптици*. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельно-

стью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-образными технологиями выполнения. Наступает стадия первичной профессионализации и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на *второй уровень профессионализации*, на котором происходит становление профессионала.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – акме профессионализм. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию акме профессионализма изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пре-

делы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность как профессионал состоялась.

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50 % работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т. е. последовательность стадий нарушается. В условиях безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

Следует также констатировать, что развитие личности не обязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п.

Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности, других – к постепенному угасанию профессиональных функций, а третьих – к саморазрушению личности.

В процессе становления профессионала, увеличения масштаба личности субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами. Другими словами, профессионал может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, но и в данном случае этот процесс мотивируется социальным окружением, экономическими условиями жизнедеятельности.

Важное значение, как уже было представлено выше, принадлежит различным формам непрерывного образования: на стадии аморфной оптации – трудовому воспитанию, на стадии оптации – образовательной дисциплине «Технология» предпрофильной подготовке и профильному обучению, которые имеют вариативный характер, затем следует профессиональная подготовка в различных образовательных организациях, после завершения обучения в которых выпускники трудоустраиваются, при этом многие из них вовсе не по полученной специальности. Чтобы как-то снять эту отчетливо обозначившуюся деструктив-

ную тенденцию, вводится сертификация квалификации и дополнительная подготовка и переподготовка во внутрифирменных центрах повышения квалификации и корпоративных университетах. Если в образовательных организациях индивидуализация обучения выражается в выборе основных образовательных программ и обучающих модулей, то в последипломном образовании эта индивидуализация заключается в выборе форм повышения квалификации и переквалификации.

Индивидуализации последипломного образования будет способствовать создаваемая в стране Национальная система компетенций и квалификаций, которая призвана согласовать противоречия между рынком образовательных услуг и рынком труда.

Введение системы сертификации компетенций и квалификаций внесет кардинальные изменения в индивидуальную траекторию последипломного образования, повысит потребность в неформальном образовании, осуществляемом вне рамок учебного заведения.

В качестве механизмов создания системы сертификации профессиональных квалификаций рассматриваются профессиональные стандарты, образовательные модули и центры независимой сертификации квалификаций. Система профессиональной сертификации компетенций и квалификаций станет главным инструментом построения индивидуальных траекторий формального обучения, представляемое учебными заведениями (6).

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория личности формируется при выборе образовательной программы учебного заведения, модулей обучения, освоения компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами, траектории последипломного образования определяются различными формами неформального обучения и центрами сертификаций квалификаций, востребованных рынком труда.

Взаимосвязь стадий профессионального становления личности, альтернативных форм непрерывного образования обуславливают событийное структурирование индивидуальных траекторий и образование точек бифуркации. К знаковым событиям относятся выбор учебного заведения, основных образовательных программ, модулей обучения, форм дополнительного, неформального, информального обучения, повышения квалификации и иных видов непрерывного образования. Во время знаковых

событий происходит изменение направления индивидуальной траектории развития.

В таблице 1 отражены стадии профессионального становления и событийные формы непрерывного образования, а также психологические новообразования на локальных изменениях временных отрезков индивидуальных траекторий развития личности.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий предполагает выбор форм непрерывного образования в различных образовательных организациях. В целях содействия такого выбора оправдана организация системы сетевого взаимодействия и обеспечения условий проектирования этих траекторий:

- осознание оптантами значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов преодоления конфликтных ситуаций профессионального самоопределения;

- формирование проектной компетенции построения индивидуальной траектории саморазвития и самообразования;

- осуществление психолого-педагогического сопровождения профессионального развития и информационной поддержки реализации индивидуальной траектории;

- рефлексия образовательного маршрута и его коррекция (3).

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает прогностическую компетентность, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

Последовательность проектной деятельности включает следующие этапы:

- актуализация потребности в лично-стно значимом достижении какого-либо результата: социально-профессиональном признании, квалификации, должности, звания и др.;

- рефлексия ретроспекции профессионально-образовательного прошлого;

- конструирование образа желаемого будущего;

- выработка целей, задач деятельности на разных временных отрезках траекторий;

- осуществление мониторинга реализации индивидуальной образовательной траектории и ее корректировка;

- составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего – определение степени его достоверности и обоснованности.

Таблица 1.

Взаимосвязь смыслообразующих характеристик индивидуальных траекторий образования

№ п/п	Стадии профессионального становления	Событийные формы непрерывного образования	Психологические новообразования локальных изменений траекторий
1	Аморфная оптация (0–12 лет)	Трудовые пробы и сюжетно-ролевые игры	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2	Оптация (12–16 лет)	Учебная дисциплина «Технология», предпрофильная подготовка и профильное обучение	Профессиональные намерения, выбор профиля обучения и пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3	Профессиональная подготовка (16–22 года)	Базовое формальное образование, обучающие модули вариативных программ	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4	Профессиональная адаптация (18–23 года)	Адаптационное обучение в центрах квалификаций, событийное образование на рабочих местах	Освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5	Первичная профессионализация (23–27 лет)	Сертификация квалификаций, образование, переквалификация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции (метапрофессиональные качества), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
6	Вторичная профессионализация (27–33 года)	Второе базовое образование, перестройка профессиональной компетентности и формирование самообразовательной деятельности	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевые компетенции, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность
7	Акмепрофессионализм (33–55 лет)	Проектная деятельность и построение трансспективы профессионального саморазвития	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Поскольку проектирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, то этот процесс требует освоения методики разработки социально-профессионального прогноза.

Проектирование образовательных траекторий субъективно значимо для личности и следует индивидуальной логике развития человека – его психологии. Ее предметом являются субъективные переживания сво-

его бытия, прогнозирование своего будущего на основе рефлексии прошлого и настоящего, проектирование желаемого будущего.

В заключение подчеркнем, что формирование индивидуальных образовательных траекторий детерминировано закономерностями социально-профессионального развития личности как процесс и результат ее движения к реализации собственной индивидуальности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. М., 1991.
3. Ломакина Т. Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Наука и профессиональное образование : колл. моногр.; под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248–256.
4. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. М., 1994.
6. Салахов А. А. Главное направление – развитие квалификаций // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 30–31.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

УДК 159.922.7+159.923.2
ББК Ю942-99

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.07

Жемчугова Наталья Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ivonna52007@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЮНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общительность; темперамент; регуляторно-динамические аспекты; продуктивно-смысловые аспекты; корреляционный анализ; факторный анализ; структура общительности старших школьников и студентов.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы особенностей структуры общительности как черты личности в соотношении со свойствами темперамента на разных этапах юности.

Zhemchugova Natalya Anatolyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology, Conflict Resolution and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

COMPARATIVE FEATURES OF SOCIABILITY WITH THE PROPERTIES OF TEMPERAMENT AT DIFFERENT STAGES OF YOUTH

KEY WORDS: sociability; temperament; regulatory and dynamic aspect; productive and meaningful aspect; correlation analysis; factor analysis; structure of sociability of senior pupils and students.

ABSTRACT. Specific features of the structure of sociability, traits of personality are discussed in correlation with the features of temperament at different stages of youth.

Исследования различных черт характера, исходя из концепции целостно-функциональной их организации, единства и взаимосвязи когнитивных, мотивационных, эмоциональных, динамических, регуляторных и продуктивных характеристик, позволяют заключить, что *любую черту характера можно рассматривать как единую систему*. Каждая черта характера может выступать как инструментально-смысловая система психологических признаков, обеспечивающих готовность и стремление субъекта к реализации того или иного предметного отношения определенным способом.

Общий смысл и новизна подхода состоит в доказательстве многомерной, системной организации черт характера, которая и подлежит сопоставлению со свойствами темперамента в целом, а не с отдельными поведенческими их признаками, которые не могут раскрыть всю полноту связей и отношений между свойствами темперамента и чертами характера.

В отечественной психологии был высказан ряд конструктивных идей о многомерном строении черт характера. Так, Б. Г. Ананьев утверждал, что отдельные черты характера включают в себя не только

те или иные предметные отношения, но и интеллектуальные и результативные характеристики. С. Л. Рубинштейн, указывая на системную природу черт характера, отмечал, что они представляют собой сплав образа мыслей, чувств, побуждений действующего субъекта в единстве и взаимопроникновении с объективным течением и результатами его действия.

А. А. Бодалев замечает, что черта характера выступает как своеобразная интеграция более частных отношений к различным событиям окружающей действительности и по существу представляет собой единство знания, переживания и поведения. В. Д. Небылицин, рассматривая различные аспекты активности человека, подчеркивал единство содержательных, динамических и результативных ее характеристик.

Методологической базой эмпирического исследования явился системный подход, в рамках которого сначала изучались компоненты и параметры общительности, а затем связи между этими параметрами и различными аспектами общительности. Полученные результаты были использованы при разработке психолого-педагогической программы развития общительности (см. рисунок 1).

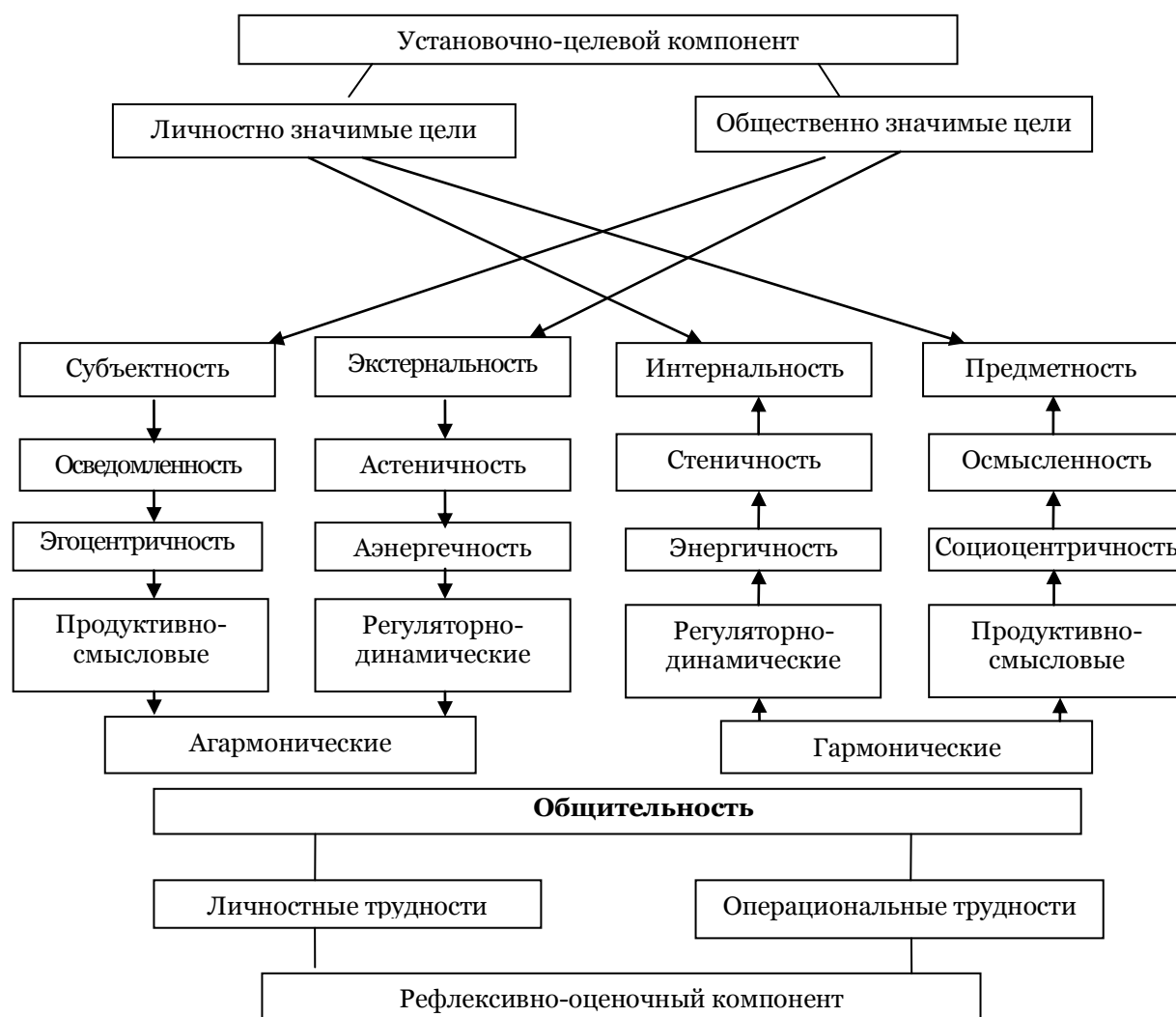


Рисунок 1. Компоненты формирования общительности отдельных свойств и качеств человека в юношеском возрасте на основе многомерно-функционального анализа

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

- бланковый тест А. И. Крупнова «Общительность»;
- программу «Психология общения», включающую работу по составлению индивидуальных профилей или коррекционных карт по каждому компоненту общительности, индивидуальные и групповые упражнения;
- опросник для повторного измерения общительности А. И. Крупнова.

Ретестовая надежность «Опросника для повторного измерения общительности» проводилась посредством повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Время между первым и вторым тестированием составило 6 месяцев.

Для изучения свойств темперамента была использована методика В. М. Русалова, представляющая вопросник из 105 вопросов.

Результаты исследования показали, что выбранные методики способствуют достижению поставленной цели психологического исследования: оптимизация социальной ситуации развития, формирование общительности в юношеском возрасте.

В своей работе мы рассматривали общительность как целостное, системное свойство личности. Анализ возрастных различий регуляторно-динамических переменных общительности учащихся старших классов и студентов (энергичности – аэнергичности, астеничности, интернальности – экстернальности) не показал значимых различий. По средним данным стеничности отмечается существенное их преобладание у студентов и различия значимы. Суммарные данные гармонических переменных общительности (энергичности, стеничности, интернальности) выше у студентов и выявили значимые различия.

Итак, стеничность выступает важной переменной регуляторно-динамического

аспекта общительности, определяя специфику в связи с возрастными изменениями у студентов.

Таким образом, сопоставление коррелирующих регуляторно-динамических характеристик общительности позволило определить, что с возрастом теснота характеристик общительности усиливается, что указывает на большую организованность динамических признаков общительности у студентов.

Анализ различий средних показателей продуктивно-смысловых переменных общительности старшеклассников и студентов показывает, что средние значения показателей общительности продуктивно-смыслового аспекта существенно выше у студентов и различия значимы по социоцентричности, осмысленности, осведомленности, предметности, субъектности и их суммарным данным, эгоцентричности. Мотивационные, когнитивные и продуктивные переменные общительности у студентов наделены большими возможностями социоцентрических и эгоцентрических побуждений, глубиной ее понимания на уровне осмысленности и осведомленности. Определяющими в результативности межличностного взаимодействия студентов становятся продуктивно-смысловые переменные общительности. А регуляторно-динамический аспект общительности обеспечивает ее энергетическую основу как заданный в связи с природными особенностями индивида (5).

Инструментально-стилевой аспект общительности студентов показал относительно высокую положительную скомпанованность по всем показателям социоцентричности, эгоцентричности, осмысленности, осведомленности, предметности, субъектности. Переменные мотивационного (социоцентричность – эгоцентричность), когнитивного (осмысленность – осведомленность), продуктивного (предметность – субъектность) компонентов выступают в единстве.

Вопрос о природе различных переменных общительности состоит в том, что регуляторно-динамический аспект в большей степени обусловлен природным фактором, свойствами темперамента, а мотивационно-когнитивный больше связан с условиями среды, организацией различных видов деятельности.

Регуляторно-динамический аспект общительности старшеклассников и студентов характеризуется относительной устойчивостью зависимостей со свойствами темперамента. При этом у старшеклассников наблюдается их преобладание. Можно полагать, что данный аспект общительности в большей мере связан с природными нейрофизиологическими особенностями индивида у старшеклассников.

Анализ соотношения переменных продуктивно-смыслового аспекта общительности и свойств темперамента у учащихся старшеклассников показал, что значимые корреляции выявили социоцентричность, эгоцентричность, предметность, субъектность с показателями предметной и коммуникативно-речевой эргичности и их суммарными данными. Осмысленность и осведомленность оказались значимо связанными с коммуникативно-речевой эргичностью, предметным и коммуникативно-речевым темпом. Предметность и субъектность выявили положительные связи с предметной и коммуникативно-речевой пластичностью и их суммарными данными, социоцентричность, эгоцентричность – с предметной и коммуникативно-речевой эргичностью, темпом, предметной пластичностью.

Коэффициенты корреляций переменных продуктивно-смыслового аспекта общительности и свойств темперамента студентов определили, что свойства темперамента в целом мало влияют на проявление переменных продуктивно-смыслового аспекта общительности студентов.

Структура общительности и темпераментальных составляющих у разных групп испытуемых (см. таблицу 1) распределилась следующим образом: первым номером у старшеклассников и студентов определились суммарные данные с отрицательным знаком; у старшеклассников – предметный темп с обратным знаком.

В третий фактор у обеих групп вошли темпераментальные характеристики: коммуникативно-речевая эргичность, предметная пластичность, предметный и коммуникативно-речевой темп, суммарные данные этих свойств. У студентов же помимо свойств темперамента в данный фактор включились коммуникативно-речевая пластичность, личностно-значимые и общественно-значимые цели, а у учащихся старшеклассников – предметная эргичность. Этот факт демонстрирует формирование общительности и её развитие в социально-личностном контексте. Четвертым номером также можно увидеть различия: у студентов прежде всего выделились суммарные данные мотивационно-смыслового аспекта, а также социоцентричность, осмысленность, предметная эргичность, предметная и коммуникативно-речевая эмоциональность. У старшеклассников четвертый фактор определили: суммарные данные регуляторно-динамического аспекта, стеничность, коммуникативно-речевая эмоциональность. Личностные цели и индивидуально-типологические характеристики – эргичность, предметная пластичность, предметный и коммуникативно-речевой темп в старше-

классников и студентов составили самостоятельное образование; в студенческом возрасте эти темпераментальные характеристики управляются личностно значимыми и общественно значимыми целями. Астеничность, экстернальность, личностные и операциональные трудности у старших школьников определяются предметным темпом. Коммуникативно-речевая эмоциональность старшекласников способствует проявлению стеничности и вступает в про-

тиворечие с личностно значимыми целями. У студентов предметная и коммуникативно-речевая эмоциональность, предметная эргичность определяются социоцентрической мотивацией, осмысленностью и суммированием продуктивно-смыслового аспекта общительности. Из полученных данных видно, что динамические, природные характеристики с возрастом в большей мере соотносятся с инструментально-стилевыми составляющими общительности.

Таблица 1.

Структура общительности и темпераментальные составляющие у разных групп испытуемых

Переменные общительности и свойства темперамента	Старшие школьники				Студенты			
	Факторы				Факторы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Энергичность	50	-55	15	29	49	-61	28	05
Аэнергичность	-02	18	12	-07	-07	68	01	04
Стеничность	47	09	13	60	46	-47	25	28
Астеничность	03	87	-03	08	01	81	-12	13
Интернальность	65	-22	-27	17	58	-29	-03	02
Экстернальность	04	79	-09	07	14	83	07	-13
Регуляторно-динамический аспект (Σ)	61	-22	01	55	64	-57	18	13
Социоцентричность	69	-03	22	20	53	-30	-09	51
Эгоцентричность	75	23	17	-02	74	13	-13	05
Осмысленность	50	08	36	16	41	-03	-11	57
Осведомлённость	79	08	08	02	79	23	04	-02
Предметность	76	-08	26	-07	73	-26	15	00
Субъектность	77	-14	08	12	66	-22	26	-00
Мотивационно-смысловой аспект (Σ)	83	01	35	08	75	-28	00	42
Цели личностно значимые	15	19	07	-46	11	13	46	18
Цели общественно значимые	46	-01	09	-25	17	15	41	20
Трудности личностные	02	66	-08	-10	-22	76	-24	14
Трудности операциональные	04	76	-04	-24	-23	83	06	04
Эргичность предметная	33	-10	59	-32	03	11	38	48
Коммуникативно-речевая	22	-19	58	-38	13	-33	51	-18
Пластичность предметная	27	-37	55	-08	17	-27	58	-04
Коммуникативно-речевая	13	18	26	37	25	-04	54	-10
Темп предметный	14	-42	81	17	04	-13	70	-07
Коммуникативно-речевой	24	-25	48	18	01	-18	65	-20
Эмоциональность предметная	-14	22	36	29	-13	29	07	60
Коммуникативно-речевая	09	21	22	59	-17	24	23	57

Примечание: нули и запятые опущены. Значимые веса выделены жирным шрифтом.

Таким образом, в старшем школьном и студенческом возрасте отмечается специфическое влияние свойств темперамента на переменные регуляторно-динамического и продуктивно-смыслового аспектов, что указывает на возможности саморегуляции, управляемости и успешности в достижении личностно значимых и общественно значимых целей. У старших школьников свойства темперамента в большей мере соотносятся с регуляторно-динамическими переменными, определяя произвольность,

эмоциональность общительности. У студентов же продуктивно-смысловые переменные определяют взаимосвязь со свойствами темперамента.

Проведенное нами исследование вносит определенный вклад в обоснование и решение проблемы развития общительности у старших школьников и студентов. Перспективным направлением научных исследований может стать дальнейший научный поиск, разработка новых методов и технологий успешного развития черт личности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2002.
2. Белоус В. В. Опыт построения психологии полиморфной индивидуальности // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 5. С. 100-107.
3. Бодалёв А. А. Феномен понимания другого и определяющие его факторы // Мир психологии. 2001. № 3. С. 12-16.
4. Жемчугова Н. А. Развитие общительности во взаимосвязи со свойствами темперамента в учебной деятельности у старших школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Жемчугова ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2009. – 21 с.
5. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойство // Вестник РУДН. М., 2006. № 1 (3). С. 63-73.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009.
7. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 19-32.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. Г. Липатникова.

Семенова Лариса Александровна,

старший преподаватель, Ноябрьский гуманитарно-экологический институт – филиал Тюменского государственного университета; 629807, г. Ноябрьск, ул. Городилова, д. 10б; e-mail: lsemyonova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российская национальная идентичность; гражданская самоидентификация; базовые ценности идентичности; нравственные ценности; самопознание; национальные ценности; педагогическая герменевтика; поликультурное общество.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования российской национальной идентичности молодого поколения россиян посредством обращения к народному духовно-культурному наследию и приобщению к национальным ценностям для личностного культурного роста, самопознания, самооценки и сплочения на основе общечеловеческих и национальных ценностей.

Semyonova Larissa Alexandrovna,

Senior Lecturer of Noyabrsk humanitarian-ecological Institute – branch of Tyumen State University, Noyabrsk.

FORMATION OF STUDENTS' NATIONAL IDENTITY IN THE COURSE OF STUDIES

KEY WORDS: Russian national identity; civic self-identity; basic values of identity; moral values; self-knowledge; national values; teaching hermeneutics; policultural society.

ABSTRACT. The article deals with the problem of the formation of Russian national identity and civic self-identity of the young generation of Russians by appealing to a popular spiritual and cultural heritage and taking up the national cultural values for personal growth, self-knowledge, self-confidence and unity on the basis of universal and national values.

Актуальность выделения российской национальной идентичности в качестве предмета исследования, познания и осмысления ее как важного исторического феномена и конструкта в системе представлений индивида о самом себе и обществе, к которому он принадлежит, обусловлена современной социокультурной и политической ситуацией, сложившейся в современном обществе. Отметим антиценностные ориентиры в обществе, приведшие к его ослаблению и бесформенности, девальвацию ценностей, рост тенденций прагматизма, определяющие поведение в духовной сфере и разложение нравственности. А между тем категории нравственности, свойственный народам России (доброта, милосердие, порядочность, честность, ответственность, вежливость), трансформируются в безнравственность, агрессивность, равнодушие, эгоизм людей, и это становится нормой.

Поиск ответа на вопрос «Кто Я?» уже давно требует переосмысления – с начала 90-х после крушения Советского Союза и появления всех негативных социальных последствий этого распада. Важно осознание россиянами себя как единой нации в поликультурном сообществе. В связи с этим полагаем необходимым подчеркнуть тот факт, что самоидентификация россиян выступает действенным инструментом не только сохранения социокультурного равновесия в стране, но и преодоления многочисленных этнических и региональных расколов. Фор-

мирование российской национальной идентичности мы видим посредством *конституирования доминанты солидаризации* (термин Ю. Г. Волкова) на основе базисных ценностей общества, принятия «общей исторической судьбы» (3, с. 14).

Исторический опыт показывает, как важно существование системы координат в конструировании российской национальной самоидентификации россиян и их сплочении вокруг гуманитарной шкалы ценностей, поскольку человека формирует та культурная среда (нормы, ценности, правила), с которой он себя отождествляет и соотносит.

Отметим, что молодое поколение не обладает опытом положительного многовекового совместного исторического существования народов. В ценностной структуре сознания молодежи почти отсутствуют такие понятия, как «равенство», «братство», «справедливость», «коллективность» (чувство общности), «интернационализм», солидарность, толерантность, уважение традиций. Слабо развиты долг, самодисциплина, ответственность, полезность для общества и другие гражданские качества россиян. Полагаем, что поиск общих ценностей в культурах России и их различий на основе взаимного уважения и признания – это один из путей к сплочению поликультурного общества.

Мы употребляем в исследовании понятие «российская национальная идентич-

ность», которое не вошло пока в научный язык. Рассматривать российскую идентичность вне национальной компоненты нам представляется не вполне корректным исходя из исторического опыта Советского Союза.

Акцентируем внимание на том, что формирование российской национальной идентичности мы рассматриваем как становление мировоззрения и закрепление образа «мы – россияне» для объединения независимо от национальности всех людей, проживающих на территории России, тех, кто связан своей судьбой со страной и любит Россию, и возвращения к национальным традициям для россиян ценностям. И. А. Ильин понимал нацию как объединение людей с единым национальным актом (духом) и культурой, которое не определяется принадлежностью к единой церкви, но включает в себя людей разной веры, и разных исповеданий, и разных церквей (6, с. 272). Мы употребляем в исследовании понятие «российская национальная идентичность» исходя из определения нации как «совокупности граждан одного государства России (согражданства), обладающей при сохранении этнического и религиозного разнообразия – общностью языка, культуры с присущей ей самостоятельной системой ценностей, общностью самосознания, включающего в себя чувство общей исторической судьбы, сознание своей самостоятельной субъектности в геополитическом пространстве нового времени» (8, с. 9).

Понятие идентичности тесно связано с жизненными ценностями. Ряд отечественных исследователей (М. В. Заковоротная, Н. М. Лебедева, Е. П. Белинская, П. И. Гнатенко, А. Р. Аклаев, С. А. Баклушинская) указывают на связь идентичности и ценностей. Работы Н. А. Бердяева и И. А. Ильина объединяет важная мысль о распространении ценностей через диалог с разнообразными культурами и общение с другими людьми. Культура страны представляет собой систему множества существующих культур, и каждая из них участвует в диалоге. С. В. Картунов пишет о том, что, как многократно показывала всемирная история, национальная идентификация происходит тогда, когда народ начинает взаимодействовать с другими народами, обладающими иными ценностями («мы» – «другие»). Автор проводит мысль о том, что вопрос об идентичности встает именно тогда, когда происходит давление «чужих» ценностей. Именно столкновение ценностей, как правило, и приводит к самоидентификации личности, и чем интенсивнее данный процесс, тем более болезненно (но вместе с тем и более определенно) он протекает (7, с. 44-45).

Ценности, как отмечает Н. А. Асташова, «элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе» (1, с. 8). Под национальными ценностями обычно понимают совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие, которые выступают в роли нормативно-культурных аксиом поведения этноса. Общепризнанным является тот факт, что общечеловеческие ценности способны объединить людей разных стран и разных слоев общества, не умаляя при этом их национального своеобразия.

О приобщении к общечеловеческим и этнокультурным ценностям в процессе образования и воспитания, об освоении этнокультурных ценностей одного народа другим в процессе межэтнического взаимодействия, их творческой переработке и переосмыслении пишет А. Б. Багдасарова. Автор подчеркивает, что диалог этнических культур – позитивный фактор, необходимое условие достижения межнационального согласия и стабильности в условиях полиэтничности, и только так может быть реализован проект сохранения Россией цивилизационно-культурной самобытности, традиционных духовно-нравственных ценностей (2, с. 46).

Мы разделяем данное мнение и полагаем, что в поликультурной образовательной среде актуализируется педагогическая проблема воспитания личности, признающей этнокультурные и общечеловеческие ценности, культурные достижения других народов с развитыми навыками межкультурного, межнационального общения.

Изучение отечественного и зарубежного опыта по данной проблеме – идея Э. Эриксона, Ж. Пиаже, И. А. Ильина, Н. А. Бердяева, Э. Фромма, Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана, М. М. Бахтина, М. Н. Губогло, Ю. Хабермаса, Л. М. Дробижевой, Н. М. Лебедевой, Д. Г. Когатко и В. Х. Тхакахова и др. – позволил сформулировать рабочую гипотезу, одно из положений которой состоит в том, что формирование российской национальной идентичности будущего специалиста в процессе обучения будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- целевая ориентация образования предусматривает направленность образовательного процесса на национальные ценности народов России;

- содержание обучения включает в себя обращение к культурным традициям наро-

дов России, отраженном в устном народном творчестве, в котором образы «Я» и «Другой» предстают в учебно-организованном смысловом поле как взаимное отражение образов друг друга;

- обучаемые мотивированы на уважение к историческому и культурному наследию страны и культурным традициям народов, на культурный взаимообмен, диалогическое взаимодействие и толерантное восприятие социокультурных различий;

- механизм формирования российской национальной идентичности студентов активизируется включением студентов в деятельность, связанную с осмыслением, эмоционально-чувственным восприятием, интерпретацией текстов и ценностей, самоидентификацией и личностной интериоризацией;

- разработана критериально-оценочная шкала сформированности российской национальной идентичности студентов.

Психолого-педагогическим механизмом формирования российской национальной идентичности является интеграция множества культур России в учебном процессе как инструмент защиты интересов представителей различных культур, главной функцией которого является поощрение и укрепление равенства между представителями разных культур и реализация принципа «Россия – историческое многонациональное государство». Главная задача учебно-воспитательного процесса – донести до сознания обучающихся, что государственная монолитность и единство возможны через разнообразие, взаимодействие и взаимообогащение этносов России. Механизмом формирования российской национальной идентичности студентов выступает также деятельность, связанная с осмыслением, эмоционально-чувственным восприятием, интерпретацией текстов и ценностей, самоидентификацией и личностной интериоризацией, качественным изменением сознания обучаемого. Содержание обучения включает в себя обращение к культурным традициям народов России, отраженных в устном народном творчестве, в котором образы «Я» и «Другой» предстают как взаимное отражение образов друг друга.

Раскроем содержание одного из этапов формирования российской национальной идентичности – ценностного отношения к культурному народному наследию и духовной культуре этносов и формирования эмоционально-оценочной составляющей идентичности. Опытно-экспериментальной базой исследования стал Ноябрьский гуманитарно-экологический институт (филиал Тюменского государственного университета). Одним из средств обучения в эксперимен-

тальных группах стали виды устного народного творчества (легенды, былины, мифы, предания, сказки), поскольку устное народное творчество – это кладезь мудрости народа, оно несет ценности духовной жизни народов. Устное народное творчество не только транслирует культуру, но и обращается к эмоциональной сфере, вызывая переживания и эмоции, текст как знак опосредованно воздействует на сознание личности. Самостоятельная работа предполагала включение студентов в поисковую деятельность, целью которой явилось изучение приоритетных национальных ценностей народов России. Результаты поисковой деятельности представлены студентами в виде электронного портфолио как варианта систематизации информации.

В работе с учебными текстами был использован герменевтический подход, основным объектом которого является «текст как феномен культуры» (А. Ф. Закирова) и методы: поисковый, метод компаративистики (сравнения), контент-анализ учебного текста, метод ранжирования ценностей, диалоговый метод. Педагогическая герменевтика в качестве искусства, теории и практики понимания и интерпретации текста как знаковой системы помогает осмыслению общечеловеческих ценностей. Размышляя над проблемами современной педагогики, А. Ф. Закирова отмечает, что «герменевтика в целом в гуманитарном знании и культуре является одной из фундаментальных форм осмысления человеческого духовного опыта, способа его бытия как понимания, как науки о порождении и понимании гуманитарных смыслов и ценностей» (4, с. 20). Автор акцентирует наше внимание на активной роли воспитуемого в постижении процессов его саморазвития и образования, то есть диалогичный характер субъект-субъектного взаимодействия (5, с. 11).

Опытно-экспериментальная работа проходила на занятиях иностранного и русского языков в течение одного семестра 2012-2013 гг. на 1 курсе в экспериментальных группах направления «Экономика» (42 человека), а также при организации внеучебной самостоятельной работы со студентами. Количество человек в контрольной группе – 22 человека. Эксперимент стал вторым этапом в исследовательской работе. В процессе эксперимента студентами было проанализировано свыше 300 народных легенд, мифов, сказок, былин и преданий народов России.

Алгоритм самостоятельной работы студентов по освоению устного народного творчества представлял собой следующее: самостоятельный поиск учебного текста, работа с текстом (изучение и рефлексивное

осмысление сути текста), выделение основной идеи текста, вывод и интерпретация национальных ценностей, анализ языковых средств в тексте, передающих содержание (метафоры, гиперболы, сравнения, эпитеты, олицетворения и др.), представление результатов в виде оформленных электронных таблиц (портфолио), обсуждение результатов поисковой деятельности с преподавателем, их ранжирование по признаку повторяемости в литературных источниках. Студенты транслировали национальные ценности через диалогическую речь, инсценировки, рассказы-монологи, кукольный театр, театр одного актера, слайд-презентации с комментарием), «примеривание» ценностей в процессе реализации замысла и интериоризация ценностей как конечный результат в процессе жизни. Критериями оценки результативности и эффективности самостоятельной работы студентов по освоению устного народного творчества выступали навыки поисковой работы, умения анализировать учебный текст, делать логические выводы, выделять существенное, корректно интерпретировать культурно-национальные ценности в содержании текстов, проявление личностного творческого подхода к осмыслению учебного текста и подаче учебного материала: креативности в реализации творческого замысла, умения держаться перед аудиторией, актерские способности, ораторское искусство, дикция.

После аналитической работы с содержанием текстов устного народного творчества была организована работа студентов по их обсуждению в малых группах. В ходе обсуждения задавались проективные вопросы, например: «Какую пословицу ты можешь использовать применительно к народной мудрости, выраженной в данном произведении?» или «Я правильно тебя понял(а), что национальной ценностью выступает...?» Следует подтверждение, либо опровержение, либо уточнение или дополнение к сказанному студентами. Ключевыми словами текстов выступают метафоры, выделенные студентами, – это фиксация смысловых «точек» содержания, они позволяют зафиксиро-

вать отношение народа к тому или иному явлению. Последним этапом в обсуждении студентов является резюме обучаемого: «Я ознакомился...», «Я пришел к выводу...», «Я узнал для себя, что...». Было отмечено, что если в начале эксперимента обучаемые затруднялись в выделении главного в содержании и в умении выразить основную идею кратко, своими словами, были сложности в идентификации народных ценностей, то в конце эксперимента студенты справлялись с этим успешнее.

До начала эксперимента в экспериментальных группах (42 чел.) мы выявили (методика М. Рокича), что наименее значимыми ценностями у испытуемых на уровне нормативных идеалов являются такие ценности (приводим выборочное среднее), как *терпимость* (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) – 0.1, *дисциплинированность* – 0.2, *широта взглядов* (умение понять чужую точку зрения, уважать иные обычаи, традиции, привычки, вкусы) – 0.3, *чуткость* (заботливость) – 0.2, *ответственность* (чувство долга) – 0.3, *образованность* (общая культура) – 0.4, *самоконтроль* (самодисциплина) – 0.3, *независимость* (способность действовать самостоятельно) – 0.2.

По окончании эксперимента для измерения ценностных ориентаций обучаемых была использована методика (ценностный опросник) Ш. Шварца. В формировании национальной идентичности приоритетными для нас являются следующие коллективные ценности: чувство общности, безопасность нации, стабильность общества (общественный порядок), уважение традиций, социальная справедливость, мир во всем мире, равенство, духовная жизнь, полезность для других, ответственность, вежливость, толерантность. Предложенные 57 ценностей мы попросили оценить по семибальной шкале: 7 – исключительно важная, 6 – очень важная, 5 – достаточно важная, 4 – важная, 3 – не очень важная, 2 – мало важная, 1 – не важная.

Таблица 1.

**Сравнение приоритетных ценностей
в экспериментальной и контрольной группе после проведения эксперимента
в специально ориентированном образовательном процессе**

№	Ценности	Шкала	Выборочное среднее значение		t-критерий Стьюдента (отклонения от среднего)	
			ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Почитание родителей	7 (исключительно важная)	3,3	0,5	0.43	-1.09
2.	Ответственный	6 (очень важная)	3,0	0,5	0.43	-1.09
3.	Национальная безопасность	6	1,6	0,3	-1.57	-1.09
4.	Вежливость	5 (достаточно важная)	3,2	1,6	0.43	-0.09
5.	Уважение к традициям	5	3,0	1,6	0.43	-0.09
6.	Национальная безопасность	5	2,8	0,6	-0.57	-1.09
7.	Духовная жизнь	5	2,8	0,6	-0.57	-1.09
8.	Ответственность	5	2,4	1,6	-0.57	-0.09
9.	Полезный	5	2,4	0,6	-0.57	-1.09
10.	Мир во всем мире	5	2,4	1,3	-0.57	-0.09
11.	Чувство принадлежности	5	2,0	1,6	-0.57	-0.09
12.	Равенство для всех	4 (важная)	4,5	0,6	1.43	-1.09
13.	Уважение к традициям	4	4,5	1,6	1.43	-0.09
14.	Мир во всем мире	4	4,3	2,5	1.43	0.91
15.	Духовная жизнь	4	4,0	2,0	1.43	0.91
16.	Вежливость	4	3,5	2,0	0.43	0.91
17.	Стабильность общества	4	3,0	1,5	0.43	-0.09
18.	Национальная безопасность	4	3,0	1,5	0.43	-0.09
19.	Чувство принадлежности	4	3,0	2,0	0.43	0.91
20.	Толерантность	4	3,0	1,5	0.43	-0.09
20.	Полезный	4	2,5	0,6	-0.57	-1.09
21.	Социальная справедливость	3 (не очень важная)	1,0	2,0	-1.57	0.91
22.	Самодисциплина	2 (мало важная)	1,0	4,0	-1.57	2.91
23.	Равенство	1 (не важная)	1,0	3,0	-0.11	-0.07

Примечания: 1) автоматический расчет t-критерия Стьюдента; 2) n=42 (экспериментальная группа); n=22 (контрольная группа); 3) $t_{крит}=2.01$ при $p<0.05$; $t_{крит}=2.69$ при $p<0.01$; 4) результат: $t_{эмп}=5.5$. Полученное эмпирическое значение t (5.1) находится в зоне значимости.

Таким образом, в ходе эксперимента была подтверждена наша гипотеза о том, что при соблюдении педагогического условия создания целостной образовательной среды, учитывающей этническую, поликультурную, региональную и историко-культурную специфику страны, возможно становление российской национальной

идентичности. Формирование российской национальной идентичности будет успешным, если содержание обучения будет ориентировано на приобщение студентов к культурным ценностям этносов и культурным традициям народов, на принцип взаимообогащения обучаемых национальными ценностями и культурный взаимообмен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. №8.
2. Багдасарова А. Б. Инкорпорация этнокультурных ценностей в контекст современного образовательного процесса // Социально-гуманитарные знания. 2007. №6.
3. Волков Ю. Г. Российская идентичность: особенности формирования и проявления // Социологические исследования. 2006. № 7 (267).
4. Закирова А. Ф., Буйко Н. С. Герменевтика педагогического текста: теория и практика : моногр. Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2008.
5. Закирова А. Ф. О роли гуманитарных методов в научно-исследовательской деятельности педагога // Специфика педагогического образования в регионах России. Тюмень : Тюмен. обл. гос. ин-т развития рег. обр-я. 2012. №1.
6. Ильин И. А. О грядущей России : избр. ст. / Под ред. Н. П. Полторацкого. М. : Воениздат, 1993.
7. Кортунов С. В. Национальная идентичность: постижение смысла. М. : Аспект Пресс, 2009.
8. Концепция национальной образовательной политики РФ (одобрена приказом Министерства образования и науки РФ от 3 августа 2006 г. № 201) // Официальный сайт информационно-правового портала «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99483/>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова.

УДК 81'25:376.147
ББК Ш118р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Троицкая Юлия Валерьевна,

аспирант, кафедра иностранных языков, Самарский государственный университет имени академика С. П. Королева (Национальный исследовательский университет); 443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34; e-mail: ssau@ssau.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; профессиональная подготовка; переводчики; компоненты готовности; критерии готовности.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается структура профессиональной компетентности переводчиков. Автор выделяет два базовых блока компонентов профессиональной компетентности специалистов, формулирует для каждого компонента критерии готовности на основе анализа теоретического и эмпирического материала и осуществляет системный анализ релевантных явлений.

Troitskaya Yulia Valirievna,

Post-graduate Student of the Department of Foreign Languages, Samara State Aerospace University, Samara.

STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TRANSLATORS AND INTERPRETERS

KEY WORDS: professional competence; professional education; translators; interpreters; readiness components; readiness criteria.

ABSTRACT. The article considers the structure of professional competence of translators and interpreters. The author signifies two basic groups of professional competence components, formulates criteria of readiness for each of them on theoretical and practical basis, and performs a comprehensive systematic analysis of relevant phenomena.

Основная функция переводчика заключается в реализации конструктивной коммуникации сторон, что предполагает необходимость достаточного уровня владения языками, а также способность качественно и адекватно передавать заданную информацию в соответствии с ожиданиями заказчиков. Соответственно, для анализа профессиональной компетентности переводчиков возникает необходимость системной характеристики, структурирующей показатели достаточности уровня владения языками, а также критерии качества и адекватности передачи информации.

Поскольку в науке существует несколько различных трактовок актуального для нас терминологического словосочетания, необходимо предварительно обозначить традицию, в рамках которой осуществляется анализ. Под профессиональной компетентностью мы понимаем «интегративное личностное образование, системообразующее ряд компетенций, обуславливающих готовность входить в мир профессиональных отношений, где требуются способности к диалогу в многонациональной и культурной среде» (6, с. 129). С нашей точки зрения, компетентность переводчика можно представить в рамках двух групп компонентов. Первая группа объединяет знание-операционные компоненты, вторая включает личностные компоненты готовности к

профессиональной деятельности. Для каждого компонента мы сформулировали критерии готовности и представили актуальные данные в двух таблицах. Компоненты и критерии готовности были выявлены на основе анализа образовательных стандартов, психологических и педагогических исследований, работ по теории и практике перевода, а также на эмпирической базе преподавания на кафедре иностранных языков (таблица 1).

Рассмотрим подробнее компоненты, обозначенные в таблице 1. Очевидно, что переводчику необходим хороший уровень языковой подготовки и знания общетеоретического характера, которые позволяют систематизировать представления о фонетических, лексических, стилистических и грамматических нормах, что впоследствии даст возможность грамотно и осмысленно их использовать, воспринимая язык как структурное целое, конвенции которого обеспечивают его функциональность. Стоит отметить, что система нормативов актуальна для переводчика не только в сфере иностранного языка, но и родного. Как ни парадоксально, с нормами русского языка у будущих переводчиков часто возникают проблемы, поэтому курс родного языка является необходимостью и позволяют скорректировать реально существующие, но часто не признаваемые студентами ошибки.

Таблица 1.

Знаниево-операционные компоненты профессиональной компетентности переводчиков

Компоненты	Критерии готовности
Сформированность достаточного уровня владения языком по всем аспектам речевой деятельности	- способность воспринимать речь на слух (аудирование), - артикуляторно-интонационные навыки (фонетика), - грамматические навыки и умения, - достаточный запас общеупотребимой лексики, - коммуникативные умения (говорение).
Знание актуальных общетеоретических дисциплин	- знание о языковой системе, - знания о культуре и истории развития страны изучаемого языка.
Знание общенаучной и актуальной узкоспециальной терминологии	- сформированность достаточного лексического запаса в общенаучном терминологическом поле и сфере специализации.
Знания, навыки и умения в области техники перевода	- знание функционально-стилистических особенностей перевода текстов разной жанровой принадлежности, - умение работать со словарями для подбора наиболее адекватного соответствия (письменный перевод), - умение создавать функциональную замену, - автоматизированный навык перевода наиболее частотных речевых конструкций (устный перевод), - речевая компрессия и декомпрессия (устный перевод), - навык восприятия речи при одновременном репродуцировании (синхронный перевод).
Знание социокультурных норм	- способность осуществлять коммуникацию в межкультурной среде без нарушения социокультурных норм.
Навыки и умения в области информационных технологий	- умение пользоваться электронными информационными ресурсами и пакетами программ, актуальных для переводчика (включая системы автоматизированного перевода, такие как Trados, DejaVu и т. д.).

Знание социокультурных норм позволяет в перспективе осуществлять продуктивную коммуникацию в межкультурном контексте. Переводчик часто оказывается лицом, наделенным дипломатическими полномочиями, и обязан поддерживать коммуникацию сторон на продуктивном уровне, что возможно только с соблюдением принятых правил поведения и коммуникативных формул вежливости.

Студент должен ознакомиться с теоретическими основами перевода, усвоить общенаучную и актуальную для него узкоспециальную терминологию, а также получить достаточный практический опыт перевода, который позволит ему сформировать навыки и умения в области переводческой техники.

На этапе письменного перевода студент должен научиться анализировать и предварительно обрабатывать текст, прежде чем начинать строить свой. Отсюда возникает необходимость практики коммуникативного анализа текста с определением задач, которые автор текста хочет решить с его помощью, а также предметно-логического и языкового анализа.

К началу практики последовательного устного перевода студент должен знать наиболее частотные, употребительные переводческие соответствия и иметь автоматизиро-

ванный навык их употребления: «Знание переводческих соответствий без автоматизма их употребления не является достаточным для устного переводчика, поскольку у него нет времени на «припоминание» эквивалентов» (4, с. 106). Поэтому основной задачей подготовительного (к устному переводу) этапа является формирование указанных автоматизмов. Подготовительный этап должен быть завершён достижением необходимого языкового уровня и освоением переводческой теории: к началу курса устного перевода студенты должны овладеть основами перевода, иметь представление о типологии текстов, о переводческих трансформациях, коммуникативном членении предложения и передаче тема-рематических отношений при переводе. М. В. Вербицкая, Т. Н. Беляева и Е. С. Быстрицкая в качестве необходимого уровня называют уровень «Upper Intermediate», справедливо замечая, что «занятия по устному переводу не являются особым этапом или формой изучения английского языка, их цель – отработка профессиональных навыков устного перевода на основе уже имеющихся знаний и умений в области иностранного языка» (2, с. 10). Именно поэтому извлечение «полезных» слов и словосочетаний из английского текста, поиск и заучивание их русских эквивалентов не может стать

содержанием курса перевода. Это – содержание подготовительного языкового этапа в рамках изучения иностранного языка.

При синхронном переводе переводчик должен передавать исходное высказывание почти одновременно с переводом. Синхронный перевод предъявляет к переводчику ряд специфических требований. Должны быть

особые природные данные, которые позволят развить «навык восприятия речи при одновременном репродуцировании и, соответственно, репродуцировании при одновременном восприятии речи» (4, с. 118).

Личностные компоненты профессиональной компетентности переводчиков представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Личностные компоненты профессиональной компетентности переводчиков

Компоненты	Критерии готовности
Интеллектуальный	- хорошая долговременная и оперативная память, - умение концентрировать внимание, - способность к анализу и интерпретации.
Психофизиологический	- физическая выносливость, - стрессоустойчивость, - самоконтроль.
Аксиологический (ценностный)	- позитивное отношение к переводческой деятельности (сама деятельность представляется ценностью), - стремление создать качественный (ценный) продукт, на который можно положиться в утилитарном отношении, - конфиденциальность и соблюдение этических норм.
Мотивационный	- удовольствие от переводческой сферы деятельности, - заинтересованность в перспективах, которые дает переводческое образование.
Рефлексивный	- адекватная личностная самооценка, - адекватная оценка созданного текста.
Когнитивный (познавательный)	- способность постоянно усваивать новую информацию.
Коммуникативный	- способность выступать перед публикой, - способность поддерживать коммуникацию, - способность вести диалог в стрессовой ситуации при наличии коммуникативных помех.
Адаптивно-регулятивный	- гибкость, - толерантность, - дипломатичность, - способность урегулировать конфликтные ситуации, - способность «выкручиваться».
Эмоционально-волевой	- умение контролировать эмоции, - стремление к самосовершенствованию.

Невозможно игнорировать генетические способности будущих специалистов и индивидуальные эмоционально-психологические составляющие. К сожалению, человек с плохой памятью вряд ли сможет стать профессиональным переводчиком. Хорошая память особенно актуальна для устных переводчиков. Естественно, существуют различные мнемотехники, позволяющие ее развить, но их возможности при отсутствии природных данных ограничены. Другим важным навыком является способность сознательно управлять собственным вниманием, поскольку переводчику часто требуется концентрировать внимание на чем-то, не замечая отвлекающих факторов. Например, переводить с листа, не обращая внимания на разговор, который кто-то ведет рядом. Переводчик работает не в герметичной атмосфере, где созданы идеальные

акустические условия. Его окружают постоянные шумы или другие помехи.

Профессиональный переводчик должен обладать способностью к анализу и интерпретации. Обозначенная способность является врожденной, но ее можно действительно хорошо развить при соответствующей тренировке. В теории перевода в данном контексте актуален термин «инференция». В. Н. Комиссаров определяет это понятие как «формирование правильных выводов из речевых высказываний об их полном содержании или «смысле» на основе фоновых знаний» (3, с. 329). Фактически инференция является частным случаем аналитико-интерпретативных умений: переводчику необходимо уметь правильно распознавать интенции создателя высказывания и передавать содержание с сохранением исходной прагматики, что является

непростой задачей. В данном случае речь идет не только об умении в содержательном отношении правильно воспринять информацию, которой делятся участники переговоров, и соответствующим образом передать воспринятое, и не только об эквивалентном переводе лексико-грамматических единиц художественного или публицистического текстов, которые могут быть нагружены подтекстом и культурными ассоциациями. Импликации характерны и для технических текстов, причем появляются они достаточно часто, и техническим переводчикам без аналитико-интерпретативных умений справиться с такими текстами не представляется возможным.

Обратимся к психофизиологическим компонентам профессиональной компетентности переводчиков. П. Г. Чеботаев справедливо отмечает, что «слово “сверхнагрузки” для переводчика совсем не гипербола» (7, с. 277). Переводческая деятельность предполагает физическую и психическую выносливость специалиста, что позволит ему с достоинством справляться с нагрузками, преодолевая стресс и не теряя самоконтроль. Обозначенные качества являются врожденными и в рамках учебного процесса вряд ли поддаются интенциональному (запланированному и детерминированному преподавателем) развитию. Физическую выносливость, стрессоустойчивость и самоконтроль скорее возможно сформировать при индивидуальной самостоятельной работе студентов.

Следующий принципиальный аспект интегрирует аксиологический и мотивационный компоненты. Его можно обозначить как удовольствие от деятельности. Множество исследований посвящено проблеме мотивации и тому, как ее поддержать, но преподаватель часто бессилен в ситуации, когда сама деятельность не соотносится с эмоционально-психологической предрасположенностью студента. Удовольствие от переводческой деятельности является достаточно специфичным, поскольку это удовольствие рутинное: изнурительные поиски нужного слова, терпеливое доведение своего перевода до нужного качества, в случае устного перевода – длительное опосредование общения на конференциях, требующее значительного напряжения не только в интеллектуальном и физическом отношении, но и в эмоциональном плане (не стоит забывать о том, что к такому опосредованию еще необходимо предварительно готовиться, изучая новый материал и усваивая лексику). «В каком-то смысле не будет преувеличением сказать, что самый важный навык переводчика заключается в способности находить удовольствие во всех аспектах своей

работы... Скука и отвращение заставят даже высококвалифицированного переводчика работать небрежно и ненадежно», – пишет Дуглас Робинсон (5, с. 40). Поэтому внутренняя мотивация принципиально важна, важно желание постоянно учиться, расти и развиваться, важна любовь к словам, образам, интеллектуальным задачам и людям. К сожалению, возможности преподавателя в данном отношении весьма ограничены, но декларировать невозможность влияния преподавателя на удовольствие указанного характера было бы ошибкой. Есть очевидная зависимость между харизмой преподавателя, стилем его работы, стилем взаимодействия со студентами и их отношением к изучаемому предмету, содержанием которого вполне может быть изнурительный поиск слов, доведение перевода до нужного качества и т. д.

Положительные эмоции в отношении деятельности естественным образом стимулируют качественное запоминание информации. Ученые различают два пути запоминания, которые используются нервной системой: через гиппокамп идет регистрация фактов, а через мозжечковую миндалину производится запись нашего отношения к этим фактам (5). Пробуждение мозжечковой миндалины – «эмоциональная память» – способствует обучению. Вот почему всегда легче вспомнить то, что нас волнует, почему то, что нам нравится (или даже не нравится), всегда лучше задерживается в памяти, чем то, к чему мы равнодушны: «Чем больше вам нравится учиться, тем лучше вы учитесь. Чем больше удовольствия вы получаете от перевода, редактирования, расшифровки непонятных слов и оборотов, тем скорее вы освоите эти навыки... Именно умение получать удовольствие от процесса перевода обеспечит готовность к восприятию нового, которая в значительной мере поможет вам стать – и остаться – переводчиком» (5, с. 55).

Рефлексивный компонент связан с необходимостью адекватной оценки своих достоинств и недостатков, а также с оценкой текстового продукта в плане его качественной завершенности.

Когнитивный компонент выражается в способности постоянно усваивать новую информацию. «Если человек выбрал профессию переводчика, вся его жизнь превращается в учебу. С редкими, случайными перерывами» (1, с. 9) – пишет И. С. Алексеева. Диапазон лексических пластов, с которыми переводчику придется столкнуться, непредсказуем. «Понятно, невозможно знать все, но уменьшить риск незнания переводчик обязан стремиться» (1, с. 9).

В рамках коммуникативного компонента профессиональной компетентности важно упомянуть о необходимости преодолеть волнение и страх, связанные с работой на публике. Обязанность преподавателя – создать все условия для того, чтобы студент смог справиться с проблемой еще на этапе обучения. Этому способствует регулярное моделирование ситуаций, связанных с выступлением перед публикой. Студентов необходимо периодически выводить за рамки привычного круга, организуя встречи, конференции и обсуждения, на которых присутствуют не только члены одной группы, но и другие учащиеся, преподаватели, приглашенные лица.

Не стоит забывать, что переводчик нужен лишь постольку, поскольку помогает общению других людей, и он должен действовать в рамках нормативно-этического кодекса, проявляя дипломатичность, толерантность и эмоциональную сдержанность. Для будущего специалиста важны психологическая устойчивость и способность урегулировать конфликты, поскольку в ситуации конфронтации переводчик всегда становится тем самым элементом цепочки, на которой обрушивается «эмоциональный удар».

Как бы тщательно ни готовился к своей работе переводчик, никто не может исключить того, что ему не встретится неизвестное понятие или термин, для которого он не знает переводного соответствия. В этих случаях, отмечают Л. К. Латышев и В. И. Провоторов,

переводчику приходится «выкручиваться». Для этого необходимы следующие умения:

- передавать в переводе понятия не с помощью терминов, а с помощью описательного перевода;

- сходу образовывать если не термины, то такие наименования для понятий, суть которых была бы ясна аудитории (4, с. 132).

Описанное позволяет сделать вывод о том, что профессиональная подготовка переводчиков является комплексным явлением, и успешная реализация образовательного процесса зависит от множества факторов, в том числе от наличия врожденных качеств интеллектуального (память, внимание и т. д.), психофизиологического (физическая выносливость, стрессоустойчивость и т. д.) и эмоционально-аксиологического характера (желание постоянно развиваться, любовь к словам, интеллектуальным задачам и т. д.). Врожденные качества служат основой, на которой формируются знаниево-операционные и личностные компоненты профессиональной компетентности. Компетентность выражается в качестве личностно интегрированного результата, сгенерированного в процессе развития обозначенных компонентов. Фактически они являются признаками готовности к осуществлению профессиональной деятельности и имеют динамический характер, поскольку предполагают необходимость постоянной активации и развития (с актуальными модификациями).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2003.
2. Вербицкая М. В., Беляева Т. Н., Быстрицкая Е. С. Устный перевод. Английский язык. Ч. 1. М. : Глосса, 2008.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособ. М. : ЭТС, 2004.
4. Латышев Л. К., Провоторов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учеб.-методич. пособ. М. : НВИ – ТЕЗАУРУС, 2001.
5. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Пер. с англ. М. : КУДИЗ-ОБРАЗ, 2005.
6. Руднева Т. И. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих юристов : моногр. / Т. И. Руднева, А. Б. Храмцова, Е. Б. Храмцов. Самара : Самар. ун-т, 2011.
7. Чеботаев П. Г. Перевод как средство и предмет обучения : науч.-методич. пособ. М. : Высшая школа, 2006.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. П. Меркулова.

УДК 37.033
ББК 4400.528

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Бадина Татьяна Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра геоэкологии, Уральский государственный горный университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. Избирателей, д. 1, кв. 4; e-mail: Tsiganova_32@olympus.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: преемственность; экологическое образование; экологическая культура; эколого-аксиологические ценности.

АННОТАЦИЯ. Представлены возможности формирования экологического мировоззрения молодежи в условиях преемственности. Представленные формы и методы педагогического процесса, в центре которых аксиологические ценности, способствуют развитию ответственного отношения к природе и ответственности за ее сохранение молодежи.

Badina Tatiana Anatolievna,

Senior Lecturer, Department of Geoecology, Ural State Mining University, Ekaterinburg.

CONTINUITY IN FORMATION ENVIRONMENTAL YOUTH CULTURE

KEY WORDS: continuity; environmental education; ecological culture; eco-axiological values.

ABSTRACT. The paper presents the possibility of forming ecological outlook of young people in terms of continuity. Presented forms and methods of teaching process, axiological values, promote the development of responsible attitude towards nature and the responsibility for its preservation of young people.

Современный период в образовании – время смены ценностных ориентиров. Одним из направлений в содержании образования является формирование духовно-нравственного воспитания современной молодежи. Источником развития ценностных основ является естественная природа, обладающая безграничными ресурсами для творчества, доброты, любви, милосердия, воспитания человека «благоговящего» перед любой формой жизни.

Особое значение в становлении высоко нравственного отношения человека к природе имеет экологическое обучение и воспитание, где закладываются основы гуманного отношения к природе.

Достигается решение экологической проблемы гармоничным объединением образования – науки – технологии в единый экологический кластер, способствующий повышению уровня образования и экологической культуры молодежи (4; 6).

Требование всеобщности и комплексности экологического образования закреплено законодательно. Об этом свидетельствует раздел XIII «Основы формирования экологической культуры» Федерального закона «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. №7-ФЗ. В законе сказано, что для формирования экологической культуры должна быть установлена «система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая все ступени образования».

В Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» представлено новое понимание содержания

и структуры понятия «федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС) для начального общего образования, основного общего образования; среднего (полного) общего образования и высшего профессионального образования. Важным требованием ФГОС является преемственность результатов для разных ступеней школы (экологическая составляющая).

В связи с этим прописаны требования к результатам освоения основной образовательной программы начальной школы, основной и полной школы: общественно-научные предметы ориентированы на овладение учащимися экологическим мышлением, обеспечивающим понимание взаимосвязи между природными, социальными, экономическими и политическими явлениями, их влияния на качество жизни человека и экологическое качество окружающей его среды.

В программе формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни сделан акцент на развитие экологического сознания, понимание связи своей экологической культуры с национальной безопасностью государства, здоровьем и качеством жизни населения, здорового и безопасного образа жизни, способности к рефлексии и оценке своей экологической культуры и экологической культуры окружающих людей.

В ближайшей перспективе будут рассмотрены на коллегии Минобрнауки России меры по обеспечению преемственности ФГОС для различных ступеней общего об-

разования в части экологической составляющей в реализации основной образовательной программы (2).

В педагогической системе преемственность может быть рассмотрена на «горизонтальном» уровне (в одном учебном учреждении) и «вертикальном» (в различных учреждениях). Для формирования экологического мировоззрения молодежи преемственность – необходимое условие педагогического процесса.

Для выяснения отношений обучающихся к окружающей действительности нами был проведен педагогический эксперимент в высших профессиональных и средних общеобразовательных учебных заведениях. Результаты эксперимента показали, что студенты и школьники имеют очень напряженное отношение к таким понятиям, как «добро» и «зло». Мы приведем результаты анализа данных, полученных в средних общеобразовательных учебных заведениях (с 2007 по 2013 г.).

На занятиях по биологии и на элективных курсах 372 ученикам была предоставлена возможность на основе своих рассуждений записать эссе на тему «Добро или Зло одержат победу в современном мире?». По-

лученные результаты представлены в таблице № 1.

В ходе анализа работ были выявлены следующие особенности: в общеобразовательной школе (МБОУ СОШ № 147, № 4) из 253 учеников только 144 (57%) человек высказали мнение о том, что в мире будет господствовать «Добро». Немного меньше половины 52 (21%) школьников категорично заявили, что господствовать будет «Зло», причем приводили убедительные аргументы. В таком же соотношении 57 (22%) было представлено мнение, что ни Добро, ни Зло не одержит победу.

Удивительно и то, что в гимназии «Арт-Этюд», лицее №130, где ученики представляют отличаются высоким уровнем интеллекта, мнения оказались практически такие же. Так, из 119 учеников за «Добро» высказались 42 (35%) человека, за «Зло» – 35 человек (29%), и 42 (35%) ученика считают, что не победит ни Добро, ни Зло.

Если мы объединим данные, то получим ужасающий результат: из 372 человек только 186 (41%) верят в «Добро», 87 (23%) во «Зло» и 99 (26%) в бесконечное противостояние. А ведь этому поколению еще нет и 18 лет!

Таблица 1.

Отношения обучающихся к понятиям «Добро» и «Зло» в средних общеобразовательных учреждениях (2007-2013 г.)

Образовательное учреждение	Всего	В будущем победит Добро	В будущем победит Зло	В будущем не победит ни Добро, ни Зло
МАОУ СОШ №147	92	59 (64%)	15(17%)	18 (19%)
МАОУ СОШ №4	161	85 (53%)	37 (23%)	39 (24%)
МАОУ Лицей №130	56	13 (24%)	17(30%)	26(46%)
МАОУ Гимназия АРТ-ЭТЮД	63	29 (46%)	18 (29%)	16 (25%)
ВСЕГО	372	186 (41%)	87(23%)	99(26%)

Кроме этого, если анализировать ответы учеников с учетом гендерного принципа, то получается следующая ситуация. Из 185 девушек 105 (56%) высказались за «Добро», а из 187 юношей – за «добро» выступили только 81 (43%). Агрессивное отношение по второму параметру у молодых людей (54 человека – 29%) выразилось ярче, чем у девушек (33 человека – 18%). За неопределенное соотношение высказались 47 (25%) девушек и 52 (28%) юношей (таблица № 2).

Таким образом, анализ с учетом гендерных особенностей свидетельствует о том, что как у девушек, так и у юношей мнения разделились. К сожалению, как у одних, так и других показатель утверждения «Зла» на земле оказался достаточно высок. Данные факты свидетельствуют о том, что у подрастающего поколения присутствует негативное отношение к окружающей действительности. Таким образом, сегодня как никогда необходимо формирование экологической культуры молодежи.

Таблица 2.

Отношения обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях к понятиям «Добро» и «Зло» (2007-2013 г.) с учетом гендерного принципа

Образовательное учреждение	Пол	Всего	За победу Добра	За победу Зла	Не победит ни Добро, ни Зло
МАОУ СОШ №147	Девочки	40	28 (70%)	5 (13%)	7 (17%)
	Мальчики	52	31 (60%)	10 (19%)	11 (21%)
МАОУ СОШ №4	Девочки	91	57 (63%)	14 (15%)	20 (22%)
	Мальчики	70	28 (40%)	23 (33%)	19 (27%)
МАОУ Лицей №130	Девочки	17	3 (18%)	5 (29%)	9 (53%)
	Мальчики	39	10 (25%)	12 (31%)	17 (43%)
МАОУ Гимназия АРТ-ЭТЮД	Девочки	37	17 (46%)	9 (24%)	11 (30%)
	Мальчики	26	12 (46%)	9 (34%)	5 (20%)
ВСЕГО	Девочки	185	105 (56%)	33 (18%)	47 (25%)
	Мальчики	187	81 (43%)	54 (29%)	52 (28%)

Для формирования позитивного экологического мировоззрения в процессе педагогического поиска были разработаны элективные курсы для общеобразовательных учреждений. Сегодня они успешно реализуются в гимназии «Арт-Этюд» г. Екатеринбург. Например, «Благоговение перед жизнью своего родного края» для 7 классов, «Биоэтика – новое направление в образовании» для 9 классов, «Жизнь – самое ценное благо на земле» для 10 классов. В основе преподавания – формы и методы обучения и воспитания с элементами эколого-аксиологического подхода.

Для реализации идеи преемственности экологической культуры молодежи в Уральском государственном горном университете в 2010 году была открыта кафедра геоэкологии, обучающая студентов новой для Уральского региона специальности «Экология и природопользование». Формирование нравственных принципов и повышение экологической культуры студентов – одна из приоритетных задач кафедры. На кафедре геоэкологии преподаются дисциплины «Учение о биосфере», «Почвоведение», «Социальная экология», «Биология» с элементами эколого-аксиологического подхода, подкрепленными учебно-методическими пособиями.

Разрабатывая методику преподавания дисциплин «Учение о биосфере», «Почвоведение», «Социальная экология», «Биология», мы уделили особое внимание содержанию вузовской лекции, поскольку целью является ценностное формирование ориентировочной основы (эколого-аксиологический подход) для последующего усвоения студентами учебного материала. Реализуя данный подход, мы можем говорить о дидактической ценности лекции в преподавании представленных дисциплин. Современная методика преподавания предусмат-

ривает традиционные, вводные, обзорные виды лекций (1; 9). Но, как показывает практика, наиболее продуктивными для формирования нравственных основ являются проблемная лекция и лекция-диалог, лекция двух преподавателей.

На таких лекциях преподаватель постоянно задает систему проблемных ситуаций и мотивирует студентов на поиск оптимальных решений. Обучающиеся активно включаются в диалог и полилог, как следствие – содержание лекций усваивается лучше. При изложении экологических и этических проблем преподаватель постоянно применяет методические приемы, включающие слушателей в общение, содействует свободному обмену мнениями. В ходе таких лекций студенты задают вопросы, высказывают свои мнения. При этом формируется критическое, теоретическое мышление, что не только позволяет избежать пассивного восприятия информации, но и побуждает студентов к активным действиям.

Таким образом, постановка проблем и поиск решения проблемных ситуаций усиливают процесс обучения в преподавании биоэтических и экологических тем лекций.

Кроме того, применение компьютерных технологий активизирует эмоциональное восприятие и понимание эко-этических проблем на лекциях, побуждает обучающихся формулировать свои выводы. Такое сопровождение помогает студентам познакомиться с понятийно-категориальным аппаратом дисциплины, нравственными понятиями жизни и смерти, добра и зла, принципами А. Швейцера и др. Студенты активно включаются в обсуждение следующих тем: «Почему антропоцентризм и биоцентризм?», «Бионика: взгляд в будущее», «Нужна ли этика природы обществу?», «Нравственные принципы А. Швейцера»,

«Биоэтика – современное отношение к живому», «Благоговение перед жизнью» и др.

Рассматриваемые на лекции проблемы подкрепляются сюжетами видеофильмов, способствующими развитию наглядно-образного мышления студентов. Чтобы акцентировать внимание студентов на поставленной проблеме, перед началом просмотра видеосюжета обучающимся предлагаются заранее подготовленные вопросы, а в ходе просмотра преподаватель комментирует сюжеты видеоматериалов, требующие особого подхода. Готовясь к занятиям, мы подобрали следующие видеоматериалы: «Эколого-этическая ситуация в России» (канал «Россия»), «На грани жизни», (канал «СТС»), «Бионика. Рожденные ползать» (канал «Наука 2.0»).

Современная лекция сопровождается мультимедийными материалами, которые помогают раскрыть тему, сформулировать эколого-этические задания для студентов. Для реализации эколого-аксиологического подхода мы предлагали изучать материалы презентаций, разработанных не только нами, но и преподавателями других вузов: «Генномодифицированные продукты» – УрГУ (И. С. Киселева, кафедра физиологии и биохимии растений), «Исторические и логические модели биомедицинской этики» – МГМИ, «Статус эмбриона» – МГМИ, «Основные принципы медицинской этики» – МГМИ, «Бионика: патенты природы», «Биоэтика – статус жизни», «Человек – биосоциальное существо» и др. – УГГУ, г. Екатеринбург (1).

Преимуществом органично реализуется в процессе модульной технологии, которая обязательно сопровождается контролем знаний и умений студентов, включая зачет или экзамен. Контроль по каждому модулю может быть содержательным, деятельностным, содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью каждого модуля является достижение планируемого результата обучения (1).

Эффективно применяются практические занятия. При этом мы исходим из представлений о том, что *семинарские занятия* как форма обучения связаны с процессами осознания современных проблем экологии на основе самостоятельной работы студентов. При этом происходит активное участие каждого студента при обсуждении тем, выступление с докладами. Например, мы предлагаем следующие темы докладов: «Морально-этические проблемы медицинской генетики», «Проблемы клонирования человека», «Морально-этические проблемы “статуса эмбриона”», «Стволовые клетки: за и против», «Этические проблемы

трансплантологии, коррекция человеческого тела», «Русская православная церковь о политике планирования семьи».

Поскольку в ходе семинарского занятия необходимо повторение знаний и осуществление контроля в активном педагогическом общении, постольку важно определить темы занятий семинара, на которых идет овладение исследовательскими методами в рамках отдельных частных проблем науки. Мы предложили такие темы, как: «Русский космизм» (П. А. Флоренский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский), «Учение о ноосфере» (В. И. Вернадский), «Развитие экологического мышления человека», «Универсальная этика А. Швейцера», «Принципы А. Швейцера» и другие.

Семинар-дискуссия, как показывает опыт, позволяет в диалоге обсуждать различные темы, связанные с развитием уважительного отношения к природе, например: «Почему на систему образования возложили миссию воспитания экологической культуры общества?», «Почему в школьных учебниках не дается понятие о живой и косной природе?», «Может ли наука решить проблемы этического отношения человека к окружающему миру?», «Почему клятва Гиппократова становится все более актуальной в цивилизованном обществе?». Каждый из участников дискуссии учится точнее выражать свои мысли, в докладах или выступлениях активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию. В игровом случае *семинар получает ролевую «инструментовку»*.

Достаточно результативен метод убеждения, особенно в форме разъяснения нравственных норм поведения. Важность метода объясняется еще и тем, что идеи не могут насильно навязываться людям. Каждый обучающийся должен убедиться в верности каких-то идей и превратить их в мотивы поведения и реальные поступки. Убеждение действует на развитие личности в целом, но особенно оказывает влияние на сознание и мировоззрение (7, с. 158).

При реализации преимущественности мы предлагали обучающимся изучать позиции ученых-экологов через знакомство содержания их трудов (по итогам анкетирования мы выяснили, что с идеями таких ученых обучающиеся не были знакомы). Для плодотворного самостоятельного изучения были предложены сопровождающие вопросы к статьям и текстам статей Р. Артфилда «Этика экологической ответственности», А. Швейцера «Этика благоговения перед жизнью», Холмса Ролтона «Существует ли экологическая этика?», В. И. Вернадского «Несколько

слов о ноосфере», А. Л. Чижевского «Земное эхо солнечных бурь», Н. Ф. Реймерса «Экологический манифест» (1; 5). При изучении первоисточников студенты вживаются во внутренний мир текста и стараются воспроизвести истинный смысл текста. После активного изучения материала студенты отвечают на вопросы, высказывают свое мнение о поставленных авторами проблемах, т. е. выступают в роли герменевтиков.

Преимственность продолжается в технологии интерактивного обучения, которая, на наш взгляд, необходима в преподавании дисциплин кафедры геоэкологии. Данная технология результативна, так как практически на каждом занятии происходит обмен мнениями, высказываются и обсуждаются разные, порой противоположные точки зрения студентов. В результате таких обсуждений меняется отношение к жизни, ко всему живому.

Высокая степень интенсивности общения и обмен результатами деятельности в результате полилога, диалога, мыследеятельности, свобода выбора, создание ситуации успеха ведут участников интерактивного взаимодействия к формированию личностной и социальной позиции. Такая деятельность направлена на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности субъектов педагогического процесса (3). Подобный подход помогает студентам с разных позиций рассматривать к современные экологические проблемы и этические ситуации в обществе.

В продолжение развития эколого-аксиологического мировоззрения молодежи для формирования уважительного отношения к природе была разработана и ведется учебная полевая практика «Биоразнообразие и общая экология с элементами почвоведения» на территории Природного парка «Бажовские места» и ФГБУ «Висимский государственный заповедник», включающая изучение почв, флоры, фауны, гидросферы.

В рамках учебной полевой практики с целью изучения экологических особенностей заповедников со студентами проводились исследования по биоразнообразию. Студенты познакомились с различными методами ловли мелких млекопитающих и насекомых (метод укусов, ловчих канавок), сбора нелетающих насекомых. На лабораторных занятиях определяли видовую и систематическую принадлежность, а также

демографическую характеристику млекопитающих, грызунов, амфибий, изготавливали коллекции насекомых. На каждом занятии можно было наблюдать, как студенты и преподаватели увлеченно изучали объекты живой природы. Но самое важное и ценное наблюдение – это появление у самих студентов стремления к познанию природы родного края.

В ходе полевой практики были представлены основные методы, которые помогали изучать экологические особенности территории края. Понимая значимость научно-исследовательской учебной практики, студенты с большей ответственностью подходили к изучению природы (флоры, фауны, химического состава типов почв, поверхностных и грунтовых вод). Устанавливали влияние антропогенной нагрузки на состояние природных комплексов, изучали восстановительный потенциал живой природы.

В результате данных исследований, подкрепленных в теоретическом плане идеями В. И. Вернадского, А. Швейцера и др., студенты еще раз убеждались в сложности взаимодействия всех компонентов экологических систем на территории «Природного парка «Бажовские места»», воспринимая природу как единую систему, в которой все взаимосвязано и взаимозависимо.

Совместно с изучением методик создавались условия для воспитания таких человеческих качеств, как нравственность, ответственность, внимательное и чуткое отношение к природе, другим людям, любому живому существу. На основе реальных фактов у студентов происходила переоценка возможностей природы и человека в ней. Нравственное осмысление неразрывных связей с природой заставляет нести ответственность за ее сохранение.

Учебная полевая практика на заповедных территориях приводит студентов к пониманию зависимости человека от всех обитателей экосистем. Человек является частью, элементом всей сложной системы, имя которой Природа. Такое экологическое мировоззрение заставляет молодежь более ответственно относиться к природе, к любой форме жизни.

Все названные формы и методы педагогического взаимодействия активно влияют на формирование экологического мышления, культуры подрастающего поколения в условиях преимственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадьина Т. А. Реализация содержания биоэтики в процессе преподавания: технологический аспект // Новые образовательные технологии в вузе : сб. докладов пятой междунар. науч.-метод. конф., 4-6 февраля 2008 г. В 2 ч. Ч. 2. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2008. – С. 32-38.

2. Захлебный А. Н. Новый статус школьного экологического образования в Федеральных государственных образовательных стандартах. URL: <http://greenlightint.org/files/Презентации%20Экоконференция/10 Захлебный.pdf>
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск : Белорусский верасень, 2005.
4. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. М. : Эгвес, 2010.
5. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология. М. : Ассадеме, 2000.
6. Ширшов В. Д., Ширшов С. В. Экологический кластер Российского образования // Экология и развитие общества : мат-лы XIV Междунар. конф. СПб. : МАНЭБ, 2012.
7. Ширшов В. Д. Духовно-нравственное воспитание : учеб. пособ.; ФГБОУ ВПО «Урал. Гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаява.

Конохова Екатерина Сергеевна,

аспирант, инженер II категории, кафедра дошкольной педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: katya9377@list.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные ситуации; нравственные нормы; нравственные правила; нравственное воспитание; нравственные знания; нравственные представления; нравственные поступки.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа современной социокультурной ситуации намечены пути решения проблемы нравственного воспитания детей и современная методика использования образовательных ситуаций в нравственном воспитании старших дошкольников.

Konokhova Ekaterina Sergeevna,

Post-graduate Student of the Department of Preschool Pedagogy, Engineer of II Category; Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg.

EDUCATIONAL SITUATION AS A MEANS OF MORAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN

KEY WORDS: educational situation; moral norms; moral rules; moral education; moral knowledge; moral concepts; ethical judgments.

ABSTRACT. On the basis of the analysis of contemporary socio-cultural situation, an attempt to outline solutions to the problems of moral education of children and modern methods of the use of educational situations in moral upbringing of pre-school age children are discussed.

Реформы последних лет затрагивают все стороны жизни общества, в том числе и систему образования. Модернизация российского образования происходит в соответствии с мировыми тенденциями, предлагая новые цели, подходы, отношения, иное содержание образования, иное поведение.

Изменение ценностно-целевых ориентиров современного образования, связанное с внедрением в образование идей компетентностного подхода, заключается в том, что знание перестало быть самоцелью. Если ранее целью образования было накопление определенного объема знаний, информации, сведений, теперь целью становится накопление опыта реализации, применения освоенных знаний и умений на практике и формирование готовности решать различные задачи в любой сфере жизнедеятельности.

Изменение целей влечет за собой запуск цепочки других изменений, в первую очередь, изменение самого педагогического процесса: без новых форм подачи материала, организации деятельности всех участников процесса, новых подходов, методик, технологий, приемов на всех ступенях образовательного процесса начиная с дошкольного образования невозможно достичь нового результата – готовности и умения применять освоенные знания и умения в различных реальных жизненных ситуациях.

Одной из таких новых форм может стать образовательная ситуация. Многие исследо-

ватели (А. В. Хуторской, А. Н. Тубельский, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Т. Н. Бабаева, М. В. Крулехт, О. А. Михайленко, Л. М. Кларина и др.) рассматривают образовательную ситуацию как форму организации деятельности участников образовательного процесса, способствующую эффективному достижению образовательных целей.

Обращение исследователей к данному понятию заключается, как правило, либо в теоретическом определении самого термина «ситуация» и его производных (учебная, развивающая, педагогическая, проблемная, эвристическая ситуация и так далее) и обосновании вероятных преимуществ использования образовательных ситуаций в педагогическом процессе, либо в качестве названия практических разработок по реализации каких-либо предметных материалов или отдельных образовательных задач. Однако недостаточная изученность возможностей построения педагогического процесса на основе образовательных ситуаций как ведущей формы организации деятельности его участников и отсутствие методик и технологий использования образовательных ситуаций для достижения целей дошкольного образования актуализирует дальнейший поиск способов оптимизации педагогического процесса и форм организации деятельности всех его участников для эффективного решения образовательных задач.

Дошкольное детство – это период усвоения норм морали и социальных способов

поведения. В дошкольном возрасте закладываются основы всех базовых понятий и навыков, необходимых для дальнейшей жизни. В это время происходит ориентировка дошкольников в отношениях людей, накапливается первый опыт самостоятельных, нравственно направленных поступков, развивается способность действовать в соответствии с доступными пониманию детей этическими нормами и правилами (1).

Однако у современных детей все чаще наблюдается повышенная агрессивность и равнодушное отношение к окружающим, снижение природной душевной чувствительности ребенка. Исследователи характеризуют сложившуюся в современной России ситуацию (С. В. Варнаков, И. В. Сушкова, В. М. Холмогорова, С. А. Козлова, И. Н. Вавилова, Н. И. Князева, Л. В. Чепикова и другие) как ситуацию глубокого духовно-нравственного кризиса. В этих условиях нравственное воспитание подрастающего поколения становится важнейшей задачей общества и требует разработки новых форм организации процесса нравственного воспитания старших дошкольников.

В связи с вышесказанным целью нашей работы является разработка методики использования образовательных ситуаций в нравственном воспитании старших дошкольников.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в изучении проблем нравственного воспитания преобладают три основных подхода: когнитивный – формирование знаний и представлений (Л. И. Божович, Н. А. Ветлугина, Г. А. Урунтаева, Е. В. Субботский, И. В. Сушкова, Н. А. Холина), деятельностный – формирование нравственного поведения (С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк, С. Г. Якобсон, Т. П. Гаврилова, Е. А. Киянченко, Н. И. Цуканова, Е. Н. Гончарова), эмоциональный – воспитание нравственных чувств и эмоций (А. В. Запорожец, Т. А. Репина, Р. С. Буре, И. А. Княжева, Л. П. Стрелкова, Л. Ф. Чекина). Однако в этих исследованиях, несмотря на выделение приоритетного направления, прослеживается необходимость объединения всех трех подходов. Поэтому в нашем исследовании мы придерживаемся позиции о необходимости сочетания в нравственном воспитании трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного – и именно это является целевым компонентом нашей методики.

Содержательный компонент отражает поставленную цель и представлен тремя компонентами – когнитивным, эмоционально-ценностным и деятельностным.

Когнитивный компонент предполагает освоение знаний и представлений о нравст-

венных качествах, о нормах и правилах поведения и общения, об эмоциях, эмоциональных состояниях и настроении людей за счет знакомства с разными аспектами проявления нравственных качеств в поведении, анализа различных ситуаций нравственного содержания, нравственных поступков литературных героев, рассмотрения всех фаз совершения поступка, анализа мотивов, чувств, действий всех участников ситуации и оценки последствий.

Эмоционально-ценностный компонент предполагает создание положительного эмоционального настроения детей на соблюдение нравственных правил и норм и позитивной самооценки за счет разыгрывания этюдов, нацеленных на передачу эмоциональных состояний, организации инсценировок нравственных сюжетов, дающих возможность ребенку оказаться на позиции героя и пережить его чувства и эмоции, организации ситуаций, развивающих способность находить в характере и поведении окружающих и своем собственном характере положительные черты и проявления, а также прослушивание разных музыкальных произведений для повышения эмоциональной отзывчивости детей и создания общего положительного эмоционального фона.

Деятельностный компонент предполагает организацию различных ситуаций взаимодействия и взаимопомощи для овладения разными способами действий и обогащения опыта нравственно направленной деятельности детей.

Организационно-деятельностный компонент представлен формами, методами и средствами организации деятельности педагогов и детей.

Главной формой организации деятельности и единицей педагогического процесса является образовательная ситуация. Образовательная ситуация в педагогическом процессе дошкольного учреждения выступает как форма организации деятельности детей – как совместной со взрослым, так и самостоятельной. Преимущество ситуационного подхода заключается в том, что он позволяет не только решать образовательные задачи в специально планируемом и организованном взаимодействии педагога с ребенком, но и использовать в образовательных целях любую жизненную ситуацию.

Образовательная ситуация может являться формой организованной образовательной деятельности с целью формирования у детей новых представлений и умений в разных видах деятельности, общения знаний по теме, развития способности рассуждать и делать выводы; может быть включена в режимные моменты с целью закрепления имеющихся у детей знаний и

умений, их применения в новых условиях, может спровоцировать самостоятельную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, или продуктивного творчества (3).

В соответствии с особенностями дошкольного детства Т. И. Бабаева выделяет имитационно-игровые, реально-практические и условно-вербальные образовательные ситуации. Имитационно-игровые ситуации позволяют в легкой интересной для детей игровой форме узнать что-то новое, закрепить уже имеющиеся знания, отработать различные навыки; к ситуациям условно-вербального характера относятся иллюстративно-описательные, коллизийные, прогностические, оценочные ситуации, в реально-практических ситуациях дети реально разрешают различные жизненные проблемы (2).

Таким образом, использование различных образовательных ситуаций: условно-вербальных (иллюстративно-описательных, коллизийных, прогностических, оценочных), имитационно-игровых, реально-практических в разных видах образовательной (непосредственно организованной образовательной деятельности, режимных моментах, самостоятельной деятельности детей) и разных видах детской деятельности (познавательной, игровой, музыкальной, изобразительной, коммуникативной, театрализованной, чтении художественной литературы) в нашей методике позволяет создать эффект полного погружения в содержание и обеспечить активную субъектную позицию детей в освоении всех компонентов нравственной воспитанности.

Ведущим средством в нашей методике является художественная литература. Литературное произведение позволяет показать ребенку все стадии совершения нравственного (или безнравственного) поступка – от замысла до конечных последствий, проследить причины, мотивы, выявить чувства переживания всех участников ситуации, тогда как в реальности ребенок может наблюдать только отдельные фрагменты той или иной ситуации, поэтому правильно понять и оценить ее дошкольнику гораздо сложнее.

Литературное произведение запускает цепочку образовательных ситуаций: беседа о прочитанном, инсценировка отрывков произведения, творческий пересказ от лица литературного героя, слушание музыки, подбор музыкальных отрывков к характеристикам различных персонажей, рисование эмоций, соотнесение нравственной позиции героя с личным опытом ребенка, организа-

ция различных реальных ситуаций нравственного содержания.

В своей методике мы использовали два типа беседы о прочитанном произведении. Беседа первого типа направлена на выявление главной идеи произведения, анализ образа литературного героя, его нравственной позиции, установление различных связей между событиями в тексте, оценку поступков персонажей с позиции нравственности, соотнесение нравственной позиции героя с личным опытом детей. Беседа второго типа направлена на подготовку к последующей деятельности – творческому пересказу, инсценировке. Поэтому наряду с выявлением и оценкой нравственной позиции героев в процессе такой беседы совместно с детьми восстанавливается логика событий в тексте относительно каждого персонажа, составляется план будущего пересказа или инсценировки.

Инсценировка и творческий пересказ от лица литературного героя помогают ребенку «войти внутрь» изображаемых обстоятельств, осмыслить ситуацию, уловить истинные взаимосвязи между персонажами, глубже проникнуть в смысл их поступков и в смысл произведения. Тем самым повышается эмоциональная отзывчивость ребенка по отношению к описываемым событиям и самим героям, он активно сочувствует и сопереживает им, видит индивидуальность каждого героя.

Для развития умения аргументированно оценивать поступки литературных героев, окружающих людей и свои собственные организуются такие игровые ситуации, как «Разговор по телефону», «Узнай героя», «Портрет героя», «Интервью», «Словесное рисование».

Целью таких игровых ситуаций, как «Я похож, я отличаюсь», «За что меня можно хвалить, за что меня можно ругать», «Кто я? Какой я?», является обращение к личному опыту детей, что способствует развитию самоанализа и адекватной самооценки детей, умения определять собственные положительные и отрицательные качества или конкретные поступки, соотносить их с характером и поступками литературного героя и оценивать с позиции нравственности.

Также в нашей методике широко используются ситуации, в основу которых положена изобразительная и музыкальная деятельность. Такие ситуации способствуют развитию эмоциональной отзывчивости и умения отражать свои впечатления и настроение с помощью изобразительных и музыкальных образов. Классическая музыка и изобразительное искусство помогают передать эмоциональное состояние человека, а также смену настроений, пережива-

ний, динамику эмоционально-психологических состояний, в силу чего оказывают сильное эмоциональное воздействие и способствуют созданию общего положительно-эмоционального фона.

Особое значение для нравственного воспитания детей имеют реально-практические ситуации, в которых дети имеют возможность применить освоенные представления и способы действий на практике, проявить самостоятельность, активность и творчество, разрешая различные реальные жизненные проблемы. В организации практических ситуаций задача воспитателя состоит в том, чтобы эмоционально увлечь детей содержанием предстоящего дела, показать, что результаты совместных усилий приносят реальную пользу и радость окружающим (2).

Поэтому необходимо как можно чаще создавать ситуации, в которых дети могли бы практиковаться в нравственно направленной, общественно полезной деятельности: помощь дежурным, помощь воспитателю в подготовке к занятиям, помощь малышам, изготовление открыток или поделок для поздравления близких людей с каким-либо праздником, подбор музыкальных произведений, соответствующих хорошему или спокойному настроению, расслабляющей музыки для малышей, подготовка мини-спектаклей по произведениям нравственного содержания для детей из детского сада и т. д.

Реально-практические ситуации не только позволяют применить освоенные

знания и умения на практике, но и дают возможность педагогу оценить эффективность проведенной работы, выявить насущные проблемы и определить направление дальнейшей работы, то есть реализовать результативный компонент методики. С этой целью также широко используются ситуации, позволяющие оценить поведение детей в обычных повседневных бытовых ситуациях (одевание, уборка игрушек, прием пищи, общение детей между собой в процессе какой-либо деятельности). Например, аккуратно развесить вещи в шкафчике, помочь другу застегнуться, зашнуровать ботинки, убрать игрушки за собой, прибрать свое рабочее место после занятий и т. д.

Таким образом, наша методика позволяет обеспечить не эпизодическое знакомство с нравственными качествами и правилами поведения и общения, а полное погружение ребенка в проблему – и интеллектуальное, и эмоциональное, и деятельностное. По мере накопления нравственного опыта дети лучше понимают нравственный смысл заданных ситуаций, постепенно начинают осознавать, что если литературный герой или реальный человек совершает плохой поступок, это еще не значит, что он совсем плохой и злой, он мог просто ошибиться по незнанию или под влиянием негативных эмоций, ребенок начинает понимать неоднозначность правил, противоречивость некоторых нравственных норм и в разных ситуациях может выбрать соответствующую линию поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Т. И. Диагностика взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками / Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста : науч.-метод. пособ. В 3 ч. Ч. 2. Педагогическая диагностика социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Бабаева Т. И. Социально-эмоциональное развитие дошкольников в детском саду : метод. советы к программе «Детство». СПб. : Детство-Пресс, 2002.
3. Вербенц А. М., Солнцева О. В., Сомкова О. Н. Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной основной общеобразовательной программе «Детство» : учеб.-метод. пособ. – СПб. : Детство-Пресс, 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Г. Гогоберидзе.

Коротаева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Lepta@e1.ru

**ПРОГРАММА «ГРАНИ УРАЛА»:
ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценности и ценностные отношения; уникальность Уральского региона; формирование отношения к малой родине как истоку социальной и гражданской принадлежности.

АННОТАЦИЯ. Исследования доказывают, что чем ранее прививаются детям понятия и нормы поведения, касающиеся ответственности за себя и других, патриотизма, сотрудничества и т. д., тем устойчивее будет в дальнейшем их позитивная жизненная позиция по отношению к родине. В данной статье описана регионально ориентированная программа «Грани Урала», раскрывающая информацию об Урале как самобытной области, способствующей формированию у детей чувства сопричастности, гордости, включенности в событийность Уральского региона.

Korotayeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PROGRAM "SIDES OF THE URALS":
DEVELOPING AXIOLOGICAL ATTITUDE TO THE NATIVE REGION AT PRESCHOOL CHILDREN**

KEY WORDS: values and axiological attitude; unique character of the Urals; development of attitude to the native region as a source of social and civil membership.

ABSTRACT. Many years of research prove that the earlier we start to teach children norms of behavior, which include responsibility, patriotic attitude, cooperation etc., the more stable is their positive attitude to life and the motherland. This article describes region-focused program "Sides of the Urals" that includes information about the unique character of the Urals, which forms the basis of development of axiological attitude to the native region.

Значимость разработки и внедрения в практику образовательных программ, подчеркивающих региональную специфику, определена современными запросами, связанными как с социально-культурной парадигмой развития российского сообщества, так и со стратегическими направлениями развития системы образования, зафиксированными в федеральных документах. Так, в «Законе об образовании в Российской Федерации» прямо подчеркивается необходимость «разработки и реализации региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов Российской Федерации» (ст. 8).

Безусловно, каждый регион нашей Родины обладает самобытной историей, особыми природными ресурсами, уникальными достопримечательностями и т. д. Поэтому особые программы созданы в ряде крупных регионов, имеющих давнюю историю, культуру (в качестве примера можно при-

вести специальный учебный предмет «Москвоведение» и пр.). В других же регионах этот национально-региональный компонент оказывается не столь зримым, постигаемым и доступным. Это порой затрудняет проектирование и реализацию образовательной деятельности с учетом региональной специфики.

К сожалению, к настоящему времени образовательная программа, освещающая историко-культурное наследие Уральского региона, еще не разработана, особенно это чувствуется на первой ступени общего образования.

Между тем успешность воспитательно-го процесса в плане формирования у детей ценностного отношения к малой родине зависит от среды, в которой живет и развивается подрастающий гражданин. Поэтому особую значимость приобретает работа с детьми, ориентированная на освоение ими ближайшего социального пространства, формирование у них бережного и заботливого отношения к малой родине. Следовательно, необходим интенсивный поиск путей, позволяющих решить проблему формирования ценностного отношения детей к родному краю с перспективой трансляции этого отношения в будущем на всю страну, гражданами которой они являются.

¹ Исследование выполнено в рамках проекта РГНФ «Педагогическое сопровождение формирования ценностного отношения к малой родине у детей (в формате регионально-ориентированной программы «Грани Урала»)» 14-16-66003.

Формирование ценностного отношения к малой родине является важной составной частью социального развития ребенка. В работах ученых-классиков поднимались вопросы, связанные с ценностным отношением к детям как значимым субъектам образовательного процесса (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн и др.); аспекты социализации детей дошкольной и школьной ступени образования, прямо или косвенно связанные с региональной спецификой (М. В. Бывшева, А. Г. Гогоберидзе, Л. В. Трубайчук, Л. В. Коломийченко и др.).

Многолетние исследования доказывают, что чем ранее прививаются детям понятия и нормы поведения, касающиеся ответственности за себя и других, патриотизма, сотрудничества и т. д., тем устойчивее будет в дальнейшем их позитивная жизненная позиция по отношению к родине. Педагогическая составляющая этого процесса предусматривает освоение и трансляцию ценностей малой родины, тем самым обеспечивая их закрепление в образе мира и образе жизни детей.

В связи с вышеизложенным ощущается потребность в разработке соответствующей образовательной программы, отражающей специфику регионального своеобразия Уральского региона. Такой программой, на наш взгляд, может стать регионально ориентированная программа «Грани Урала», которая позволяет достигнуть следующих результатов:

1) с содержательной точки зрения – знакомит детей с Уральской землей как самобытной областью, обладающей рядом уникальных характеристик – «граней», образ которых, с одной стороны, сразу определяет принадлежность к Уральским горам, а с другой – позволяет варьировать количество осваиваемых «граней» в зависимости от возраста обучаемых и задач обучения;

2) с точки зрения формы организации познавательной деятельности – позволяет вовлечь обучающихся первой ступени образования в освоение содержания – «ограни» знаний о земле Уральской.

Основными психолого-педагогическими принципами данной программы являются:

- культуросообразность, обусловленная содержательной стороной постижения Урала как исторического и культурного центра, что является основой формирования ценностного отношения у детей к малой родине;

- природосообразность, предполагающая опору на возрастные особенности развития детей дошкольного возраста и разумная интеграция индивидуальной и социальной составляющих в процессе воспитания;

- целостность, обеспечивающая единство образовательного процесса в обучающем, воспитывающем и развивающем компонентах;

- открытость и диалогизация, определяющие методiku и технологию совместной деятельности субъектов, включенных в процесс подготовки и реализации программы «Грани Урала».

Целью регионально ориентированной программы «Грани Урала» является создание условий для формирования ценностного отношения к малой родине у детей на дошкольной ступени общего образования.

К задачам данной программы отнесены следующие:

- разработка содержания программы «Грани Урала», раскрывающей информацию об Урале как самобытном регионе, составляющую содержательную основу педагогического сопровождения формирования ценностного отношения к малой родине;

- развитие положительного отношения ребёнка к Уралу как малой родине, формирование чувств сопричастности, сопереживания за события, происходящие на территории Екатеринбурга как столицы Урала и Уральского региона;

- обеспечение для детей информационных, активных форм освоения содержания программы «Грани Урала», что учитывает специфику возраста;

- включение родителей в процесс освоения содержания региональной программы «Грани Урала», что укрепляет чувства сопричастности, сопереживания за события на территории Екатеринбурга как столицы Урала и Уральского региона, переживаемые детьми;

- подготовка научно-методического обеспечения для регионально ориентированной программы «Грани Урала».

В качестве сопутствующей организационно-педагогической задачи выделена подготовка педагогических кадров для внедрения регионально ориентированной программы «Грани Урала» в практике дошкольной ступени общего образования.

К субъектам образования относятся не только обучаемые и воспитуемые, но и те, кто организует эти процессы, т. е. воспитатели и учителя. Здесь обнаруживается серьезное противоречие: с одной стороны, необходимость, согласно федеральным документам, вести регионально ориентированную образовательную деятельность в соответствующих организациях, а с другой – неготовность самих педагогов периода детства адекватно ответить на предъявляемые запросы.

Эта неготовность объясняется многими как объективными, так и субъективными

причинами. Например, часто в дошкольных образовательных учреждениях работают люди, не имеющие педагогического образования. Это значит, что такие сотрудники – даже при их позитивном энтузиазме – не знакомы с психологическими, физиологическими, возрастными особенностями детей, не владеют методиками и технологиями организации разнообразной деятельности дошкольников и пр. Кроме того, многие педагоги дошкольных образовательных учреждений сами не имеют представления о культурно-историческом воспитательном потенциале Уральского региона. А между тем решающая роль в создании информационно-познавательной атмосферы в дошкольных образовательных учреждениях принадлежит именно воспитателю, его собственному настрою, доброжелательному отношению к детям, осознанной заинтересованности в том материале, который он предлагает детям.

Следовательно, прежде чем запустить внедренческий этап регионально ориентированной образовательной программы «Грани Урала», необходимо подготовить содержательно и методически педагогов, которые должны будут воплощать эту программу на местах.

Содержание курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, призванных реализовывать программу «Грани Урала» включает три блока:

- общие сведения педагогической и психологической наук о специфике дошкольного возраста, доминантах развития в этот период, основных направлениях развития ребенка, эффективных воспитательных методах и приемах;

- информация о культурно-историческом наследии Уральского региона, т. е. сведения о тех «гранях», которые можно и нужно донести до дошкольников Екатеринбурга и Свердловской области – исторические факты и события, тяжелая промышленность как начальное условие освоения Уральских земель, искусство и литература с замечательными сказами П. П. Бажова, уникальность географического положения и т. д.;

- методические подходы к обработке информации об Урале для трансляции ее детям дошкольного возраста.

Первый блок носит пропедевтический характер, актуализирующий готовность педагога дошкольного образования к работе с конкретным возрастом детей.

Второй блок знакомит с наиболее известными и популярными сведениями об Уральской земле. При организации освоения данного блока в повышении квалификации организаторам важно не только дать

готовую информацию, но и научить слушателей самостоятельно отбирать факты, события и т. д. Это важно, так как многие педагоги часто просто используют сведения о достопримечательностях, распространяемые для привлечения туристов. Но такое информирование, не носящее характера глубокого сопереживания, не станет основой для формирования сопричастности, ценностного отношения к малой родине.

Данный подход связан и с третьим блоком программы повышения квалификации. Работая с дошкольниками, необходимо принимать во внимание специфику их психолого-педагогического развития, преобладающую произвольность психических процессов, кратковременность самих занятий в дошкольных образовательных учреждениях и т. д., что требует соответствующей адаптации информации и текстов. Так, очень лиричный и светлый мультфильм «Я люблю тебя», посвященный Екатеринбург (режиссер Р. Тимиркаев) оказывается трудным для восприятия детьми. Это происходит постольку, поскольку наряду с узнаваемыми образами родного города видеоряд, рассчитанный на достаточно взрослую аудиторию, сопровождается стихотворным текстом. В этой ситуации удерживать внимание, соединяя текст и видеоряд в течение всего показа, ребенку дошкольного возраста оказывается достаточно трудно. Поэтому педагогам нужно учиться в полном смысле «смотреть на мир глазами ребенка», чтобы сделать занятия с детьми, посвященные их малой родине, более доступными, увлекательными, пробуждающими желание узнать мир вокруг.

Наиболее продуктивной формой организации занятий с педагогами, как показала практика, является интерактивное обучение, которое, с одной стороны, реализует принцип диалогизации, а с другой – вооружает педагогов приемами и методами проведения занятий с детьми, основываясь на открытости к познанию нового, интенсивности проживания получаемой информации, развитию рефлексивности.

Но подготовка педагогов к реализации программы «Грани Урала» является лишь этапом – необходимым, но не достаточным.

Все же суть регионально ориентированной программы «Грани Урала» заключается в комплексном подходе, включающем мероприятия как научно-методического характера (конференции, курсы обучения, консультационные семинары и т. д.), так и практикоориентированного – экскурсии для детей, конкурсы, выставки, что позволяет эмоционально насытить процесс присвоения знаний о своей родине, обога-

щая не только знаниевую, но и ценностную составляющую обучения.

Особую актуальность этой программе придает и тот факт, что 2014 г. объявлен в России Годом культуры. Выдвигая данную инициативу, Председатель Совета Федерации В. Матвиенко подчеркнула, что главная проблема современного общества – потеря нравственности, духовности и морали; выйти из кризиса может помочь только обращение к высшим ценностям культуры и искусства.

Другими словами, регионально ориентированная программа «Грани Урала» позволяет в доступной и интересной форме включить детей в освоение регионально ориентированного содержания – «огранку» знаний о земле Уральской, что целенаправленно формирует у них ощущение включенности в жизнь ближайшего социума, гордости за родной край, в котором ребенок растет, являющееся базовым для формирования чувства патриотизма, ценностного отношения к родине.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент М. В. Бывшева.

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: nkbn@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: возрастная одаренность; сенсомоторный интеллект; развитие способностей по пути амплификации; гармонизация личности через обогащение и раскрепощение эмоционально-двигательной сферы.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ ведущих отечественных и зарубежных исследований в области развития и поддержки одаренных детей дошкольного возраста. Обоснована идея обогащения эмоционально-двигательного опыта детей как условия развития их творческого потенциала в гармонии с социально-личностным становлением.

Kuprina Nadezhda Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT AND SUPPORT FOR TALENTED PRE-SCHOOLERS

KEY WORDS: age-related talent; sensual and motor intellect; development of the abilities by means of amplification; personality harmonization by means of enrichment of emotional and motional spheres.

ABSTRACT. The analysis of the leading foreign and domestic research works in the field of development and support of talented preschoolers is undertaken. The idea of enrichment of emotional and motional experience of children is presented as the condition of their creative potential development alongside their social and personal growth.

Стратегия современного образования выстраивается в соответствии с запросом современного общества, которое нуждается в образованных, творческих людях. Успех реформ определяется приумножением не только технологического, но и прежде всего культурного потенциала общества, что рассматривается как фундамент решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки и культуры, национальных традиций, укрепления государства и обеспечения его безопасности. В современной социокультурной ситуации кадровый, человеческий потенциал России выступает как значимый фактор, позволяющий относить нашу страну к числу развитых государств, способных оказывать влияние на общемировые процессы.

Одной из приоритетных задач современного образования является создание условий, обеспечивающих выявление и поддержку одаренных детей начиная с дошкольного возраста. Эта задача сформулирована как стратегическая в законодательных и нормативно-правовых документах, принятых за последние годы Правительством Российской Федерации: «Концепции модернизации Российского образования», «Национальной доктрине образования в РФ», «Концепции дошкольного образования», Федеральной программе «Одаренные дети», Федеральных государственных обра-

зовательных стандартах дошкольного образования.

Детский дошкольный возраст – период становления способностей, которые нуждаются в развертывании, раскрытии природных начал. Для грамотной организации образовательно-воспитательного процесса в этом направлении необходимо учитывать специфику процессов созревания на этапе дошкольного детства. Каковы движущие силы психического развития ребенка? Как оптимизировать эти процессы в соответствии с принципом природосообразности? Ответы на эти вопросы лежат в основе определения педагогических условий развития детской одаренности и выстраивания соответствующей педагогической тактики.

Достижения отечественной и зарубежной мысли по проблеме развития детской одаренности обобщены в современной «Рабочей концепции одаренности», разработанной мэтрами отечественной педагогики и психологии (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, М. А. Холдная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич).

Ведущими идеями концепции выступают понимание потенциального характера детской одаренности как общей предпосылки творческого развития человека, вы-

явление зависимости ее проявления и развития от социального окружения и условий, созданных в образовательных учреждениях, обоснование необходимости включения ребенка в деятельность, раскрывающую его потенциальные возможности. «Рабочая концепция одаренности» ориентирована на детей школьного возраста. В то же время сформулированные в ней положения логически приводят к необходимости начинать работу по развитию и поддержке одаренности уже в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст как основа развития одаренности рассматривается в ряде зарубежных исследований одаренности (Г. Доман, Э. Томас), а также отечественных работ на эту тему (Н. С. Лейтес, Л. В. Трубайчук, А. И. Савенков, И. Е. Емельянова). Идея необходимости поддержки одаренности в дошкольном возрасте подкрепляется исследованиями психологов об ускоренном созревании мозга в дошкольный период, что проявляется в познавательной активности, ненасыщаемой потребности в деятельности. На этом основании Н. С. Лейтес вводит понятие «возрастной одаренности», определяющее обострение, расцвет способностей на дошкольном этапе детства как феномен, выражающий особенности хода созревания (7). Именно в связи с этой особенностью детей дошкольного возраста возникает мнение о том, что все дети от природы талантливы.

Характеризуя ребенка с признаками одаренности, Д. Б. Богоявленская выделяет качества, свойственные в целом дошкольному возрасту: необычайная познавательная и поисковая активность, ненасыщаемая потребность в деятельности, получение удовольствия от деятельности, творческие достижения в раннем возрасте, стремление подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения, увлеченность определенными видами деятельности и т. д. (3). В исследованиях А. И. Савенкова перечисленные характеристики признаков одаренности обобщаются в определении «исследовательское поведение». Ссылаясь на труды специалистов по психофизиологии, А. И. Савенков связывает такой тип поведения со специфическим феноменом межполушарной асимметрии в сторону доминирования правополушарной деятельности (отвечающей за поисковую активность, любопытство, наблюдение, экспериментирование, целостное синтетическое мышление). Автор констатирует: «По свидетельству специалистов в области межполушарной асимметрии, ребенок рождается с первоначально одинаковыми полушариями головного мозга. Причем они оба у него «правые». До двух лет любое из них может стать «речевым». Вероятно, этим в

значительной мере объясняется столь высокая степень проявления исследовательской активности у ребенка и одновременно значимость исследовательского поведения в развитии личности на ранних возрастных этапах» (9, с. 24).

Проявление высокой одаренности в дошкольном возрасте может быть лишь проявлением возрастной сензитивности, которая может исчезнуть в более старшем возрасте. На этом основании, по мнению ученых, с одной стороны, важно поддерживать творческую, любознательную, высокую познавательную активность, стремление к самостоятельности у всех детей в сензитивном для развития творчества дошкольном возрасте. С другой стороны, именно в дошкольном возрасте важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. В этом случае поддержка чрезвычайной познавательной активности ребенка, его стремления к творчеству станут подлинно устойчивой особенностью, темп развития останется высоким и произойдет закрепление и обогащение ранних признаков одаренности.

В исследованиях Л. В. Трубайчук, посвященных данной проблеме, работа по развитию одаренности в дошкольном возрасте рассматривается как необходимый компонент образовательного процесса не только в отношении детей, проявляющих признаки одаренности (1-3% детей-вундеркиндов), но и в отношении детей, чей уровень развития превышает средний для определенного возраста. Работа с детьми дошкольного возраста по раскрытию их потенциальных способностей с опорой на зону ближайшего развития необходима именно в связи с психическими особенностями возраста – «ненасыщаемой потребностью» (по выражению Н. С. Лейтеса) в каком-либо одном или нескольких видах деятельности как предпосылкой ярких достижений в этой сфере в дальнейшем. «Для того, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку дошкольного возраста необходима с ранних лет своевременная «подпитка», развертывание, раскрытие его природных потенциалов» (10, с. 28).

Эту же позицию отстаивает и И. Е. Емельянова, подчеркивая, что развитие одаренности ребенка в дошкольном детстве необходимо рассматривать в контексте образовательного процесса дошкольного образования учреждения, который «направлен на актуализацию задатков, раскрытие склонностей, развитие потенциалов и способностей, заложенных в каждом ребенке от рождения. Развитие приводит к

появлению нового качества: открытие скрытых задатков, потенциалов, совершенствование индивидуальных склонностей и способностей, которые являются основой для проявления одаренности на ранних этапах онтогенеза. Актуализированные в детстве потенциалы дадут ребенку возможность найти путь духовно-творческой самореализации, в которой он проявит свои таланты, покажет более высокие результаты в приоритетном виде деятельности по сравнению с большинством сверстников» (6, с. 14). По мнению ученых, основная задача в работе по развитию детской одаренности на этапе дошкольного детства заключается не столько в усовершенствовании диагностического инструментария, позволяющего сделать более точную выборку среди детей, вовремя выявить из них одаренных и включить их в индивидуальные траектории развития, сколько в планомерном создании условий для целенаправленного развития потенциала всех детей, актуализации их склонностей и способностей, поддержки исследовательского поведения и стремления к творческой самореализации на сензитивном для этого возрастном этапе.

Данная позиция имеет глубокое обоснование в фундаментальных исследованиях по педагогике и психологии дошкольного возраста, а также привлекает своей гуманистической направленностью: понимание потенциального характера детской одаренности позволяет расширить категорию одаренных детей. При раскрытии потенциала ребенка-дошкольника важно ориентироваться не на различные виды одаренности, а на широту и многосторонность присущей ему «возрастной одаренности». Творческая деятельность ребенка-дошкольника является естественным, природным механизмом присвоения им культуры, становления его ментальности. Поддержка мотивации ребенка к познанию и творчеству будет способствовать в дальнейшем реализации различных видов одаренности.

Вслед за мэтрами отечественной педагогики и психологии мы можем сделать вывод о том, что проблема поиска путей развития и поддержки детской одаренности в дошкольном возрасте, по сути, смыкается с проблемой поиска эффективных и адекватных дошкольному периоду способов возрастного психического развития и социокультурного становления личности. В этом заключается суть термина «возрастная одаренность» применительно к дошкольному возрасту и специфика развития детской одаренности на этом возрастном этапе.

Обращение к известным и уже апробированным методикам по развитию детской одаренности в дошкольном возрасте под-

сказывает оптимальные направления педагогических усилий в этом направлении. Так, в известной Программе раннего развития для детей с младенчества до шести лет, разработанной американским педагогом-исследователем Г. Доманом, основополагающим компонентом развития всех способностей ребенка выступает движение: «У человеческих существ потребность двигаться стоит на втором месте после потребности дышать. Движение – это фундамент для всех других человеческих способностей» (5, с. 3). В методических пояснениях к своей программе Г. Доман развивает эту мысль, считая, что выстраивание движения – первый шаг к освоению окружающего мира и определения в нем себя. Ребенок познает пространство через активное перемещение в нем, переживая и буквально измеряя его своим телом. Для ребенка важно не просто удовлетворение желания двигаться, а познание себя и окружающего мира через движение.

Степень развитости двигательных навыков зависит во многом от наследственности, но в первую очередь от интенсивности использования, т. е. от средовых факторов. Ученый делает вывод: чем раньше функция начинает использоваться, тем более высокого уровня можно достичь в ее развитии. На основе этого подхода, связанного с развитием «физического интеллекта» (термин Г. Домана), разработаны программы обучения счету, чтению, языкам в раннем дошкольном возрасте.

Блестящие практические результаты, которые дают программы, опирающиеся на двигательную активность ребенка в разностороннем развитии его способностей и личностных качеств, не являются эмпирическими находками отдельных педагогов-исследователей, но имеют на сегодняшний день развернутое теоретическое обоснование в психолого-педагогической литературе.

Одной из первых обратилась к исследованию сенсомоторной функции в развитии ребенка дошкольного возраста Женевская школа генетической психологии, основанная Ж. Пиаже и его последователями (А. Валлон, Х. Вернер). Школа генетической психологии была обращена к изучению происхождения и развития интеллекта у ребенка. Работы Ж. Пиаже и его учеников вскрыли закономерности формирования структур интеллекта у ребенка, проанализировали этапы этого процесса. Согласно Ж. Пиаже, порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, и свое начало он берет от развернутых действий ребенка с предметами в окружающем пространстве. Внутренние и внешние факторы, прежде всего социальная и культур-

ная среда, в которой живет ребенок, влияют на сроки достижения развитости и зрелости этих структур. Колоссальная, основополагающая роль двигательной активности ребенка в процессе формирования структур интеллекта позволила Ж. Пиаже ввести в научный обиход термин «сенсомоторный интеллект ребенка».

В отечественной психологии эти идеи разрабатывались Л. С. Выготским и представителями его научной школы. Л. С. Выготский явился основоположником ведущего метода в современной педагогике – экспериментально-генетического, суть которого – в воссоздании генетических процессов и ситуаций развития на органических основах. На основе экспериментально-генетического метода в психологии проведены исследования, раскрывающие закономерности онтогенеза: внутренние, умственные или идеальные действия формируются у человека на основе внешних, материальных действий путем их «поэтапного» изменения и преобразования. Закономерности этих изменений, проанализированные и изученные П. Я. Гальпериным в его теории поэтапного формирования умственных действий, универсальны при развитии всех психических функций и сфер человеческой личности. К такому выводу приходит и другой представитель школы Л. С. Выготского – А. В. Запорожец, исследуя с этих позиций формирование мотивационно-эмоциональной сферы ребенка, его нравственных чувств и социальных отношений. А. В. Запорожец ввел в педагогику понятие «амплификации» – развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности, акцентировав внимание на необходимости опоры на сенсорный, эмоционально-телесный опыт ребенка в процессе воспитания и обучения. Эти выводы особенно актуальны в контексте исследования проблемы развития детской одаренности.

Исследования в современной психологии убедительно доказывают, что телесные ощущения для ребенка первостепенны в освоении окружающего мира. Выводы, сделанные в свое время Ж. Пиаже о «сенсомоторном интеллекте» детей, получили дальнейшее осмысление и развитие в фундаментальных научных исследованиях по психологии детского возраста (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Г. А. Урунтаева и др.). Полноценное развитие всех психических процессов у ребенка происходит в опоре на его телесный опыт. Не случайно в педагогической практике бытует выражение о том, что «ребенок мыслит телом». Развитие восприятия, внимания,

памяти, воображения, мышления происходит у него в опоре на практические действия. Психология давно признала тот факт, что «психическая структура телесности» является единственной полноценно функционирующей структурой психики в дошкольном возрасте. Такие структуры, как сознание, логическое мышление, воля, находятся у детей в различных стадиях становления. Опора на них не всегда является продуктивной в развитии у детей различных навыков и представлений. Более того, иногда опора на эти психические структуры оказывается бесполезной, а в худшем случае – противоестественной.

Ведущим методом работы с дошкольниками в педагогике является метод опоры на внешние ориентировочные действия. Эти действия ребенка, связанные с движениями и телесными ощущениями, многократно повторяясь, постепенно переходят во внутренний план, закрепляются в сознании, формируются в понятия. При этом процесс интериоризации двигательного, телесного опыта достаточно длителен и охватывает практически все дошкольное и младшее школьное детство. В исследованиях О. А. Абдуллиной, А. А. Плигина (1) выявлена динамика развития сенсорных систем на разных возрастных этапах: от преобладания кинестетической системы у дошкольников и младших школьников до становления в качестве ведущих визуальной и аудиальной систем у старших классов.

Все эти рассуждения доказывают важность разработок программ, опирающихся на обогащение эмоционально-двигательного опыта детей в развитии их задатков, склонностей и способностей в самых разнообразных сферах деятельности. Процесс развития одаренности в дошкольном возрасте необходимо выстраивать, учитывая положение об основополагающей роли движения как движущей силы психического развития ребенка. Обогащение эмоционально-двигательного опыта детей выступает в качестве природосообразного способа оптимизации процессов созревания на этапе дошкольного детства, основополагающего компонента развития всех его способностей.

Существенным моментом является и то, что телесное развитие ребенка обладает колоссальным потенциалом. С естественной необходимостью его реализации связаны у ребенка чувства радости, наслаждения от движений, от освоения разнообразных действий. Возможность движения, практических действий для ребенка – одно из самых эффективных средств поддержания его интереса к какому-либо роду занятий. По выражению физиолога Н. А. Бернштейна, любое знание должно стать для ребенка «жи-

вым действием», связаться с двигательным, телесным опытом. Действие, активная практическая вовлеченность в процесс – единственная гарантия усвоения ребенком знаний. Это положение непосредственно связано с проблемой развития способностей, которые вырастают из задатков при одном обязательном условии – деятельности, которой занимается ребенок, должна быть связана с положительными эмоциями, приносить радость, удовлетворение.

Эмоционально положительные переживания ребенка дошкольного возраста играют значимую роль не только в развитии его разнообразных способностей, но и в целом в становлении его личности. Закрепляясь в раннем детстве, эмоциональные проявления ведут к возникновению относительно устойчивых форм поведения, к формированию характера. Детское переживание радости в дальнейшем превращается в жизнерадостность, оптимистическое отношение к жизни, умение ладить с людьми, успешно решать жизненные проблемы, добиваться поставленных целей. Напротив, затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния выполняют дезорганизующую роль в жизни ребенка, приводят к задержке общего психического развития, а в дальнейшем – к формированию негативной жизненной позиции. Таким образом, обогащение эмоционально-двигательного опыта, переживание радостных состояний в двигательной активности ребенка ведет к формированию у него оптимистического мировоззрения.

Данный тезис обоснованно раскрывается в исследовании А. Н. Леонтьева (8), по мнению которого, зрелая человеческая личность предстает как сложная иерархическая система соподчиненных, подстраивающихся друг над другом уровней отражения действительности и психической регуляции субъекта. Эта система функционирует как единое целое, согласованная работа всех «этажей». При этом детство выступает как поэтапное формирование этих «этажей», и основа личности, ее психическое и душевное здоровье коренятся в эмоционально-телесных процессах. В дошкольный период происходит интенсивное формирование нервной системы ребенка, доминирующей является деятельность правого полушария, связанная со сферой эмоций, с «телесным сознанием» ребенка. Именно на этой основе формируются в детстве и хранятся всю жизнь фундаментальные установки, во многом определяющие судьбу человека.

Приведенные положения о значимости эмоционально-двигательного опыта в личностном становлении ребенка, обоснованные современной психологией, актуализи-

руются в контексте разработки педагогических подходов к работе с одаренными детьми. Исследователи проблемы развития детской одаренности указывают на необходимость разработки коррекционной составляющей этого процесса. Дети с признаками одаренности уже на ранних возрастных этапах могут демонстрировать дисгармоничный вектор развития. Так, Н. Б. Шумакова отмечает, что одаренность почти всегда сопровождается односторонностью развития. Это порождает противоречие между яркими способностями в одной сфере и незрелостью прочих областей детской души.

Д. Б. Богоявленская отмечает среди признаков одаренности такие характеристики, как «отсутствие уважения к условностям и авторитетам, непредсказуемость поступков, большую независимость суждений, диссинхронию развития, обеспокоенность, тревожность из-за непохожести на сверстников» (3). В работах этих авторов, освещающих различные аспекты детской одаренности, красной нитью проходит идея о величайшем значении сбалансированного образования одаренных детей. По замечанию Н. Б. Шумаковой, крен на успех «здесь и сейчас» приводит к неуспеху ребенка в перспективе. Плата за высокие показатели в какой-то одной области – односторонность развития, социально-личностная незрелость.

В свете этих высказываний актуализируется разработка методик развития детской одаренности, основанных на идее обогащения эмоционально-двигательного опыта детей и обладающих одновременно как развивающим потенциалом, так и коррекционным эффектом. Например, в программе Г. Домана двигательная активность ребенка рассматривается не только как источник развития всех его способностей, но и в качестве адаптационного механизма – как средство коррекции личностных проблем некоторых интеллектуально одаренных детей (пониженная самооценка, замкнутость, трудность общения со сверстниками, что на языке психологии называют «моторным дисбалансом»).

Аналогичный подход демонстрирует методика образно-пластического творчества Е. В. Горшковой «От жеста к танцу», направленная на развитие и поддержку детской одаренности. Методика основана на освоении детьми старшего дошкольного возраста словаря пантомимических и танцевальных движений. «Словарь» содержит значения и способы выполнения простейших жестов и танцевальных движений, доступных дошкольникам для осмысления и выполнения в качестве единиц языка движений, посредством которого может передаваться образное содержание в танце. Эти

единицы составляют ядро танцевально-пантомимической лексики, используемой для сочинения и исполнения детьми связанных, стилистически своеобразных невербальных «высказываний», составляющих основу сюжетного танца и двигательнопластического творчества детей (4, с. 3). Такая работа с одаренными детьми видится автору методикой необходимой для развития их творческого потенциала в гармонии с социально-личностным развитием.

Ритмическая организация движения ребенка способствует гармонизации психофизиологических процессов, оптимизирует вхождение ребенка в социокультурную среду. Чувство ритма у ребенка является индикатором здоровья, интеллектуальной и творческой активности, позитивного взаимодействия с окружающими. Разработка этих положений в психолого-педагогической литературе позволяет рассматривать двига-

тельную активность ребенка как источник развития всех его способностей, а также и в качестве адаптационного механизма – как средство коррекции личностных проблем некоторых интеллектуально одаренных детей (диссинхронию развития, трудность общения со сверстниками, моторного дисбаланса), как условие развития отдельных способностей у одаренных детей в гармонии с их социально-личностным развитием.

Таким образом, одним из основных условий грамотной организации образовательно-воспитательного процесса, способствующей развитию и поддержке детской одаренности, является деятельностное, эмоциональное, сенсорное насыщение ребенка, что в дошкольном возрасте напрямую связано с формированием познавательных потребностей, исследовательского поведения, стремления к творческим достижениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Личностно-ориентированная технология обучения: проблемы и поиски // Наука и школа. 1998. № 4. С. 34-36.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности : сб. М. : Наука, 1990.
3. Богоявленская Д. Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. 2000. № 4. С. 5-13.
4. Горшкова Е. В. От жеста к танцу. Словарь пантомимических и танцевальных движений для детей 5-7 лет. : пособие для музыкальных руководителей ДОУ. М. : Гном и Д, 2004.
5. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка: Как развить умственные и физические способности ребёнка. М. : Аквариум, 1996.
6. Емельянова И. Е. Педагогическая тактика развития одаренности детей дошкольного возраста : моногр. М. : Перо, 2011.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность дошкольников. М. : Академия, 2000.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : МГУ, 1981.
9. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004.
10. Трубайчук Л. В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста : моногр. М. : БАЛАСС, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

**УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационные умения; формирование информационных умений у младших школьников; учебно-научный текст; виды учебно-научных текстов; виды учебно-научных текстов в учебниках по русскому языку для начальной школы; методический аппарат учебников по русскому языку для начальной школы; методика ознакомления с новыми языковыми явлениями.

АННОТАЦИЯ. На материале учебников по русскому языку для начальной школы авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого рассматривается возможность формирования информационных умений у младших школьников при восприятии различных видов учебно-научных текстов, представленных в учебнике. Анализируется методический аппарат учебников, выявляются возможности формирования информационных умений в процессе ознакомления младших школьников с новыми языковыми явлениями.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**EDUCATIONAL SCIENTIFIC TEXT AS A MEANS OF FORMATION
OF INFORMATIONAL SKILLS OF JUNIOR PUPILS**

KEY WORDS: informational skills; formation of informational skills of junior pupils; educational scientific text; types of educational scientific texts; types of educational scientific texts in textbooks in Russian for primary school; methodological apparatus of textbooks in Russian for primary school; methodology of the insight into new linguistic phenomena.

ABSTRACT. On the basis of the textbooks in Russian for primary school by V. P. Kanakina and V.G. Goretzky the possibility of formation of informational skills of junior pupils in the process of comprehension of different types of educational and scientific texts found in the textbook is discussed. Methodological apparatus of the textbooks is analyzed, the possibilities of formation of informational skills in the course of insight into new linguistic phenomena are revealed.

Информационное общество предъявляет особые требования к навыкам работы с информацией, что находит отражение в содержании образования на различных уровнях, в том числе на уровне начального общего образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования информационные умения выделены в группе метапредметных умений и определены следующим образом: информационные умения – это «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета...; умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета» (8,

с. 7-8). Следовательно, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования необходимо развивать у младших школьников умение формулировать информационный запрос, ориентироваться в источниках информации и выбирать источник информации в соответствии с информационным запросом, находить в данном источнике информацию и отбирать необходимую, соотносить старую и новую информацию, определять степень важности информации, работать с разными источниками информации, перерабатывать информацию, переводить ее из одной формы в другую.

Обозначенная задача формирования информационных умений решается средствами различных предметов при обращении к различным источникам информации, в том числе в процессе обращения к словарям (подробнее о формировании информационной грамотности младших школьников в работе со словарями см. 3) и учебно-научным текстам. Будучи разновидностью науч-

ного текста, учебно-научный текст отличается дидактической направленностью, так как является основной единицей обучения (6). Это «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, т. е. на процесс обучения» (1, с. 14). Таким образом, учебно-научный текст всегда информативен и связан с тремя субъектами: автором учебно-научного текста, отбирающим информацию, необходимую с точки зрения овладения учебной дисциплиной, адресатом, характеристики которого во многом определяют содержание учебно-научного текста, и учителем, включенным в процесс освоения школьником содержания учебно-научного текста. Как уже сказано, отбор и обработка информации в учебно-научном тексте осуществляются авторами школьных учебников, поэтому для школьника данный текст выступает источником информации, объектом изучения и понимания, образцом хранения информации. Информация в учебно-научном тексте всегда строго дозирована, что находит отражение в объеме информации и в объеме текста; информация постепенно разворачивается, расширяя и усложняя картину мира обучающегося.

В качестве иллюстрации постепенного «развертывания» информации в учебно-научном тексте можно обратиться к текстам об имени существительном (в качестве источника материала здесь и в дальнейшем использованы учебники авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого «Русский язык»). В учебнике для первого класса содержится информация о словах-названиях предметов и явлений, отвечающих на вопросы «Кто?» и «Что?». В учебнике для второго класса данный текст дополняется сведениями о принадлежности этих слов к части речи и вводится название части речи «имя существительное». Приводится определение имени существительного как части речи, описывается лексическое значение слов, принадлежащих к именам существительным. Учащиеся знакомятся с некоторыми лексико-грамматическими разрядами имен существительных: одушевленные и неодушевленные имена существительные, собственные и нарицательные, с категорией числа. В третьем классе школьники узнают о категории рода имен существительных и об изменении существительных по падежам и т. д. Очевидно, подобное представление информации помогает школьникам увидеть логику процесса познания «от старого знания к новому знанию» (об этом подробнее см. 2), что является еще одним аргументом обращения к учебно-научному тексту как важнейшему

средству формирования информационных умений у младших школьников.

В решении задачи формирования у младших школьников информационных умений на материале учебно-научных текстов особое место занимает предмет «Русский язык», так как при изучении данного предмета учащиеся знакомятся с текстом как речевым произведением и овладевают способами действия, направленными на восприятие и порождение текста. Формирование текстовых умений должно обеспечить учащимся осознанное усвоение учебно-научного текста. К тому же изучение предмета «Русский язык» связано с формированием у учащихся умения использовать информацию о языковых единицах для решения познавательных и практических задач.

Мы обратимся к анализу методического аппарата учебников по русскому языку системы «Школа России» (авторы – В. П. Канакина, В. Г. Горецкий), чтобы определить, как на материале данных учебников у младших школьников формируются информационные умения. В данных учебниках представлены все виды учебно-научных текстов (о видах учебно-научных текстов см. 7): текст-определение, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, текст-правило. Остановимся на кратком представлении видов учебно-научного текста.

Текст – определение лингвистических понятий содержит указание на существенные признаки понятия через обобщение, включение данного явления в ближайший род: *«Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы «Кто?» или «Что?»»*.

Текст – описание лингвистических понятий включает перечень существенных признаков единиц языка и речи; в этот текст кроме основных признаков нередко включаются дополнительные, дающие более развернутую характеристику понятия (что относится к чему; что входит в группу чего): *«Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы «Кто?» или «Что?»»*. *Имя существительное обозначает предмет в широком смысле слова: конкретные предметы (ручка, стол), живые существа – люди и животные, растения, явления природы и т. д.»*.

При представлении текста – объяснения языковых явлений целесообразно обратиться к деривационным связям слова «объяснение», определив данный вид текста как содержащий толкование какого-либо явления, делающий это явление ясным, понятным: *«Некоторые имена существительные употребляются в речи и как*

существительные женского рода, и как существительные мужского рода. Если речь идет о лицах женского пола, то это имя существительное будет женского рода... Если речь идет о лицах мужского пола, то это имя существительное будет мужского рода...». Текст-объяснение отвечает на вопрос «Почему?». Например, текст о временах глаголов: «Глаголы в форме настоящего времени отвечают на вопросы «Что делает?» и «Что делают?»... Эти глаголы обозначают действия, которые происходят в настоящем времени, в момент речи. Глаголы в форме прошедшего времени отвечают на вопросы «Что делал?», «Что сделал?», «Что делали?», «Что сделали?». Эти глаголы обозначают действия, которые уже произошли или происходили в прошедшем времени, до момента речи...».

Структурными элементами текста-рассуждения являются выдвинутое положение (исходный тезис) и его доказательство. Например, «как определить падеж прилагательного». Задается тезис: «Имя прилагательное всегда стоит в том же роде, числе и падеже, в каком стоит имя существительное, к которому относится имя прилагательное». И далее тезис раскрывается: «Падеж прилагательного определяется по падежу существительного».

Текст-правило – это «предписание, установка для выполнения какого-либо действия, порядка, последовательности операций» (4, с. 148). Например, «разделительный мягкий знак (Ь) пишется в корне после букв, обозначающих согласные звуки, перед буквами «е», «ё», «ю», «я», «и»».

Анализируя методический аппарат школьных учебников в плане формирования у младших школьников информационных умений, отметим, что все представленные виды учебно-научных текстов соотносятся с основными этапами методики работы над новыми языковыми явлениями: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления (5, с. 139-144).

Обратимся к тексту – определению лингвистических понятий. Явление, представленное в определении понятия, предъявляется школьникам обычно в процессе выполнения упражнения. Новое явление нередко выделяется шрифтом, цветом, например, «**стУЧИТ**», «**мОЯ**». Затем школьники обращаются собственно к тексту-определению, содержащемуся в школьном учебнике. Осознание связи «что есть что» обеспечивается благодаря изложению информации в готовом виде. Введение определения понятий предполагает переход к

применению полученных знаний на практике. Данный переход обеспечивается методическим аппаратом учебника, при этом на практике обычно реализуется способ действия, связанный с выделением явления, обозначенного понятием. Например, для выделения ударного слога нужно произнести слово целиком с интонацией обращения или вопроса.

Таким образом, работа с текстом-определением предполагает следующие этапы: предъявление явления, определение понятия, обозначающего явление, запоминание данного текста, применение информации, связанной с определением понятия. Предъявление явления позволяет научить школьников получать информацию из материала для наблюдения и из лингвистического текста; запоминание подкрепляется другими способами изложения полученной информации, например, схемой. Текст-определение нередко предваряет вопрос: «Что такое...?». Например, «Что такое глагол?». Таким образом, работая с данным текстом, школьник осваивает формулу «что такое данное явление», овладевает логикой построения определения.

Анализ текстов-описаний показал, что признаки понятий нередко преподносятся в готовом виде в процессе чтения лингвистического текста. В процессе чтения школьниками текста или в процессе восприятия сообщения учителя вводятся понятия, определяются их признаки. Затем предлагаются задания, содержащие информационный запрос на выделение существенных признаков понятия. Например, знакомство школьников с формами речи предваряет вопрос: «Какой бывает речь?». Ответ на этот вопрос школьник находит, прочитав следующий за вопросом текст, в котором описываются признаки устной и письменной речи. Учащиеся должны запомнить выделенные признаки и соотнести эти признаки с изучаемым явлением, отвечая на вопросы, содержащиеся в последующих упражнениях: «К какой речи ты отнесешь запись разговора сказочных персонажей: к устной или письменной?», «Какой речью ты воспользуешься, чтобы передать содержание сказки?».

Следовательно, текст – описание признаков понятий направлен прежде всего на формирование у школьников умений передачи информации (как образец способа передачи информации предлагается текст) и ее интерпретации. Работа с текстом – описанием признаков понятий предполагает последовательность действий: осознание существенных признаков понятия, предъявленных в готовом виде, выделение / вычленение учащимися существенных при-

знаков (о которых они узнали) в процессе самостоятельного анализа материала или с опорой на упражнения, запоминание признаков понятия, применение полученных знаний на практике. При этом информация, содержащаяся в тексте-описании, может предлагаться в виде текста или схемы, что помогает школьнику увидеть разные способы ее обработки и хранения. Заметим, что текст – определение лингвистических понятий и текст-описание обычно связаны между собой. Сначала дается определение, затем приводится описание, например, при изучении частей речи, текста и т. д., чему способствует линейно-ступенчатый принцип изложения материала.

Основные этапы работы с текстом-объяснением также соответствуют логике освоения нового языкового понятия: этап восприятия нового явления, осознание существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления. Например, знакомство с категорией времени глагола начинается с текста, в котором использованы различные временные формы глагола, причем школьник легко соотносит глагольные формы с точкой отсчета времени, поскольку в тексте идет речь о смене времен года. Школьнику нужно определить, какое действие происходит сейчас, какие действия уже произошли или происходили и т. д., поставить вопросы к глаголам – т. е. обеспечивается осознание явления. Затем дается собственно объяснение, почему временные формы глагола так называются и так разграничиваются, далее школьники переходят к применению полученных знаний.

Работа с текстом-объяснением предполагает понимание связи между явлениями «момент речи – глагольное время», поэтому данные тексты предполагают свободное воспроизведение, воспроизведение своими словами, что нередко трудно для учащихся, хотя в методическом аппарате учебника обращение к таким текстам поддерживается использованием глагола «объясните»: «Объясните, как определить время глагола». Следовательно, методический аппарат учебника последовательно обращает внимание школьника на учебно-научный текст как источник лингвистической информации, но нужно заметить, что в меньшей степени учебник учит школьников способам действия по усвоению информации в таких текстах.

В отличие от ранее проанализированных видов учебно-научных текстов с признаками текста-рассуждения младшие школьники знакомятся в процессе изучения предмета «Русский язык». Описываются основные структурные элементы учебно-

научного текста: «В нем есть три части, в первой части высказывается мысль, вторая часть – само объяснение, третья часть – вывод». Указывается, что к тексту-рассуждению можно ставить вопрос «Почему?», приводится материал для построения текстов-рассуждений: «Почему слово «Москва» надо писать с заглавной буквы?», «Почему слова он и пенал – это разные части речи?» и т. д. Текст-рассуждение появляется при освоении учащимися определенного правила, например, правила написания безударных гласных. Задается тезис: «Безударный гласный может обозначаться разными буквами, поэтому написание нужно проверять». Следующий шаг в рассуждении – как нужно проверять: «Чтобы проверить, какой буквой обозначается безударный гласный звук в слове, надо изменить слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным». При выполнении следующих за этой информацией упражнений учащийся видит, что в результате проверки ударный и безударный гласный в слове обозначаются одинаково.

На более поздних этапах изучения русского языка рассуждение приводится в виде текста-алгоритма, связанного с решением определенной учебной задачи, а школьник получает возможность наблюдать еще один способ хранения информации. Например, «чтобы найти проверочное слово для обозначения буквой парного по глухости / звонкости согласного звука на конце слова или перед согласным в корне, надо изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы парный согласный звук стоял перед гласным звуком или звуками [л], [м], [р], [в]».

Методический аппарат учебников, сопровождающий данные тексты, также отражает основные этапы освоения нового языкового явления, но при этом не всегда содержит задания, мотивирующие школьников на построение рассуждения. По нашим наблюдениям, мотивация рассуждения последовательно появляется, если рассуждение предваряет текст-правило; если рассуждение предваряет текст-объяснение, то текст-рассуждение последовательно с ним не соотносится. Например, методический аппарат учебника не ориентирует школьника на рассуждение при выполнении заданий, связанных с выделением одушевленных существительных: школьнику просто нужно продолжить тематические ряды: «Люди», «Птицы», «Насекомые» и т. д. – подобрать синонимы к одушевленному существительному, вспомнить, с помощью какого вопроса выделяют одушевленные существительные. Можно заметить: подмена рассуждения способом действия

(на основании методического аппарата учебника школьник заключает: «Чтобы определить, является ли существительное одушевленным, нужно поставить к нему вопрос») приводит к тому, что и в дальнейшем школьники испытывают затруднения в разграничении одушевленных и неодушевленных существительных, поскольку категория одушевленности и неодушевленности асемантическая и разграничение основывается не столько на правильной постановке вопроса, сколько на знании особенностей падежной парадигмы одушевленных и неодушевленных существительных.

Переходя к анализу текста-правила, следует заметить, что учебно-научный текст нередко отождествляют именно с данным видом текста, в силу чего способы освоения правила школьники нередко распространяют на все виды учебно-научных текстов. Правило требует заучивания, поскольку соблюдаемые условия, порядок действий необходимо запомнить. Информация, связанная с выделением условий и определением результата учета этих условий, не дается в готовом виде, и заучивание правила предполагает его понимание, а не механическое воспроизведение.

Логика работы с правилом также определяется логикой освоения нового языкового явления. Например, правило о разделительном «Ь». Сначала языковое явление предъявляется (этап восприятия нового языкового явления предъявляется как ситуация, как некая совокупность условий): «Произнесите пары слов: «полю – полью», «солю – солью»; одинаково ли они произносятся? Какой звук слышится после звука [л]? Чем различается написание слов?». Затем идет этап осознания признаков явления, а именно, условий реализации правила: «Перед какими буквами пишется разделительный мягкий знак?». Даны слова «ателье», «бельё», «вьюга» и т. д., то есть используется самостоятельный анализ языкового материала с учетом наличия заявленных условий – ученик осуществляет самостоятельный поиск информации. При этом правило предстает как результат обработки информации (заметим, как готовый результат, так как орфограмма обозначена и описано орфографическое действие), далее следует запоминание правила и воспроизведение правила как этап освоения языкового явления: «Объясните, почему в данных словах надо писать разделительный «Ь»: «вьюнок», «листья», «жилё» и т. д.». И применение знаний на практике: «Объясните написание выделенных орфограмм: варенье, соленье, печенье. Измени-

те слова так, чтобы они обозначали несколько предметов: ручей, перо и т. д.».

Таким образом, основные этапы работы с текстом-правилом: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания признаков явления – условий действия правила, этап обработки информации (формулировка правила), запоминание правила и воспроизведение правила с акцентированием условий действия правила (хранение информации), применение полученной информации на практике – нахождение условий действия правила и действие в соответствии с этими условиями. У учащихся при этом формируются умения поиска информации, обработки информации, интерпретации информации.

Выделив текст-правило, определим способы предъявления информации, связанные с данным текстом. Правило предъявляется в виде текста или в виде таблицы, но в таблице чаще обобщается несколько связанных между собой правил, например, *правописание гласных и согласных в значимых частях слов*.

Определив возможность формирования у младших школьников информационных умений в процессе освоения различных видов учебно-научных текстов, отметим возможности самого учебника по русскому языку в плане решения данной задачи. Содержание учебника организовано таким образом, что перед изучением каждой темы в учебнике формулируется информационный запрос. Например, в учебнике обозначена тема «Предлоги», а после обозначения темы предлагаются вопросы, предвещающие ее изучение, помогающие школьнику понять, какую информацию необходимо найти в данном разделе и освоить: «Для чего служат предлоги в речи?», «Как пишутся предлоги со словами?». После обозначения темы «Слово и словосочетание» также формулируется информационный запрос «Чем словосочетание отличается от слова?» и т. д. Информационный запрос формулируется и на отдельных этапах изучения темы, например, при изучении темы «Окончание» после общего информационного запроса «Что такое окончание?» появляется дополнительный информационный запрос «Как найти в слове окончание?». Перед каждым разделом учебника концентрированно определяется содержание этого раздела, т. е. представляется информация в свернутом виде как вариант обработки информации, см. «Узнаем, что такое язык и что такое речь».

В учебнике имеются специальные значки для выделения учебно-научного текста (учебно-научные тексты при этом объединены как сведения о языке); таким значком вы-

деляются разные виды текстов: текст-определение («*Слушание, говорение, чтение, письмо – это наша речь*»), текст-описание (например, описание местоимения как части речи), текст-объяснение (например, объяснение семантики категории числа у глаголов) и т. д. Перед школьником ставится вопрос, побуждающий к разграничению известной и новой информации, выделению новой информации: «*Что нового ты узнал?*». Но нужно заметить, что вопросов, ориентирующих на восприятие текстов о языке как источников информации, не так много.

Выполненный нами анализ методического аппарата учебников по русскому языку для начальной школы авторов В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого позволяет сделать следующие выводы. В рамках данных учебников решается задача, обозначенная Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, – формирование информационных умений как метапредметных умений. В процессе обучения русскому языку и изучения русского языка у учащихся формируются информационные умения: умение использовать различные способы поиска информации и ее сбора (наблюдение над языковым явлением с опорой на вопросы, задания педагога или учебника), умение обработки информации (в качестве способа обработки информации выступает текст учебника или собственный текст ученика, далее сопоставляемый с учебником, схема), умение передачи и интерпретации информации (выполнение учащимися соответствующих заданий, содержащихся в учебнике, с объяснением, рассуждением).

Однако процесс формирования у младших школьников умений работать с ин-

формацией и процесс овладения сведениями о языке с опорой на учебно-научные тексты несколько отдалены друг от друга. В методическом аппарате учебников лишь эпизодически представлены задания, благодаря которым конкретные действия учащихся, направленные на решение определенной учебной задачи, обобщались бы как действия, связанные с информацией, не всегда отдельные умения обобщаются как информационные. Учебно-научный текст на уровне восприятия его школьником практически не представлен в качестве источника информации. Информацию о новых языковых явлениях младшие школьники обычно получают не в процессе восприятия учебно-научного текста, а в процессе предъявления самого языкового явления. Учебно-научный текст выступает как способ обработки и хранения полученной информации, но не как источник информации. В методическом аппарате учебников практически не отражены отличия в организации деятельности учащихся при восприятии учебно-научных текстов различных видов. Логика обращения к учебно-научному тексту определяется логикой знакомства с новым языковым явлением; потенциал самого учебно-научного текста в плане формирования умений работать с информацией при этом используется ограниченно. Следовательно, педагогу-практику необходимо дополнять методический аппарат учебников, чтобы в полной мере обеспечить решение задачи формирования информационных умений у младших школьников на материале учебно-научных текстов на уроках русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребцова Ж. И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
2. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2008.
3. Кусова М. Л., Плотникова С. В. Учебный словарь трудностей русского языка как средство формирования лексикографической компетенции младших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2011. № 9. С. 72-81.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов. М. : Просвещение, 1988.
5. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М. : Академия, 2000.
6. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения : 2-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1985.
7. Тронина Т. С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / Сост. И. В. Галлинер, С. И. Львова. М. : Просвещение, 1988. С. 146-158.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом № 373 от 6 октября 2009 года (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года №15785). URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаява.

Петрова Лариса Витальевна,

аспирант, институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; клинический психолог; руководитель «Психологического центра»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Petrova_loravita@mail.ru

**ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государство; образование; здоровье; подростки; учителя; родители; программы; половое воспитание.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается здоровье подрастающего поколения, отношение преподавателей к половому воспитанию молодежи в системе образования и родителей, несущих ответственность за своих взрослеющих детей. Внедрение в систему образования программ, в особенности программы о половом воспитании подростков, приведет к более осознанному отношению подростков к своему здоровью и формированию жизненных ценностей и приоритетов.

Petrova Larisa Vitalievna,

Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Obstetrician at Antenatal Clinic, Clinical Psychologist, Head of "Psychological Centre", Ekaterinburg.

**SEX EDUCATION OF SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT
OF THE EDUCATION SYSTEM**

KEY WORDS: state; education; health; teenagers; teachers; parents; programs; sex education.

ABSTRACT. This article discusses the health of the younger generation, the teachers' attitudes to sex education of youth in the educational system, and parents' responsibility for their growing children. Introduction in the system of education programs, particularly programs of sex education for adolescents, will lead to a more careful attitude to health and the formation of life values and priorities.

Современное состояние здоровья детей подросткового возраста, которые как никто подвержены отрицательному влиянию среды и общества, вызывает тревогу как со стороны родителей, педагогов, так и со стороны медицинских работников. К сожалению, приходится констатировать, что на сегодня широко распространены среди подростков наркомания, алкоголизм, токсикомания, инфекции, передаваемые половым путем. Все это в конечном счете негативно отражается как на духовном, так и на телесном здоровье подростков.

Как показывает статистика в Свердловской области по социально значимым заболеваниям, за последние пять лет у подростков в возрасте 15-17 лет здоровье продолжает ухудшаться: заболевание сифилисом увеличилось на 24,8%; гонорей – на 57,2%; хроническим алкоголизмом – на 51,0%; туберкулезом – на 43,6%; ВИЧ-инфекцией – на 43%; наркомания и токсикомания возросли на 10,2%; число абортов – на 27,22% (4, с. 34).

Подростковый возраст – это возраст весьма опасный. С одной стороны – большие возможности: позитив, активность, жажда деятельности, – и организм полон энергии и готов преодолевать любые препятствия, проявлять настойчивость в достижении цели. Но с другой стороны – этот возраст характеризуется безрассудством:

порой подростки совершают необдуманные поступки в силу своей горячности и не заботятся о последствиях (7, с. 347).

Исследования Я. А. Халемина и А. А. Кузнецова (1994) характеризуют социально-личностный статус несовершеннолетних, больных сифилисом, и сообщают, что 40% обследованных имели более 25 половых партнеров и 80% употребляли наркотики (5, с. 45).

Если ситуация не изменится, то через 5-10 лет в России даже при желании многие молодые семьи не смогут иметь детей, уже сейчас бесплодных супружеских пар около 15% (1, с. 7).

Здоровье определяется социально-экономическим положением населения, экологическими условиями жизни, санитарной культурой, качеством и доступностью медицинской помощи, разработкой и внедрением в систему общества федеральных целевых программ. До сих пор со стороны государства не выработана целостная стратегия в направлении здоровья (5).

Система образования и воспитания по Закону «Об образовании в Российской Федерации» – один из главных факторов экономического и социального прогресса общества, приоритетом является учебная деятельность, которая формирует моральные качества развивающейся личности, но формирование качества культуры полового

воспитания подрастающего поколения в системе образования отсутствует (3).

Долгое время беседы о половом воспитании были запретными. В нашей стране до 1954 г. существовала система раздельного обучения мальчиков и девочек. Это не значит, что дети не встречались и не общались. Присутствие девочек диктовало и другое поведение юношей. Мужчины учились быть мужественными и благородными. Существовала другая система ценностей. Юноша должен был уметь защищать себя и брать на себя ответственность за других (6, с. 74).

С некоторым опозданием в семидесятые годы пришло движение хиппи, детей, восставших против условностей, отравленных свободой. Все принадлежали всем. Исказилось половое самосознание, духовность выхолащивалась из интимных отношений, что в конечном итоге привело к ухудшению обстановки в мире подростков (6, с. 74).

После периода абсолютной закрытости проблем взаимоотношений между полами наступила эра вседозволенности, произошла потеря нравственных ориентиров общества. Ценности любви, семейной жизни, нормальных человеческих отношений как бы перестали существовать. Так наша молодежь расплачивается за сексуальную революцию, зачастую сталкиваясь с нежеланием общества помочь ей найти правильные ориентиры.

Комплекс психических и физических изменений, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешности – все это особенности полового созревания подростка.

Половое сознание формируется на протяжении всей жизни, и в каждый жизненный период есть своя специфика. Половое самосознание – это представление о себе как о человеке определенного пола. В подростковом возрасте проявляется истинное любопытство в связи с пониманием детородной функции мужчины и женщины. Способность осознать себя носителем определенного пола лежит в основе формирования полового поведения подростка. Со стороны девушек характерными поведенческими реакциями, связанными с половым влечением, является кокетство, в основе которого лежит побуждение привлечь к себе внимание.

Провоцирует внешний вид представительниц прекрасного пола, которые часто одевают прозрачные блузки, брюки с заниженной талией, мини-юбки и высокие каблуки. Ярко выражена потребность нравиться. Юноша обычно испытывает влечение к избранной девушке, имея при этом конкретную цель.

Эмоционально-психологическое и физическое развитие имеет анатомические различия у мужчины и женщины, их гормональные особенности, половые роли, которые они усваивают и совершенствуют в течение всей своей жизни (дружба, любовь, зачатие и рождение детей, взаимоотношения в семье и др.).

Семья имеет важное значение в формировании сексуального поведения подростка, поэтому она является базовым уровнем полового воспитания.

Воспитание – это процесс, который начинается с рождения, и половое воспитание как составная часть этого процесса должно начинаться с этого момента.

Желательно, чтобы родители говорили своим взрослеющим подросткам, как они пережили проблемы сексуальности, отвечать на возникшие вопросы по мере их возникновения. Ответы должны учитывать возраст. Информация должна быть доступной и своевременной.

Но многие родители не умеют разговаривать со своими взрослеющими детьми на «животрепещущие темы», не знают, как предупредить о возможных рискованных ситуациях, в которые они могут попасть. В особенности проявляется страх за дочь, которая может быть обманутой, может забеременеть.

По данным статистики, среди девочек-подростков, живущих половой жизнью, не предохраняются от беременности 14,9%; не были знакомы с методами и средствами контрацепции – 16%; рождение внебрачных детей обусловлено несостоявшимся прерыванием беременности, в основном из-за поздних её сроков – 26,2%; прерывание беременности самостоятельно, путем применения лекарственных и механических средств – 13,1%; длительное скрывание беременности от окружающих – 38,4% (Л. А. Баранец, Р. М. Гулевской, В. К. Юрьева) (5, с. 34).

Наблюдается также ослабление родительского контроля, низкий уровень осведомленности самих родителей о сексуальной культуре молодежи, по вопросам контрацепции. Так, большинство родителей, опрошенных в 4 регионах России в 1995-1996 гг. в связи с разработкой и внедрением программы сексуального образования в школе Российской ассоциацией «Планирование семьи», не видят себя в роли просветителей своих детей и предпочитают, чтобы этим квалифицированно занималась школа. По данным ВЦИОМ (1994 г.), 81% взрослых высказались за введение сексуального просвещения в школах для 14-16-летних подростков, только 10% были против, из них категорически против – 3% мужчин и 4% женщин (2, с. 136).

Семейные традиции и ценности, взаимоотношения родителей и детей имеют преобладающее влияние на становление личности ребенка, формирование его моральных и нравственных представлений и приоритетов. Надо отметить, что важным аспектом для родителей является благополучная атмосфера доверия, в которой дети смогут задавать возникшие у них вопросы и обсуждать свои тревоги, что поможет в будущем принять правильное решения в самых сложных жизненных ситуациях.

По результатам проведенного исследования, более двух третей родителей (70,5%) говорят с подростками о сексуальном поведении, но подростков, вспомнивших такие беседы, меньше всего (57,3%). Это свидетельствует о том, что родители завышают свою роль в половом воспитании (2, с. 137).

Что же могут сделать школьные педагоги в процессе воспитания личности для правильного формирования культуры полового самосознания?

По данным исследования И. В. Журавлевой, отвечая на вопрос «Кто должен заботиться о здоровье подростков, их половом воспитании?», подростки поставили себя на первое место – 60,8%, далее – родители – 45,6%, врачи-специалисты – 43,0%. Только 25% связывают свои надежды с соответствующей школьной программой и в самую последнюю очередь ожидают подобную информацию от педагогов – 10,4%. Подростки стесняются обращаться к родителям с подобными вопросами – 67% девочек и 77% мальчиков ни разу не общались к родителям с вопросами на темы секса (2, с. 135).

Сведения об интимной стороне жизни подростки получают из нескольких источников: Интернет, телевидение, СМИ, литература. Самый большой процент искаженной информации молодые люди получают друг от друга. В медицинские учреждения обращаемость подростков очень низкая из-за боязни о разглашении посещения, недоброжелательности медицинских работников. Подростки не идут на доверительный контакт с педагогом из-за сверстников, которые заметят необычно длительный разговор между учителем и учеником. Тогда молодые люди принимают решение самостоятельно, что приводит к запущенным хроническим болезням и нежелательным родам на этом отрезке подросткового возраста.

Опрошенные педагоги, настоятельно поддерживая важность сексуального просвещения, так же, как и родители, не готовы взять на себя такую функцию и считают, что этим должны заниматься медики. В то же время педагоги подчеркивают необходимость преобладания в программе такого

просвещения проблем духовности, нравственности, а не контрацепции (2, с. 136).

Основным источником информации и заботы о половой жизни являются сами школьники (87%) и их родители (65%), а педагоги (58%) возлагают ответственность за здоровье на самого подростка, предлагая заботиться о собственном здоровье ему самому. При этом никто не стремится обеспечить его необходимыми для этого знаниями (2, с. 137).

К сожалению, многие родители не располагают достаточными знаниями, чтобы дать правильные ответы на вопросы своих взрослеющих детей. Что касается медицинских работников, то в школе зачастую они не готовы дать информацию о половом воспитании подростка, так как не компетентны. Следующим немаловажным фактором является отсутствие контакта с подростками.

Остается неоднозначным мнение о программах полового воспитания, внедренных в систему образования школы. Есть две точки зрения: одни эксперты утверждают, что программы полового воспитания увеличат добрачные связи, количество беременностей и заболеваний, передающихся половым путем. Эксперты заявляют, что такие программы, наоборот, снизят негативные тенденции в этой сфере.

В настоящее время у нас в России имеется программа «Взросление. Репродуктивное здоровье и здоровый образ жизни», созданная коллективом авторов Российской ассоциации «Планирование семьи» (РАПС) на основе «Концепции полового воспитания подростков». На существующей базе разработана программа «Полового воспитания в системе образования».

Цели программы:

- 1) воспитание у подростков ответственного сексуального поведения и отношения к ранней половой связи;
- 2) повышение уровня отношения к своему здоровью;
- 3) развитие взаимопонимания и принятия осознанного решения по отношению к себе и к окружающим;
- 4) формирование нравственных и этических аспектов полового воспитания у подростков.

Задачи программы:

- 1) сформировать полную информацию и представление о человеческой сексуальности через рассмотрение биологических и социально-психологических аспектов;
- 2) воспитывать у подростка сознательное отношение к своему здоровью, предоставляя достоверную информацию об инфекциях, передающихся половым путем;
- 3) помочь овладеть навыками обучения и понимания к принятию осознанных

решений, в особенности более поздней половой жизни;

4) использовать научно-методическую, воспитательную работу в системе образования по вопросам морали и права, нравственных и этических аспектов, а также сведения, несущие исторические, психологические, религиозные, семейные и послероловые взаимоотношения;

5) оказывать помощь педагогам и родителям по вопросам полового воспитания и предоставлять семьям психологическую поддержку этого подросткового возраста.

Таким образом, реализация программы «Полового воспитания в системе образования», многих подростков приведет к осознанию желания позже вступить в половую связь. Это зависит от культурных, соци-

альных и религиозных традиций, взаимоотношений в семье и с окружающими людьми. Развитие гордости, целомудрия, необходимости полового воздержания до вступления в брак – это не устаревшие понятия, это реалии нашего времени, которые сформируют у подростков критерии жизненных ценностей и приоритетов.

Программу «Полового воспитания в системе образования» среди подростков необходимо проводить и на классных часах, и во внеурочных мероприятиях, что приведёт к осознанному интересу подростка к охране своего здоровья и здоровья его будущих детей. Необходимо только внимательно посмотреть и сильно захотеть заставить себя быть здоровым.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гребешева И. И. Взросление. Репродуктивное здоровье и здоровый образ жизни // Российская ассоциация «Планирование семьи». М., 2002.
2. Журавлева И. В. Репродуктивное здоровье подростков и проблемы полового просвещения // Социология и медицина журнал. 2004. С. 133-142.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ // Российская газета. rg.ru.
4. Итоги работы службы охраны здоровья матери и ребенка Свердловской области в 2011 году. Екатеринбург, 2012.
5. Репродуктивное поведение женщины // Образовательно-информационный портал АТЕХНИК.RU
6. Соковня-Семенова И. И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь. М. : Академия, 2000.
7. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. Общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. М. : Педагогика, 1989.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

Плотникова Светлана Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: plotnikova_sv@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная компетентность; младший школьник; умение пользоваться словарями русского языка; планируемые результаты обучения.

АННОТАЦИЯ. Анализируются причины низкой эффективности обучения школьников работе с лингвистическими словарями, определяется содержание обучения младших школьников информационным учебным действиям со словарями русского языка, конкретизируются планируемые результаты освоения программы начального общего образования в области информационной деятельности со словарями русского языка.

Plotnikova Svetlana Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching It in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University Ekaterinburg.

**FORMATION OF INFORMATIONAL COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS
ON THE BASIS OF THE DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

KEY WORDS: informational competence; junior pupil; skill to use dictionaries of the Russian language; targeted results of teaching.

ABSTRACT. The reasons of poor effect of the process of teaching pupils to use linguistic dictionaries are analyzed, the content of teaching junior pupils to use dictionaries of the Russian language is specified, the targeted results of the program of primary education in the sphere of informational activity with the dictionaries of the Russian language are singled out.

Информационная компетентность – одна из ключевых компетентностей, необходимых современному человеку для успешного осуществления любого вида деятельности во всех областях профессиональной, общественной и личной жизни. Создание условий для овладения школьниками способами поиска, получения, обработки и использования информации становится сегодня одной из важнейших задач образования любого уровня, в том числе и уровня начального общего образования.

Информационная компетентность обучающихся определена Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) как планируемый результат освоения основной образовательной программы начального общего образования. Согласно ФГОС, результатом обучения в начальной школе должно стать «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение ... соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета», а также

«умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета» (8).

Предметам филологического цикла принадлежит ведущая роль в формировании базовых навыков работы с информацией, представленной в текстовой форме: навыков смыслового чтения, приемов работы с текстом, обеспечивающих извлечение информации, определение степени ее значимости и ее преобразование, способов передачи информации в устном и письменном высказывании. Все эти умения и навыки на уроках русского языка и литературного чтения являются предметом изучения и осознанного усвоения, а не только способами и средствами информационной деятельности.

Специфика предметного содержания при формировании у школьников информационной компетентности на уроках русского языка проявляется также в том, что учащиеся знакомятся с особым способом организации информации – лексикографическим, учатся работать со словарем как информационным источником и приобретают опыт обращения к лингвистическим словарям разных типов. Именно в курсе русского языка младшие школьники должны научиться «ориентироваться в соответ-

ствующих возрасту словарях» (7, с. 43), в том числе в словарях русского языка, для того чтобы в дальнейшем использовать их для решения учебных, познавательных и коммуникативных задач. Конкретизация названного умения в программе отсутствует, несмотря на его очевидную сложность, что может вызвать затруднения при определении содержания и методов обучения использованию словарей, при отборе дидактического материала и выборе средств обучения.

«Формирование у школьников потребности в обращении к словарям и навыков работы с ними, способности извлекать из словарей информацию, необходимую для решения учебных задач по разным дисциплинам, в рамках проектной деятельности и во внеаудиторной работе должно стать одной из норм образования», – подчеркивается в Методических рекомендациях по формированию культуры работы со словарями школьников и педагогов общеобразовательных учреждений в целях реализации положений ФГОС (3). Авторы обосновывают необходимость систематического использования лингвистических словарей в образовательном процессе, раскрывая их роль в обеспечении личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. При этом указывается, что именно «в начальной школе закладываются потребности обращения к словарям и общеучебные умения пользования ими» (3).

Цель данной статьи – конкретизировать содержание работы по формированию информационной компетентности младших школьников в области использования словарей русского языка, представить это содержание в виде планируемых результатов освоения программы начального общего образования.

Надо отметить, что словари русского языка давно и прочно вошли в практику начального языкового образования, и учителя начальных классов осознают их значимость в учебном процессе. В связи с введением ФГОС НОО внимание к работе со словарями возросло, увеличилось их количество и разнообразие в учебниках русского языка, больше в них стало и заданий, требующих обращения учащихся к словарикам учебника.

Однако существует немало проблем, связанных с использованием словарей на уроках русского языка, и лишь отчасти это проблемы материального обеспечения – не всегда в школьной библиотеке имеется достаточное количество словарей, чтобы на уроке каждый ученик мог с ними работать

под руководством педагога. Эти проблемы частично решаются размещением в современных учебниках русского языка разнообразных словариков, а также использованием современных технологий (электронных словарей), демонстрационного и раздаточного материала с образцами словарных статей.

Проблемы другого рода выявляются при наблюдении за использованием словарей на уроках: зачастую со словарем работает педагог или один из учеников, а остальные наблюдают; далеко не всегда на уроке создаются условия для возникновения у детей потребности обращения к словарю; редко организуется целенаправленное обучение ориентировке в структуре словаря, словарной статьи, чтению и пониманию словарных помет, сокращений. Проведенное нами анкетирование учителей начальных классов помогло определить причины такого положения вещей. Учителям было предложено назвать словари, которыми пользуются ученики на уроках. Результаты опроса показали, что педагоги не ориентируются в словарях, адресованных младшему школьнику, и не осознают необходимости применения в процессе обучения школьных словарей в дополнение к словарикам учебника русского языка. Большинство отметили, что систематически ученики пользуются орфографическим словариком учебника, эпизодически – толковым; словари на электронных носителях не назвал никто из опрошенных педагогов, а из отдельных лексикографических изданий были названы только словари С. И. Ожегова и В. И. Даля, хотя, как правило, ими пользуется не ученик, а педагог. Названные словари не являются учебными, не соответствуют уровню лексикографической компетентности младшего школьника, а словарь В. И. Даля, кроме того, не является оптимальным источником востребованной в процессе обучения русскому языку информации и может быть представлен ученикам только для ознакомления, но не для работы с ним. Таким образом, ответы учителей демонстрируют неразличение ими субъектов деятельности с названными словарями, неспособность оценить соответствие словаря уровню подготовки ученика к работе с ним, непонимание роли школьных словарей в процессе формирования информационных учебных действий, незнание школьных словарей. Это объясняет, почему деятельность учащихся со словарем на уроке русского языка пока не стала нормой.

При анкетировании мы выявляли также представления педагогов о структуре деятельности со словарем. Характеризуя умение пользоваться словарем, 65% опрошенных учителей не смогли конкретизиро-

вать содержание данного умения, только 35% назвали хотя бы одно частное умение, входящее в содержание умения пользоваться словарем («найти и узнать толкование непонятого слова», «быстро найти слово по алфавиту», «при необходимости знать, к какому словарю обратиться»), ни один ответ на данный вопрос анкеты не был исчерпывающим. Затруднения учителей объяснимы: в программе не конкретизируется содержание данного умения, хотя оно и названо как планируемый результат освоения программы, а в учебнике система работы по его формированию не раскрывается полностью (6). Таким образом, методические недочеты в организации деятельности школьников со словарями на уроках русского языка обусловлены недостаточным осознанием педагогами операционного состава этой деятельности.

В научной литературе проблема обучения школьников пользованию лингвистическими словарями рассматривалась в аспекте формирования у учащихся общеучебных умений (Н. М. Лаврова, И. В. Осипова, Н. П. Пикалова), лексикографической компетенции (М. Л. Кусова, С. В. Плотникова, В. Д. Черняк), определения принципов составления учебных словарей разных типов (А. А. Бондаренко, И. В. Гуркова, В. В. Репкин, Н. А. Шестакова и др.). Исследователями определена структура умения пользоваться словарями и педагогические условия его формирования у школьников, однако научные исследования в этой области пока не нашли полноценного методического воплощения в силу относительной новизны постановки задачи обучения работе со словарями в начальной школе (1; 2; 5).

Главной целью и результатом обучения школьников деятельности со словарями русского языка является способность и готовность обучающихся квалифицированно обращаться к лингвистическому словарю как источнику информации для решения учебных, познавательных и коммуникативных задач. Рассматриваемая нами как частное проявление информационной компетентности личности, эта способность включает ценностное отношение к словарю и содержащейся в нем информации, наличие мотивации к информационной деятельности со словарем, систему знаний о словарях и способах работы с ними, комплекс умений, обеспечивающих поиск, извлечение и использование лексикографической информации, опыт использования лингвистических словарей для решения познавательных и коммуникативных задач.

Исходя из этого примерное содержание обучения младших школьников информационной деятельности со словарями рус-

ского языка определяется как комплекс знаний о лингвистическом словаре как информационном источнике и формирующихся на их основе умений, необходимых для поиска, извлечения и использования лексикографической информации.

Ориентировочной основой для информационных учебных действий со словарями русского языка выступают следующие знания:

- представление о круге вопросов, разрешаемых с помощью словаря – что значит слово, как оно пишется и произносится, как изменяется, с какими словами, близкими или противоположными по значению, связано, в какие устойчивые выражения входит;

- знания о лингвистических словарях, которые помогают ответить на эти вопросы – орфографическом, орфоэпическом, толковом, фразеологическом, словаре синонимов, антонимов;

- знания о структуре лингвистического словаря, назначении его частей, порядке расположения словарных статей;

- знания о структуре и содержании словарной статьи изучаемых словарей.

Данный комплекс лексикографических знаний дает общее представление о том, что необходимо сделать предметом наблюдения и осознания школьником на уроках русского языка. При этом сами словари, рассматриваемые учащимися, их количество и разнообразие могут варьироваться в зависимости от конкретных условий обучения. Педагогу важно понимать, что, опираясь только на словарики учебника, сколь бы разнообразны они ни были, невозможно вооружить школьников знаниями о структуре словаря, о наличии в нем специального аппарата, необходимого для ориентировки в словаре и извлечения из него необходимой информации, а значит, нельзя и подготовить детей к самостоятельной деятельности даже с учебным словарем. В то же время «Словарь русского языка» С. И. Ожегова, знакомый учителям и предлагаемый ими учащимся для выполнения учебных заданий, для этой цели тоже не подходит, так как уровень читательской и лингвистической подготовки учащихся начальной школы не позволит им освоить содержание пояснительной части этого словаря даже с помощью учителя. Необходим учебный словарь, адресованный младшим школьникам, структура которого приближена к структуре общих словарей русского языка соответствующего типа.

Перечисленные выше первоначальные лексикографические знания служат базой для сознательного освоения учащимися комплекса информационных действий со словарями:

- осознание лингвистического затруднения и формулирование лексикографического запроса;

- определение типа словаря (в пределах изученных типов) и выбор словаря в соответствии с запросом;

- ориентировка в словаре – выделение в нем пояснительной и словарной части, выделение в пояснительной части элементов, облегчающих поиск информации (цель словаря, описание словарной статьи, список сокращений), поиск в словаре нужной словарной статьи;

- ориентировка в структуре словарной статьи – выделение заголовка статьи, других частей (в соответствии с типом словаря), поиск в статье необходимой информации, чтение и понимание словарных помет, использование ссылок.

Для формирования этих навыков как компонентов целостной информационной деятельности важно, чтобы учащиеся осваивали их, понимая место и роль каждого из них в структуре деятельности. При этом в учебной работе может быть развернуто только одно из действий или даже отдельная его операция, для того чтобы сосредоточить внимание детей на способах его (ее) осуществления, но представлены они должны быть как элементы осмысленной деятельности, для чего в процессе обучения создаются ситуации, мотивирующие обращение к словарю для решения учебных задач. Постепенно школьники переходят к самостоятельному использованию полученной из доступных словарей информации для решения таких задач, как проверка правописания, правильности произношения слова, правильности разбора слова по составу, определение и объяснение лексического значения незнакомого слова (выражения), определение грамматических признаков слова.

В соответствии с концепцией ФГОС, содержательной и критериальной основой для разработки образовательных программ, методических рекомендаций по их освоению обучающимися, системы оценки качества их освоения являются планируемые результаты (8). В условиях недостаточной ориентировки многих педагогов в содержании, способах и средствах обучения младших школьников использованию словарей считаем необходимым конкретизировать общее понимание результатов освоения учащимися навыков работы с информацией, представленное в стандарте и пример-

ной основной образовательной программе образовательного учреждения.

Опираясь на общие подходы к системе оценки планируемых результатов в начальной школе (4, с. 5-13), структуру информационной деятельности и ее операционный состав, мы уточнили требования к планируемым результатам формирования информационной компетентности обучающихся на материале словарей русского языка на ступени начального общего образования.

I. Выпускник научится:

- осознавать и формулировать информационный запрос, удовлетворяемый с помощью лингвистического словаря, при решении учебных задач;

- ориентироваться в многообразии лингвистических словарей, определять тип словаря и выбирать словарь в соответствии с запросом;

- ориентироваться в словаре для школьников, находить в нем необходимую информацию о слове (выражении);

- использовать полученную из словаря информацию для решения учебных задач.

II. Выпускник получит возможность научиться:

- осознавать значимость словаря как средства накопления и хранения языковой и культурологической информации;

- осознавать социальную и личностную значимость словаря как источника лингвистической информации;

- удовлетворять свои познавательные и коммуникативные потребности с помощью лингвистических словарей разных типов и приобретать опыт обращения к словарям и их чтения;

- соблюдать правила этики при использовании информации из словаря.

Каждый из планируемых результатов базового уровня уточняется в виде перечня умений, необходимых для достижения данного результата (табл. 1).

Приведенный в таблице перечень умений, по нашему мнению, характеризует базовый уровень освоения младшими школьниками информационной деятельности с лингвистическими словарями и может быть для педагога ориентиром при планировании и осуществлении процесса формирования информационной компетентности учащихся на уроках русского языка. На его основе определяются и виды деятельности учащихся, которые обеспечат овладение системой информационных учебных действий со словарями, и виды словарей, с которыми они учатся работать.

Таблица 1.

Планируемые результаты освоения программы начального общего образования в области использования словарей русского языка

Планируемый результат	Умения, характеризующие достижение планируемого результата
Выпускник научится осознавать и формулировать информационный запрос, удовлетворяемый с помощью лингвистического словаря, при решении учебных задач.	1) осознавать затруднение при выполнении учебного задания, связанное с незнанием лексического значения слова, его строения, произношения или правописания; 2) формулировать цель обращения к словарю (в виде вопроса или целевой установки).
Выпускник научится ориентироваться в многообразии лингвистических словарей, определять тип словаря и выбирать словарь в соответствии с запросом.	1) определять тип словаря и его назначение по названию; 2) определять тип словаря и его назначения по предисловию, пояснительной части, аннотации; 3) выбирать словарь определенного типа в соответствии с запросом.
Выпускник научится ориентироваться в словаре, находить в нем необходимую информацию о слове (выражении).	1) ориентироваться в структуре словаря, находить в нем пояснительную и словарную части, список условных сокращений; 2) находить нужную словарную статью, приводя слово к начальной форме и используя знание алфавитного порядка расположения слов в словаре; 3) использовать информацию из вспомогательных частей словаря (вводной статьи, списка условных сокращений) при чтении словарной статьи; 4) ориентироваться в структуре словарной статьи словариков учебника русского языка (толкового, фразеологического, грамматического, синонимов, антонимов и т. д., в зависимости от учебника); 5) ориентироваться в структуре словарной статьи орфографического словаря; 6) ориентироваться в структуре словарной статьи школьного толкового словаря; 7) читать словарную статью школьного словаря и извлекать из нее необходимую информацию, опираясь на знание ее структуры и используя разные виды чтения в зависимости от цели обращения к словарю.
Выпускник научится использовать полученную из словаря информацию для решения учебных задач.	1) проверить правильность написания слов с помощью словаря; 2) объяснить лексическое значение слова и привести пример его употребления с опорой на прочитанную статью из толкового словаря; 3) выполнить лексико-грамматическое задание или проконтролировать правильность его выполнения с помощью словаря.

К видам деятельности учащихся на уроках русского языка, необходимым для усвоения информационных учебных действий со словарем, относятся выделение слов (выражений), значение, произношение или правописание которых необходимо уточнить в словаре, формулирование цели обращения к словарю, ознакомление со словарем (или определенным типом словаря) и его элементами – чтение-рассматривание обложки, титульного листа, страниц со словарными статьями, анализ пояснительной части словаря, чтение вводной статьи, чтение и анализ списка условных сокращений, определение типа и назначения словаря по известным приметам, соотнесение цели обращения к словарю и типа словаря, выбор словаря для решения определенной учебной задачи, поиск словарной статьи в словаре и осознание приемов поиска, чтение и анализ структуры словарной статьи, извлечение из нее необходимой информации, поиск необходимой для понимания словарной статьи информации, составление сло-

варной статьи для словаря, обращение к словарю при выполнении учебного задания. Вовлекая учащихся в деятельность со словарем (словариком учебника), учитель сначала руководит действиями детей, помогает им осознать способы действия, контролирует правильность их выполнения, организует взаимодействие учащихся в группах, затем учащиеся действуют самостоятельно, выполняя учебные задания, требующие обращения к словарю, на уроках или во внеурочное время.

Необходимым и достаточным для последующего обучения в основной школе является освоение школьных словарей двух типов – орфографического и толкового, так как они позволяют младшим школьникам успешно решать учебные задачи. Словарики в учебнике русского языка выступают в качестве средства подготовки учащихся к деятельности со словарем, дают возможность расширить представления о типах словарей и той информации, которую можно из них извлечь, помогают организовать

самостоятельную познавательную деятельность учащихся на уроке, однако овладеть всей системой информационных действий на материале этих словариков невозможно. Представленные выше планируемые результаты задают критерии выбора словарей, используемых как средство формирования информационных учебных действий. В структуре словаря обязательно наличие аппарата ориентирования в словаре, пояснительной части, адресованной учащимся и составленной с учетом их возможностей; содержание, структура и оформление словарной статьи должны быть приближены к соответствующим параметрам статьи общего словаря, в то же время материал, отра-

женный в словаре, объем словника, способы подачи информации о словах должны соответствовать уровню речевой и лингвистической компетенции младших школьников.

Таким образом, конкретизация содержания работы по формированию информационной компетентности младших школьников на материале словарей русского языка, уточнение планируемых результатов освоения обучающимися данного вида деятельности в процессе начального языкового образования поможет педагогу реализовать требования ФГОС НОО и создать условия для овладения школьниками информационными универсальными учебными действиями при изучении русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кусова М. Л., Плотникова С. В. Учебный словарь трудностей русского языка как средство формирования лексикографической компетенции младших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2011. № 9. С. 81-92.
2. Лаврова Н. М. Методическая подготовка учителя начальных классов к формированию у младших школьников общеучебного умения пользоваться лингвистическими словарями : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
3. Методические рекомендации по формированию культуры работы со словарями школьников и педагогов общеобразовательных учреждений в целях реализации требований ФГОС / ФГБУН Институт русского языка им. В. В. Виноградова. URL: <http://souo-mos.ru/demo/docs/2013/may/Работа%20со%20словарями.pdf>.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч 1 / Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. М. : Просвещение, 2010.
5. Пикалова Н. П. Формирование лексикографической компетенции младших школьников // Развивающее языковое образование в современной начальной школе : пособ. для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т. Г. Рамзаева, Л. В. Савельева, Е. А. Гогун и др.; под науч. ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб. : Специальная Литература, 2009. С. 204-218.
6. Плотникова С. В. Проблемы формирования информационной компетентности младших школьников на уроках русского языка // Проблемы филологического образования: сб. науч. тр. Вып. 5. Саратов : Наука, 2013. С. 89-96.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов. М., 2011.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.

Утюмова Екатерина Александровна,

старший преподаватель, кафедра теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 157; e-mail: y.k.a@e1.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные предпосылки учебной деятельности; алгоритмические умения; дошкольники.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме современной системы образования – развитию универсальных предпосылок учебной деятельности на ступени дошкольного обучения, в процессе формирования у дошкольников алгоритмических умений. Выделены этапы формирования данных умений и разработаны конструкторы для организации предметно-пространственной среды.

Utyumova Ekaterina Aleksandrovna,

Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ALGORITHMIC SKILLS FORMATION PECULIARITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

KEY WORDS: universal prerequisite of educational activity; algorithmic skills; preschool age children.

ABSTRACT. The article is devoted to the topical problem of modern educational system – the development of universal prerequisites for training activities at the preschool education level in the algorithmic skills formation process of preschoolers. Stages of formation are highlighted and tasks educational kits were developed to organize objective-spatial environment.

Изменения, которые происходят в системе образования России, коснулись всех ее ступеней, в том числе и дошкольного обучения. Важнейшей задачей становится создание условий для индивидуального развития личности ребенка, формирование у него качеств, востребованных в современном обществе: самостоятельности, инициативности, творческой активности и ответственности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (4) планируемые итоговые результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров, которые выступают как социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка согласно возрасту на этапе завершения его обучения в дошкольном образовательном учреждении. Целевые ориентиры, которые дошкольник может приобрести в результате освоения Программы, способствуют формированию у детей предпосылок к учебной деятельности.

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (8) под универсальными предпосылками учебной деятельности понималось умение работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Особое значение в формировании этих умений у дошкольников имеет ознакомление детей с алгоритмами и формиро-

вание у них алгоритмических умений. Поскольку алгоритм – это и есть правило, образец выполнения в строго определенной последовательности некоторой системы операций, которая ведет к решению задач данного типа.

Изначально понятие алгоритма появилось в математике, в сугубо теоретической ее области – теории алгоритмов. До недавнего времени формирование этого понятия и происходило при изучении математики, однако в связи с информатизацией общества понятие «алгоритм» стало приобретать самостоятельное значение и проникло практически во все сферы человеческой деятельности. Данное понятие не имеет строгого определения. По мнению А. А. Столяра (9), интуитивно под алгоритмом понимают общепонятное и точное предписание того, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить для решения любой задачи из данного вида однотипных задач.

Для того чтобы правило, предписание можно было назвать алгоритмом, оно должно удовлетворять следующим требованиям:

- дискретности (нельзя менять места действия, шаги алгоритма);
- детерминированности (каждое действие, шаг должно быть четко определено и однозначно понято, алгоритм должен содержать конечное число шагов);
- результативности (алгоритм и каждое действие должно приводить к достиже-

нию требуемого результата);

- массовости (алгоритм может быть применим для решения однотипных задач);
- понятности (все действия должны быть понятны и доступны исполнителю).

В зависимости от структуры выполняемых в алгоритме действий различают три вида алгоритма: линейный, разветвляющийся и циклический.

Линейный алгоритм – это алгоритм, в котором все действия выполняются однократно, последовательно, в заданном порядке. Например, алгоритм кормления рыб в аквариуме: 1) взять корм, 2) открыть крышку аквариума, 3) насыпать корм в кормушку, 4) закрыть крышку аквариума, 5) постучать по стенке аквариума.

Циклический алгоритм – это алгоритм, в котором определенная последовательность действий повторяется несколько раз, пока не будет выполнено заданное условие. Многие процессы в окружающей нас жизни основаны на многократном повторении одних и тех же действий: смена времен года, дня и ночи, восхода и захода солнца и т. д.

Разветвляющийся алгоритм – это алгоритм, в котором проверяется некоторое условие; если оно выполняется, то осуществляется одна последовательность действий, если нет, то другая. Например, алгоритм разделения красных и синих шаров: 1) берем шар; 2) проверяем условие – «Шар красный?», 3) если да, то кладем шар в правую корзину, если нет, то в левую.

Алгоритмы могут быть записаны словесно, при помощи таблицы, формулы, на языке блок-схем или программ. Словесная запись алгоритма наиболее понятна и приемлема для детей дошкольного возраста. Последовательность действий можно изобразить с помощью рисунков или карточек, на которых изображен каждый шаг алгоритма. Однако в старшем дошкольном возрасте можно знакомить детей с другими формами записи алгоритма, например, языком блок схем (рис. 1).

В блок-схеме каждое действие алгоритма записывается в определенной геометрической фигуре. Начинается и заканчивается алгоритм овальными блоками, внутри которых записаны соответствующие слова. Перерабатывающий или арифметический блок изображается в виде прямоугольника, внутри которого записывается выполняемое действие, приводящее к промежуточному результату. В виде ромба изображается логический блок, который предусматривает проверку условия, записанную внутри ромба. Выполнение этого блока определяет дальнейшую последовательность действий.

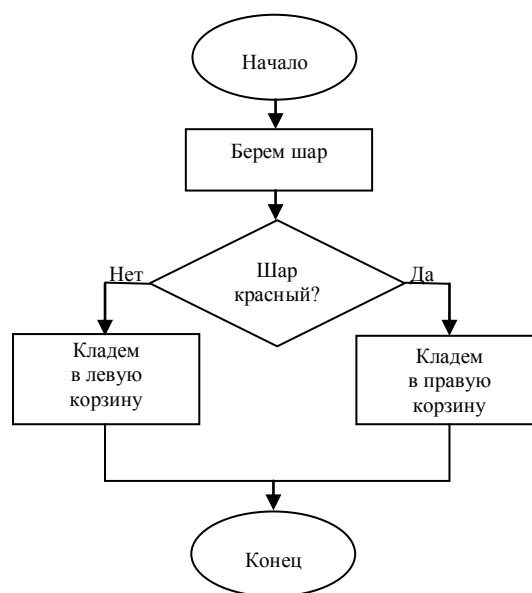


Рисунок 1. Запись алгоритма на языке блок-схем

Анализ различных работ А. А. Столяра (9), Л. В. Ворониной (1), С. Д. Язвинской (10), О. Н. Родионовой (6) по формированию алгоритмических умений и современным целей обучения ребенка в дошкольном образовательном учреждении позволил нам предложить следующее определение алгоритмических умений дошкольников: **алгоритмические умения** – это осознание дошкольниками необходимости планирования своих действий, умение работать по образцу, понимать, выполнять и составлять алгоритмы, правила, предписания, анализировать, корректировать, переносить усвоенные действия в новые ситуации в процессе осуществления алгоритмических действий, описывать их понятным другим людям языком и средствами.

Таким образом, алгоритмические умения имеют аналогичную учебной деятельности структуру, поскольку выполнение и создание алгоритмов также включает в себя принятие учебной задачи, овладение способами решения любых учебных задач данного типа, содержит контроль и оценку достижения результата, то есть все то, что понимается под универсальными предпосылками учебной деятельности.

Если человек овладел алгоритмическими умениями, то он способен осуществлять планирование своих действий, направленных на достижение конкретной цели, разбивая деятельность на отдельные шаги. В процессе выполнения алгоритма развивается умение удерживать цель на протяжении всего выполняемого задания, а после получения результата оценить его правильность и, если необходимо, осуществить коррекцию своей деятельности.

Ребенок уже в дошкольном возрасте в процессе реализации действий по выполнению алгоритма учится управлять своей деятельностью в соответствии с предлагаемыми взрослыми правилами, образцом.

Из обзора программ дошкольного образования «От рождения до школы» (3), «Мир открытий» (5), «Успех» (7), «Детство» (2) можно заключить, что к настоящему времени в методике уже наметился новый взгляд на формирование алгоритмических умений у детей, так в программах появились элементы работы или темы, способствующие формированию данных умений. Но традиционный подход, при котором понятие «алгоритм» не рассматривалось в дошкольный период, занимает в отечественной методике и сейчас главенствующую позицию. Детей дошкольного возраста учат лишь следовать правилу, линейному алгоритму, но практически не формируют умения работать по образцу или инструкции, представленной посредством разветвляющегося и особенно циклического алгоритма, составлять различные алгоритмы, особенно разветвляющиеся и циклические. Однако различная деятельность людей, в том числе и учебная, правила, которые даже дошкольники используют при формировании элементарных математических представлений, например, составление сериационного ряда, сравнение предметов по величине, имеют чаще всего вид циклического или разветвляющегося алгоритма.

Анализ психолого-педагогических предпосылок формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста показал, что дошкольники второй младшей группы еще не способны к усвоению алгоритмов, они не могут длительное время удерживать цель и план деятельности, точно следовать образцу, инструкции, основы алгоритмической деятельности для них еще трудны. Поэтому в этом возрасте необходимо только проводить подготовительную работу по формированию данных умений. Под руководством воспитателя в процессе игровой деятельности необходимо целенаправленно осваивать с дошкольниками нормы и правила поведения за столом во время еды, правила умывания, культурно-гигиенические навыки по использованию предметов личной гигиены, то есть действия, носящие алгоритмический характер.

Целенаправленная же работа по формированию алгоритмических умений должна начинаться со средней группы и включать три этапа:

– на первом (средняя группа) идет формирование умений у ребенка выполнять линейные алгоритмы, осмысление значимости их выполнения в повседневной жизни и в процессе образовательной деятельности;

– на втором этапе (старший дошкольный возраст) детей обучают выполнять не только линейные, но и разветвляющиеся, циклические алгоритмы, а также формируются первоначальные умения по составлению алгоритмов различных видов;

– на третьем (подготовительная к школе группа) происходит закрепление алгоритмических умений, которые приобрели дошкольники в процессе образовательной, игровой деятельности, прогулок, обеспечение осознанного выполнения ими любого алгоритма, постепенное увеличение доли самостоятельности в его выполнении и составлении, развитие у детей алгоритмических умений, применение алгоритмической деятельности в различных образовательных областях, формирование умения осуществлять целеполагание, контроль, коррекцию и рефлексию.

На каждом этапе формирования алгоритмических умений для эффективного развития универсальных предпосылок учебной деятельности у детей в процессе игры или при выполнении учебно-игровых ситуаций производилась постепенная интеграция игровой и учебной деятельности. Психолого-педагогическое взаимодействие дошкольника и воспитателя было направлено на социально-личностное развитие каждого ребенка. В процессе выполнения разнообразных заданий была организована работа по следующим этапам:

– подготовительный – принятие задания, которое необходимо выполнить, осознание цели предстоящей деятельности;

– ориентировочный – составление первичного плана, последовательности действий для достижения заданной цели, решения поставленной задачи;

– деятельностный – выполнение определенной последовательности действий, шагов, организация поэтапной отработки действий, выделение задач, для решения которых можно использовать данный алгоритм;

– контрольный – сравнение достигнутого результата с эталоном, контроль и оценка, коррекция выполненного алгоритма.

Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности при формировании алгоритмических умений у дошкольников требует активной работы по «открытию знаний», овладению общими способами решения задач данного типа и контролю выполненного алгоритма. Одним из таких средств можно считать специально организованную воспитателем предметно-пространственную среду. Для организации такой среды в процессе игровой деятельности ребенка нами были разработаны конструкторы для формирования алгоритмических умений по выделенным этапам (таблица 1).

Таблица 1.

Конструкторы заданий, используемые для формирования алгоритмических умений

Этап	Умения	Конструкторы
Подготовительный	Принятие учебной ситуации, осознание цели предстоящей деятельности	Повторите задание, которое нам необходимо сейчас выполнить. Из предложенных вариантов выберите карточку с изображением нужного задания. Возьмите карточку с изображением результата, который нам необходимо достигнуть. Ответьте на вопросы воспитателя. Представьте (переформулируйте) условие задачи в удобной для вас форме...
Ориентировочный	Составление первичного плана, последовательности действий	Выберите карточку, на которой изображено первое действие. Выберите карточку, на которой изображено недостающее действие. Кто должен встать по левую руку? Выберите карточку с изображением условия, которое нам необходимо проверить. Достаточно выполнить эти действия один раз... два... Сколько раз нам необходимо повторить эти действия? Как мы узнаем, что должны прекратить выполнять последовательность действий?
Деятельностный	Выполнение определенной последовательности действий	Слушая инструкцию воспитателя, выполните последовательность действий. Проговорите те действия, которые выполняет... Восстановите первое действие, которое нужно выполнить. Расположите карточки в нужной последовательности. Словесно опишите последовательность действий для получения... Составьте схему последовательности действий для получения...
	Организация поэтапной отработки действий, овладение обобщенными способами решения задач данного типа	Проследите за деятельностью воспитателя по решению задачи, рассмотрите карточки с изображениями действий воспитателя и уберите лишнюю. Найдите и исправьте ошибку в последовательности действий. Укажите ненужное действие, которое совершает воспитатель. Определите оптимальную последовательность действий для решения... Измените последовательность, если... Для решения каких задач можно использовать данный алгоритм?
Контрольный	Сравнение достигнутого результата с эталоном	Достигли ли того, что было необходимо? Сравните полученный результат с эталоном. Объясните причины... Объясните, что мы получили.
	Контроль и оценка	Оцените полученный результат. Дайте оценку своей (чужой) деятельности. Что было самое трудное? Все ли получилось? Что мы научились делать?
	Коррекция выполненного алгоритма	Внесите изменения в предложенную последовательность действий. Найдите и исправьте ошибку. Что мы не проверили? Сколько раз необходимо повторить эти действия? Зачем было внесено изменение?

Применение алгоритмов в процессе выполнения разнообразных видов деятельности у дошкольников способствует восприятию того, что в любой деятельности (игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.) существует свой порядок действий, освоению различных правил (правила уличного движения, навыки самообслуживания, правила игр, правила трудовой деятельности), пониманию логической связи между этапами действия.

Алгоритмы воспитатель может использовать как средство обучения и как инструмент для организации деятельности детей, потому что в них определена четкая последовательность действий. Педагог может

формировать алгоритмические умения у дошкольников в разных образовательных областях, таких как социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Освоение детьми правил наиболее успешно происходит в процессе игры. Например, можно предложить детям составить алгоритм кипячения воды в электрическом чайнике, деятельности, которую дошкольники не раз наблюдали в повседневной жизни

Подготовительный этап. Воспитатель создает проблемную ситуацию, побуждает дошкольников к ее решению, организует поиск решения. Воспитатель сообщает

детям, что хочет выпить чай, а для этого нужно вскипятить воду в электрическом чайнике. Задаёт вопросы: «Что нам нужно сделать?», «Зачем кипятить воду?», «Повторите задание, которое нам нужно сейчас выполнить?», «Что в результате выполнения задания мы получим?» и т. д. Таким образом, ребенок ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат он принимает учебную ситуацию, осознает цель предстоящей деятельности.

Ориентировочный этап. Воспитатель выясняет, что нужно сделать, чтобы получить требуемый результат: «Предложите последовательность действий, чтобы мы смогли вскипятить воду в чайнике», «Всегда ли можно включать чайник?», «Что произойдет, если мы включим чайник, а в нем нет воды?», «Выделите условие, которое нужно проверить, чтобы включить чайник». Воспитатель может предложить детям рассмотреть карточки, которые он перед занятием раздал дошкольникам, и среди них найти ту, на которой изображено проверяемое нами условие.

Деятельностный этап. На этом этапе игры воспитатель может сам показать действия данного алгоритма, одновременно проговаривая их. Затем предложить одному из дошкольников повторить последова-

тельность, побуждая проговаривать каждое выполняемое им действие. Педагог также может раздать карточки с нарисованными действиями и предложить расположить их по порядку.

Контрольный этап. Дети сравнивают полученную последовательность действий с эталоном. Вносят, если необходимо, исправления в свои алгоритмы. Воспитатель беседует с дошкольниками: «Достигли ли мы требуемого результата?», «Все ли у нас получилось?» «Дайте оценку своей деятельности», «Что мы сегодня научились делать?», «Что мы проверяли перед включением чайника?», «Зачем нужно было проверить, есть ли вода в чайнике?».

В процессе формирования алгоритмических умений ребенок учится осознавать цель предстоящей деятельности, искать способ решения задачи, находить общие способы решения задач одного класса, развиваются действия планирования, прогнозирования, оценки результатов своей деятельности.

Таким образом, формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста целенаправленный, непрерывный, организованный процесс, который затрагивает все ступени их обучения в дошкольном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Л. В. Развитие творческого потенциала дошкольников через формирование у них алгоритмических умений // Педагогические системы развития творчества : мат-лы 10-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 13-14 декабря 2011 г.). Екатеринбург, 2011. Ч. 1. С. 135-140.
2. Детство : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. – СПб. : Детство-Пресс, 2011.
3. От рождения до школы : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : Мозаика-Синтез, 2010.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
5. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «МИР ОТКРЫТИЙ» / Науч. рук. Л. Г. Петерсон; под общ. ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. М. : Цветной мир, 2012.
6. Родионова О. Н. Развитие алгоритмической культуры личности дошкольника // Известия Рос. Гос. пед. ун-га им. А. И. Герцена. 2008. № 69. С 473-476.
7. Успех : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Науч. рук. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов; рук. авт. колл. Н. Ф. Федина. – М. : Просвещение, 2010.
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm
9. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. А. А. Столяра. М. : Просвещение, 1988.
10. Язвинская С. Д. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Язвинская Светлана Дмитриевна. Ставрополь, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева.

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.73(09)
ББК 4403(0)+44в

ГСНТИ 14.09.03

Код ВАК 13.00.01

Андрюнина Анна Сергеевна,

ассистент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценность образования; исторический подход; история педагогики; субъекты образования; педагогическая аксиология.

АННОТАЦИЯ. Представлен исторический подход, описывающий ценностное отношение к участникам образовательного процесса, а также самому процессу получению знаний с античного периода до сегодняшнего дня

Andryunina Anna Sergeevna,

Assistant Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

AXIOLOGICAL COMPONENT OF EDUCATION: HISTORY OF PEDAGOGY

KEY WORDS: axiology of education; historical approach; history of pedagogy; participants of educational process; pedagogical axiology.

ABSTRACT. Historical approach is presented that describes axiological attitude to the participants of educational process and the process of knowledge acquisition starting from the ancient times until today.

Внимание к ценностной, аксиологической составляющей процесса образования, несколько ослабленное в недавнем прошлом, снова постепенно усиливается. Подтверждение тому обнаруживаются в различных документах, принятых на федеральном уровне: «Концепция духовно-нравственного развития», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», «Закон об образовании в Российской Федерации», «Профессиональный стандарт» педагога и др.

Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркнута, что воспитание представляет собой «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

В «Профессиональном стандарте» педагога в качестве необходимых трудовых умений выделены умения «находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися», «формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения».

Становится ясным, что педагог должен быть не только транслятором, но и носителем

ценностной составляющей в процессах обучения и воспитания. Следовательно, на этапе профессиональной подготовки необходимо уделить этой проблеме особое внимание.

Однако анализ программ по «Педагогике», которые предусматривают погружение в историю образования, показывают, что тема, связанная с педагогической аксиологией, оказывается незаслуженно обойденной. Между тем она заслуживает особого внимания, поскольку может показать непростой путь становления ценностного отношения и к самому процессу обучения, и к субъектам (иногда объектам) образовательного процесса.

Ценностная проблематика проявилась еще в античной философии, когда были основаны две различные школы – Платона и Аристотеля. В идеальном государстве Платона вся организация воспитательного процесса подчинена одному – формированию у всех членов общества единой цели служения государству, а значит, личность играла второстепенную роль. Иное мировоззрение отстаивал Аристотель – приоритет индивидуальных интересов и несводимость их к государственным задачам. Два этих подхода к пониманию целей и задач, а следовательно, и ценностей, заложили то противоречие, которое столетиями развертывалось в европейской культуре и ее системе образования – противоречие между общественным и индивидуальным.

Античный период сменился Средневековьем. Тогда непререкаемой ценностью была идея Бога. И собственно образование проводило в жизнь мысль о том, что «страх Божий есть начало того длинного пути, который ведет к Премудрости. Это страх того же рода, как тот, который мы испытываем, боясь досадить горячо любимым людям... Страх и любовь одновременно. К такому страху воспитанник идет длинным и тяжелым путем, начинающимся на кончике розги его первого учителя» (1, с. 24). Страх как основа построения отношений между взрослым и ребенком... Очевидно, что ребенок был всего лишь объектом, что подтверждалось отсутствием в тот период детской одежды, детских игрушек. Детство было всего лишь переходом к взрослой жизни, которую необходимо было посвятить Богу. Вот почему идея «спасения души человека» обнаруживается в трудах практически всех педагогов средневековья: Ф. Аквинского, П. Абеляра, В. де Бове и др.

В период Возрождения происходят изменения, подрывающие систему средневековых ценностей. Параллельно с этим возникают и новации в образовательной сфере: появляются школы вне стен церкви, открываются первые университеты, постепенно меняется и отношение к образованию. Во многом это связано с особым направлением, которое связано с понятием *studia humanitatis*, или «гуманитарные студии». Гуманисты Возрождения осознали, что такие студии помогают осваивать не отдельные дисциплины, но осмыслить предназначение человека, изучить его в разных проявлениях, наметить пути его развития и возвышения. Согласно подходам представителей эпохи Возрождения (Л.-Б. Альберти, Р. Ашам, П. Вержерио, Т. Кампанелла, Ф. Рабле и др.), ценностью становится сама личность, активно действующий субъект. По мнению И. В. Захарова и Е. С. Ляховича, это приводило к изменению предназначения образования, которое могло «превратить человека в духовно свободную личность. Из образования свободного оно превращается в образование освобождающее» (2, с. 31).

Таким образом, ценность человеческой личности и ценность образования оказались напрямую связаны друг с другом. Особого внимания удостоивается и ребенок: взрослые впервые начинают признавать его индивидуальные особенности, звучит призыв к отказу от использования телесных наказаний и т. д.

Следующий этап в развитии европейского образования начинается с Нового времени. Наиболее важные изменения начинаются в эпоху Просвещения (конец XVII – начало XIX вв.), когда во многом продолжали развиваться

идеи Возрождения. Имена педагогов В. Ратке, Я. А. Коменского, Д. Мильтона, Ф. С. Л. Фенелона называют в качестве связующих в педагогике Возрождения и Просвещения.

Особое внимание уделяется изучению педагогического наследия Я. А. Коменского. Я. А. Коменский делал акцент на гармонизации самого процесса обучения: принцип природосообразности – обучение в первую половину дня, обязательные перерывы в занятиях, изучаемые науки должны соответствовать возрасту детей и пр. Основу обучения составляют «метод наук», «метод языков», «метод нравов» и «метод внушения благочестия». Причем два последних метода, связанных с воспитательной областью, Я. А. Коменский считает главными в процессе образования. Очевидно, что для Я. А. Коменского образовательный процесс является непререкаемой ценностью, в которой ребенок играет особую роль. Вместе с тем субъектом образовательного процесса является именно педагог, к которому предъявляется ряд требований: мудрость (начало мудрости – страх Господень), умеренность, мужество, справедливость и др. Таким образом, в трудах чешского педагога впервые целенаправленно подчеркивается неразрывная связь процесса обучения и его участников, необходимость сознательно организовывать среду с учетом возможностей этих участников. А данные идеи являются основой для ценностного отношения к образованию.

Многие идеи Я. А. Коменского были развиты мыслителями эпохи Просвещения Дж. Мильтоном, У. Петти, Дж. Локком, Д. Беллерсом, Т. Пейном, Дж. Пристли и др.

В конце XVI в. уже обнаруживаются два подхода к пониманию сущности образования – природосообразный (Ш. Ролле, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон и др.) и культуросообразный (Ф. А. Вольф, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк и др.).

Природосообразный подход позволял более ценно относиться и к «объекту» обучения – ребенку, и к способу обучения, учитывая природные особенности ученика, потребности местности и т. д. Воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека; воспитание, получаемое от людей, – это обучение тому, как пользоваться этим развитием; воспитание со стороны «вещей» – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, дающих ему восприятие. Все эти три фактора должны, по мнению Ж.-Ж. Руссо, действовать согласованно. При этом деятельность педагога должна строиться на том, чтобы «давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять больше действовать самим и меньше требовать от других» (8, с. 65).

Согласно культуросообразному подходу, образование необходимо было для того, чтобы подготовить ребенка для вхождения в культуру своего социума. Следовательно, образование снова становилось всего лишь «инструментом» в процессе социализации индивида. С конца XVII в. с ростом промышленного производства и его усложнением эта тенденция значительно окрепла.

В тот период все больше требовалось профессионально ориентированное и массовое образование, при этом одним из важных показателей обучения была его экономность. Такой подход укрепил традицию, где личность ребенка не являлась ценностью, главными были те знания и умения, которые приобретал ученик. К таким системам массового обучения относились белл-ланкастерская система взаимного обучения, школа четырех ступеней образования Ш. М. Талейрана, бесплатное образование для всех Ж. А. Н. Кондорсе и др., иными словами, ребенок в социальной практике (понимаемой как воспитание и обучение) выступал преимущественно в качестве объекта воздействия, что свидетельствовало об отсутствии ценностного отношения к детству. Обучение строилось на последовательной системе педагогических воздействий, что не способствовало появлению внутренней мотивации у детей к получению знаний, мешало восприятию образования в качестве жизненно значимой ценности.

Педагогическая мысль XIX в. представлена трудами И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега, Ф. В. А. Фребеля и др. По мнению Ф. А. В. Дистервега, в организации процесса воспитания ведущую роль играют три принципа – природосообразности, культуросообразности и самодетельности. Принцип природосообразности предполагает признание ценности и целесообразности природной организации человека. Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию педагог может обеспечить гармоничное развитие детей, учитывая специфику их врожденных задатков, понимая необходимость их развития и включения в задачи воспитания обеспечение этого развития (4). Воспитание ребенка, по его мнению, оказывается основной целью и ценностью системы образования. В связи с этим особое значение придается и роли педагога: «Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит врожденный такт»; «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель».

И. Ф. Герbart, как и Ф. А. В. Дистервег, отводит ведущую роль педагогу, реализующему воспитание. Педагог, по И. Ф. Герbartу, должен транслировать свои ценности воспитанникам, так как человек не опреде-

лен природой полностью, а открыт миру и духовно самостоятелен. Образование должно быть нравственным, а воспитание должно опираться на аксиологические составляющие, так как «возвышение к духовному опыту человечества... должно произойти само собой в душе воспитанника и совершиться посредством его собственной деятельности». При этом педагог обязан учить своих воспитанников и подчинению, так как «нравственное образование не может всегда рассчитывать на наличность доброй воли воспитанника, так же как на интерес, возникающий из учения. Но оно вправе рассчитывать на то, что управление не будет признано слабым, а обучение плохим» (3, с. 33).

Очевидно, что европейская система образования все время находилась в определенной трансформации по отношению к своим ценностным основаниям: что первично – знания, учитель, ребенок или сам процесс обучения и т. д.?

В России процесс становления системы образования несколько запаздывал по сравнению со странами Западной Европы. Однако поиск ценностных идеалов в обучении всегда был отличительной чертой русской педагогики. Обращение к нравственной составляющей обучающего процесса (а это безусловная ценность) мы обнаруживаем в трудах просветителей и педагогов: Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, Н. Г. Чернышевского, И. И. Бецкого и др.

Многие идеи находят отклик в трудах педагогов XIX в. Так, Н. Г. Чернышевский писал в свое время о том, что ребенок должен «любить учиться». Мало того, мыслитель видел основную цель воспитания в том, чтобы сформировать в воспитаннике стойкую потребность в знаниях, однако при этом ученики должны осознать, что учение, приобретение знаний – это труд ежедневный и напряженный. Эта идея по-своему разворачивается в трудах К. Д. Ушинского, который, как и Я. А. Коменский, говорил о необходимости нравственного образования: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» (5, с. 307). Стоит отметить, что исследователи (И. А. Горячева, Н. В. Седова, Л. Л. Шевченко и др.) отмечают, что в работах К. Д. Ушинского особое внимание уделено ценностному содержанию образования. В его педагогическом наследии содержатся «наивысшие духовно-нравственные ценности», а «выстроенная в детском сознании при обучении по книгам К. Д. Ушинского иерархия духовных ценностей позволяет укоренить в детях нравственный образ мысли и поведение».

Большинство ученых считает, что вторая половина XIX в. может быть названа порой

расцвета национальной русской педагогики. Это доказывается разнообразием педагогической прессы второй половины 50-х – начала 60-х гг.: «Журнал для воспитания», «Учитель» под редакцией И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя, «Ясная поляна») и др. Деятели российского просвещения: П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, И. В. Киреевский, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др. во второй половине XIX – начале XX в. активно участвовали в осмыслении ценностного содержания образования.

Это было связано и с изменением отношения к ребенку, с осознанием важности периода детства. Не случайно П. Ф. Лесгафт подчеркивал, что «бессознательное руководство личностью ребенка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни» (7).

В дальнейшем до 1905 г. русскую педагогику развивали Н. Ф. Бунаков, В. Н. Водозов, Н. А. Корф, В. П. Острогорский, В. Я. Стоюнин и др. Их идеи о воспитании, обучении, роли педагога заложили основу, которая была частично реализована уже в советское время.

В XX в. образование начинает играть решающую роль. Для работы на производстве, в армии необходимо не только знать грамоту, но и обладать знаниями по отдельным наукам. В трудах Э. Дюркгейма, П. Наторпа, Э. Шпрангера и др. раскрываются различные стороны субъект-объектной педагогики, которая основывается на создании условий, когда быть необразованным, нарушать дисциплину и общественный порядок становится невыгодно, экономически накладно для учащегося. И здесь явно проступает инструментальная основа педагогического процесса, вторичная по отношению к промышленному производству.

Но существовал и иной подход, представленный в работах Ф. Гансберга, Д. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори и др. Так, для Д. Дьюи каждый учащийся являлся неповторимой индивидуальностью, которую невозможно переоценить. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. В результате обучения у воспитанников должны быть сформулированы навыки мышления, под которыми понималась способность к самообучению. Само обладание знанием, процесс его получения становится ценностным, а сам ребенок становится полноценным субъектом, способным влиять на собственный процесс обучения и воспитания.

Для М. Монтессори ребенок является одной из важнейших ценностей. Согласно

этой концепции, ребенка нужно готовить не к школе или другому учебному заведению, а к жизни: можно научить ребенка читать и писать, но гораздо важнее, чтобы он обрел уверенность в себе, был самостоятельным и независимым, жил в гармонии с миром. Изменяется и роль учителя: он не контролирует, не указывает на ошибки, но наблюдает и при необходимости приходит на помощь ребенку.

Для середины – второй половины XX в. характерным является утверждение гуманистической педагогики (Р. Барт, Л. Кольберг, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Флэйк-Хобсон и др.), являющейся воплощением идей гуманистической психологии. К основным положениям гуманистического учения относятся следующие: люди – свободно мыслящие субъекты, способные самостоятельно определять свое личностное становление и развитие; нет никакого «среднего» типа (усредненной модели личности) среди людей, каждая личность уникальна, главным предметом в изучении человека (в противовес психоаналитическому направлению) являются положительные качества человека – здоровье, доброта, нормальное развитие, стремление к совершенству (9, с. 52). Другими словами, жизненно важной ценностью становится сам человек и то лучшее, что в нем заложено. Это положение заставляет совсем по-иному посмотреть на процесс обучения и роль обучающего.

С вышеназванными позициями было связано особое направление в педагогической теории и практике США, Канады «Ценностное воспитание» (60–70 гг. XX в.). Сторонники этого направления полагали, что цель образования – формирование у молодежи способностей к самостоятельному выбору нравственных ценностей, нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах.

Установки гуманистического направления и изменившаяся социальная ситуация конца 80-х – начала 90-х гг. в нашей стране неизбежно повлекли за собой пересмотр многих устоявшихся педагогических взглядов, позиций и положений.

В то время значимым явлением стала педагогика сотрудничества. Это направление в педагогике быстро обрело своих сторонников. Как отмечает Е. В. Коротаева, возникло движение педагогов-новаторов, чья педагогическая деятельность доказывала возможность новых подходов во взаимодействиях педагога и ученика в образовательном контексте (6). Речь идет об обучении и воспитании в рамках субъект-субъектных отношений, что на сегодняшний день определяется как основная ценностная установка педагога, обуславливающая его взаимодействие с ребенком и детским коллективом.

С этих позиций в психолого-педагогической науке начали по-новому переосмысливать учебно-воспитательный процесс, методологические основания педагогической науки, аксиологические аспекты образовательной теории и практики (работы К. А. Абульхановой, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, А. В. Мудрика, А. Б. Орлова, М. Н. Скаткина, Т. И. Шамовой и др.). Теоретики и практики утверждают необходимость организации и реализации такой гуманистической педагогики, в центре которой находится уникальная личность ребенка, стремящаяся к наиболее полной самоактуализации через значимые для каждого возраста виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрогов В. Г., Варьяш О. И. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. 1. М. : Аспект-Пресс, 1994.
2. Гербарт И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / Пер. А. В. Адольфа. М. : М. Л. Тихомирова, 1906.
3. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956.
4. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в Европейской культуре. М. : Новое тысячелетие, 1994.
5. Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. 1 т.
6. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2000.
7. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М. : Педагогика, 1991.
8. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. Т. 1. М. : Педагогика, 1982.
9. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993.

Таким образом, вопросы аксиологической составляющей образования: отношения к самому процессу обучения, воспитания, к субъектам образовательного процесса, к профессии педагога и т. д. не только имеют свою, заслуживающую внимания историю, но и требуют особого осмысления в курсе «Педагогика», поскольку, без сомнения, оказывают влияние на подготовку будущих педагогов. Педагоги, осознающие себя и детей в роли значимых субъектов педагогического процесса, более ориентированы на то, чтобы сделать образовательный процесс ценностно наполненным.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия образования; философия для детей; понимающая педагогика; межличностная коммуникация; человек понимающий.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость разработки теории и практики философского образования школьников как нового направления философско-педагогических исследований в контексте идей современной философии образования. Раскрываются идеи философской герменевтики как основы понимающей педагогики. Предлагается технология обучения философии школьников, адекватная данному подходу, специфике философского знания и природе детского философствования.

Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

PHILOSOPHICAL EDUCATION AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION

KEY WORDS: Philosophy of education; philosophy for children; pedagogy of hermeneutic; interpersonal communication; homo hermeneutic.

ABSTRACT. The theory and practice of philosophical education at school is the important trend of the philosophic and pedagogic research now. The main ideas of the modern philosophy of education are the ideas of philosophical hermeneutic. In this context the philosophy for children must be aimed at development homo hermeneutic, which has the opportunity to understand and interpret his being. The interpersonal communication is the most adequate means of the school's philosophical education.

Проблема обучения детей философии является достаточно новым явлением для нашей системы школьного образования. Сложность сегодняшней культурно-исторической ситуации обусловила необходимость инноваций в образовании, одной из которых явилось введение предмета «Философия для детей» в практику многих общеобразовательных школ. Это было правильным решением. Потребность в раннем философском образовании сегодня продиктована тем обстоятельством, что наша система образования, как и общество в целом в период перестройки, оказались в условиях ценностного хаоса, порожденного отказом от одних ценностей и неготовностью к новому ценностному выбору.

По поводу значимости философии и философствования для становления человека замечательно сказал К. Ясперс. Он подчеркивал, что «в философствовании происходит то, чего не замечают все ее противники: с философствованием человек обретает свои истоки... Философия содержит притязание: обрести смысл жизни поверх всех целей в мире – явить смысл, охватывающий эти цели, – осуществить, как бы пересекая жизнь, этот смысл в настоящем – служить посредством настоящего одновременно и будущему... Постоянная задача философствования такова: стать подлинным человеком посредством понимания

бытия; или, что то же самое, стать самим собой...» (9, с. 500).

Признавая необходимость раннего философского образования детей, важно решить вопрос о его целях и их соотношении с перспективами модернизации образования в нашей стране, важнейшим условием которой сегодня является *уточнение его парадигмы*. Однако, несмотря на идущий в настоящее время научный поиск парадигмы современного образования, адекватной реалиям сегодняшнего дня, можно констатировать, что такой парадигмы, которая носила бы универсальный характер еще не выработано. И прежде всего это касается цели современного образования. Многократно изложенные в разных вариантах предложения формировать успешного, конкурентоспособного, компетентного человека не решают проблемы. Они задают лишь более или менее формализуемые ориентиры образовательной деятельности на определенном уровне образования. Поэтому следует признать, что в настоящее время еще не выработано универсальной образовательной парадигмы, адекватной антропокосмическому миропониманию, гуманизации и гуманитаризации образования, новой социально-политической и экономической реальности, формирующейся в условиях глобализации.

Одной из причин этого является неразработанность современной философии об-

разования, которая и должна в новых исторических условиях сыграть ту же роль, которую в свое время блистательно сыграла философия Просвещения, надолго, вплоть до настоящего времени, определив магистральный путь развития образования. Перед современной философией образования стоит подобная задача – обосновать понимание сущности образования и систему его ценностных ориентиров в контексте современности (образ желаемого будущего, образ человека, терминальные и инструментальные ценности, которые могли бы способствовать возрастанию степени социальности и гуманности общества). Отталкиваясь от этих идей, можно сказать, что парадигмальной целью современного образования должен быть не просто человек *знающий, умеющий*, но и человек *понимающий*, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов, которые в процессе образования приобретают личностную значимость. Поэтому и парадигмой современного образования, задающей стратегию его развития, должно стать *образование для личностного развития на основе самопонимания и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, имеющие социально-нравственную направленность, приобретающие личностную значимость*.

Данная парадигма образования, которую мы называем *понимающей педагогикой*, разработана на основе идей философской герменевтики и основана на принципах *коммуникативности, креативности и синергизма*. Принцип коммуникативности предполагает рассмотрение образования как межличностной коммуникации, нацеленной на понимание и взаимопонимание. При этом межличностная коммуникация обладает, во-первых, синергичным характером, представляя собой открытую самоорганизующуюся систему с нелинейным характером развития, и, во-вторых, ее нацеленность на понимание и взаимопонимание выдвигает на первый план проблему понимания в педагогическом процессе. Отсюда вытекает и креативность понимающей педагогики, ибо понимание – всегда творческий процесс, тогда как усвоение знаний может осуществляться достаточно механически.

Категория понимания была введена в научный оборот герменевтикой, одним из направлений современной философии. Впервые категориальный статус приобрела в концепции В. Шлейермахера, который рассматривал понимание как постижение смысла текста, достигаемого в процессе его «грамматической» и «психологической» интерпретации. В. Дильтей толковал герменевтику как метод наук о духе, «искусство

понимания письменно зафиксированных проявлений жизни» (4, с. 145). У М. Хайдеггера понимание обладает экзистенциальным характером, оно есть способ бытия человека в мире. Для обоснования и разработки современной парадигмы образования особенно важна, на наш взгляд, мысль М. Хайдеггера о том, что человек есть существо понимающее, вопрошающее и толкующее свое бытие, постигающее его «предельные смыслы» в состоянии «философствующей экзистенции» (7, с. 333). Заслуга Г.-Г. Гадамера состоит в том, что он придал пониманию универсальный характер. Рассматривая структуру понимания как единство текста, интерпретатора и пред-рассудка, Гадамер трактует его как результат движения текста, интерпретатора и его пред-рассудка в пространстве координат «время», «традиция», «смысл» навстречу друг другу к области значений, ограничивающих множество допустимых интерпретаций. При этом изменяются все трое: текст обогащается интерпретацией, интерпретатор – смыслом, пред-рассудок – опытом. В целом, Г.-Г. Гадамер трактует понимание как процесс самоопределения индивида и общества в культуре и рассматривает его как необходимое условие исторической преемственности культур (3, с. 329).

Понимание есть, таким образом, процесс осознания себя в культуре, форма самосознания, самоосмысления и самоопределения. Вот почему проблема понимания очень тесно связана с проблемой духовности. Духовность и есть укорененность человека в культуре, когда сознание человека представляет собой не отражение картины мира, а мир, понятый как картина, мир, который приобрел осмысленность и ценность для личности, мир, в котором человек обретает призвание своего духовного совершенствования, не имеющего границ и пределов. Духовность и есть та энергия устремления, которая поднимает человека к творческим свершениям.

Акцентируя внимание на глубинной связи духовности и понимания, можно определить *понимание как такой способ освоения мира, который ведет к самопониманию, осмысленному проживанию своего собственного бытия, жителю творчеству, приобретению внутренней свободы*. Для понимающей педагогики это положение имеет особое значение, так как доказывает, на наш взгляд, недостаточность педагогики знания. Знания служат отражением картины мира, но для того чтобы укорениться в культуре, индивид не может быть просто потребителем чужого знания, ему необходимо совершить великий труд по переработке чужого знания в свое собственное понимание через его осмысление. А для этого в центр педагогического

процесса должна быть поставлена не столько проблема содержания образования, сколько проблема его понимания.

Другим постулатом понимающей педагогики является положение о том, что понимание возникает на основе *заинтересованного отношения к предмету познания*, когда предмет задевает, трогает нас. Суть его предельно лаконично и емко, на наш взгляд, выражают слова выдающегося немецкого мыслителя Г. Гессе, который считал, что истина должна быть пережита, а не преподана. Истина, не пережитая субъектом познания, носит инструментальный характер, осуществляя насилие над личностью, подавляя внутреннюю природу индивидуальности. Понимание всегда носит индивидуально-личностный характер и окрашено переживаниями субъекта.

Состояния понимания и непонимания по-разному переживаются субъектом. Непонимание – это мучительное состояние человека, ищущего и не находящего ответов на волнующие его вопросы. Понимание же сопровождается положительными эмоциями – радостью, удовольствием, интеллектуальным восторгом. Понимающий разум – это разум беспокойный, активный. Он находится в состоянии напряженного поиска ответов на поставленные вопросы. В момент понимания происходит разрядка, своего рода катарсис, снятие напряжения, что и выражается в положительных эмоциях. Но новое понимание рождает новое непонимание, и все повторяется сначала. Таким образом, диалектика понимания – непонимания захватывает личность целостно, не только ее разум, но и ее эмоции, а также волю, поэтому каждый акт понимания и непонимания приводит к переменам в личности, а некоторые из них могут «перепахать» ее полностью.

Следующим дидактическим приемом, стимулирующим понимание, является *проблемная реконструкция знания*, которая в учебном процессе принимает форму проблемного метода обучения. На наш взгляд, он имеет два аспекта: во-первых, проблема выступает способом упорядочивания информационных полей, во-вторых, проблемность изложения материала дает возможность представить содержание науки и культуры в жизненной пульсации их противоречивых сторон.

Одним из главных противоречий познания, которое фиксируется проблемой, является противоречие знания и незнания. Проблема в собственном смысле слова и есть форма фиксации незнания, вырастающая из знания. В этом смысле она всегда возникает в пограничной ситуации между знанием и незнанием и служит основанием для формулировки вопроса, на который

субъект познания либо вообще не знает ответа, либо не знает однозначного ответа.

Проблема важна еще и тем, что она сама выступает способом понимания и поэтому носит проективный характер, задавая программу познавательной, исследовательской деятельности. Кроме того, проблема в процессе ее решения осуществляет концептуализацию знания, позволяет его систематизировать и концентрировать. Разрешение проблемы связано с нахождением нового знания, что представляет собой творческий процесс. При этом новое знание может быть как объективно новым, так и новым только для познающего субъекта, учащегося. Поэтому для понимающей педагогики проблема служит способом вопрошания, задевания и вовлечения познающего субъекта внутрь проблемной ситуации, которая представляет собой процесс их взаимодействия на основе вопрошания – ответа, т. е. *диалога*.

Понимающая педагогика способствует развитию не только самопознания, самопонимания, ценностного самоопределения, но и развитию креативности, ибо *понимание* как смыслообразующее и смыслообнаруживающее отношение всегда носит творческий характер. В нем актуализируется и выражается специфика и уникальность жизненного мира данного конкретного человека, конкретного ребенка. Будучи обнаружением смысла, понимание осуществляется как открытие, которое совершается познающим субъектом в ходе преодоления проблемной ситуации. То обстоятельство, что открытие субъект делает только для себя, не умаляет его творческой природы. Кроме того, при интерпретации разнообразных текстов происходит сотворчество смыслов на основе взаимодействия авторского текста и индивидуального контекста учащегося. Поэтому философия для детей предполагает знакомство с философскими текстами, доступными пониманию ребенка.

На уроках философии особая роль принадлежит учителю, способному понять и заинтересовать ученика. Взаимопонимание учителя и ученика – это процесс развертывания человеческого отношения одного человека к другому. Оно осуществляется от имени «Я» и означает у-частное и со-участное отношение, реализующееся на основе *диалога*, раскрепощающего и развивающего гуманистический потенциал личности учащегося, формирующего идеалы свободы и ответственности, причастности личности ко всему, происходящему в мире.

Важнейшей задачей учителя философии, работающего с детьми, является сознательная организация творческого процесса на основе учета креативности понимания. Для этого необходимо целенаправ-

ленное использование выделенных нами моделей понимания (рефлексивной, ценностно-эмпатической и практико-поведенческой), знание их эвристических возможностей. Целенаправленное использование возможностей *рефлексивной модели понимания* связано, прежде всего, с созданием проблемных ситуаций и развитием рефлексивных способностей детей. Использование *ценностно-эмпатической модели понимания* позволяет лучше понять другого, а также приблизиться к творческому процессу из внутреннего самоощущения человека, способного поставить себя на место другого в конкретной жизненной ситуации. В *практико-поведенческой модели понимания*, рассмотренной нами на примере игры, возникает возможность испытать и понять себя, проигрывая ту или иную ситуацию, сообразуясь с определенными правилами и вступая в коммуникацию с другими участниками ситуации (2).

Следует подчеркнуть, что понимающая педагогика олицетворяет собой движение от инструментальной рациональности к *коммуникативной рациональности и коммуникативному действию*. А это означает смену парадигмы педагогического мышления. На основе когнитивно-инструментальной рациональности невозможно воспроизводство индивидуальности. Оно возможно лишь на основе различных форм понимания, осуществляющихся в межличностной коммуникации, благодаря чему человек утверждает в своей неповторимости, уникальности, единственности, т. е. формирует свою *личностную идентичность*. Именно в этом отношении философия является бесценным средством самопонимания и движения личности не только к собственной уникальности, но и навстречу друг другу. Из этой специфики философии вытекает *важнейший принцип приобщения детей к философии как межличностной коммуникации, нацеленной на понимание и взаимопонимание, на обнаружение и порождение смыслов и ценностей, имеющих личностную значимость, задевающих личность*.

В этой связи следует сказать, что учитель философии – не любой учитель, которому часы философии для детей достались как недостающие до полной ставки, чем во многом и было погублено хорошее начинание. Учитель философии нуждается в специальной теоретической и методической подготовке, нацеленной на овладение адекватными природе философского знания и специфике детского философствования методами философского образования школьников. А между тем проблемы теоретико-методологического обоснования и ме-

тодического оснащения практики преподавания философии в школе остаются мало исследованными. Поэтому необходима научная разработка теории и методики философского образования в школе как особого направления *философско-педагогических исследований*, охватывающих широкий круг проблем, таких как:

- теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности раннего философского образования детей;

- обоснование и разработка научных подходов к философскому образованию школьников;

- определение целей философского образования детей и подростков и принципов отбора его содержания;

- теоретическое обоснование методов раннего философского образования, адекватных выделенным подходам и поставленным целям школьного философского образования и их практическую проверку;

- изучение и обобщение имеющегося опыта философского образования в средней школе.

Один из вариантов научного обоснования теории и практики философского образования школьников представлен в данной статье.

Большая работа по обоснованию и развитию теории и методики философского образования детей и подростков с конца 90-х годов ведется на кафедре философии Уральского государственного университета под руководством доктора философских наук, профессора Л. А. Беляевой. Идеи понимающей педагогики были развиты в ряде кандидатских диссертаций аспирантов, обучавшихся на кафедре философии по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (философия; уровень общего образования).

Так, например, в диссертации О. Ю. Яценко проанализированы особенности стиля детского философствования как культурологического и образовательного феномена, как способа отражения и актуализации жизненного и учебного опыта ребенка. Раскрыта синергия сократики и герменевтики как ценностно-смыслового единства развивающих личность учащегося методов философского образования, обоснована значимость ценностно-смыслового подхода к обучению философии для развития Я-концепции школьников начальной и средней ступени общего образования (10).

В исследовании Г. В. Коноваловой разработана концепция аксиологической направленности философского образования старшеклассников и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие ценностных ориентаций подростков

на духовность как укорененность в культуре. Обоснована и экспериментально проверена организация обучения философии на основе использования методик, адекватных данной цели. К ним относятся: понимающая педагогика и обоснованные в ней модели понимания, а также конструктивный диалог и такие принципы организации учебного процесса, как центрированность на личности учащегося, креативность, успешность (5).

В работе М. В. Нифантовой обосновываются принципы, содержание и приемы социоигрового метода обучения философии школьников, при этом народная культура рассматривается как пространство философского образования, а игра – как способ этнокультурной социализации, развивающей в ребенке элементы этнической идентичности и одновременно чувство сопричастности к мировой целостности (6).

В исследовании Л. В. Хохловой на основе идей философского критицизма ставится цель развития критического мышления старшеклассников посредством философствования, обосновывается содержательная модель критического мышления и предлагаются педагогические технологии развития ведущих навыков критического мышления: проблемного мышления, диалогического мышления и критического анализа (8).

В ходе проведенных исследований были определены аксиологические основы философского образования школьников, обоснованы цели и средства обучения детей и подростков философии, позволяющие преодолеть недостатки информационного подхода

в обучении. Следует также отметить, что некоторые авторы при разработке проблем философского образования детей и подростков опирались на материалы М. Липмана (О. Ю. Яценко). Другие же авторы использовали имеющуюся отечественную учебную литературу для старшеклассников (Г. В. Коновалова, Л. В. Хохлова), а М. В. Нифантова опиралась на совершенно оригинальный этнокультурный материал – народные игры, традиции и обычаи.

Таким образом, в современном глобализирующемся мире с его сложной социокультурной ситуацией необходимо образование для личностного развития, способствующего самопознанию, самопониманию и самоопределению личности в иерархии ценностей. Этому в первую очередь может способствовать раннее философское образование, под которым мы понимаем целостный процесс приобщения детей к опыту творческой деятельности по овладению способами понимания и взаимопонимания и их применению к осмыслению самого себя и мира, смысла и ценности жизни, размышляющим на материале философии. Такая постановка проблемы обуславливает цель преподавания философии детям – формирование личностной идентичности учащихся в процессе освоения философии на основе развития самопознания, самопонимания, способности самостоятельной ориентации в ценностно-мировоззренческом многообразии, самомотивации и самопроектирования себя и своего будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А. Герменевтическое измерение педагогической деятельности: монография. Екатеринбург, 1994. Рукопись депонирована в ИНИОН РАН № 69495.
2. Беляева Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учеб. пособие к спецкурсу. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.
3. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
4. Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135-152.
5. Коновалова Г. В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Коновалова. Екатеринбург, 2001.
6. Нифантова М. В. Этнокультурные основания социоигрового метода обучения философии в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Нифантова. Екатеринбург, 2001.
7. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993.
8. Хохлова Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Хохлова. Екатеринбург, 2004.
9. Ясперс К. Философская вера // К. Ясперс. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.
10. Яценко О. Ю. Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Яценко. Екатеринбург, 2000.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

ДИСКУССИИ

УДК 37.018.38
ББК 4402.79

ГСНТИ 14.01.80

Код ВАК 13.00.01

Морозов Геннадий Борисович,

кандидат экономических наук, профессор, кафедра технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: mgb@inbox.ru

Садердинов Артур Андреевич,

магистрант, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: saderart@mail.ru

Тулянкина Ирина Николаевна,

магистрант, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: gunterschatz@yandex.ru

ЭКСТЕРНАТ КАК РЕАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экстернат; экстерн; промежуточная и итоговая аттестация в форме экстерната.

АННОТАЦИЯ. Для утверждения экстерната как инструмента получения качественного образования авторы предлагают внести поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», направленные на повышение доступности экстерната для всех категорий обучающихся и усиление контроля со стороны государства, определив перечни профессий, по которым подготовка специалистов экстерном невозможна, а также на указание источников финансирования экстерната.

Morozov Gennady Borisovich,

Candidate of Economics, Professor, Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Tulyankina Irina Nikolayevna,

Master's Degree Student, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Saderdinov Artur Andreevich,

Master's Degree Student, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THE EXTERNAL STUDIES AS A REAL INSTRUMENT OF EDUCATION: ANALYSIS OF THE FEDERAL LAW «ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION»

KEY WORDS: the external studies; intermediate and total certification in the form of the external studies.

ABSTRACT. For approval of external studies as a real instrument for getting quality education, the authors propose to adopt the amendments to the Federal law «On Education in the Russian Federation», aimed at increasing the availability of external studies for all categories of learners and at increasing the state control in the form of determining the list of professions for which grounding of specialists in external studies is impossible, and to identify sources of financing for its implementation. This allows implementing the idea of qualitative self-study with regard to the interests of learners and the state, and at the same time to upgrade the education system in the general direction of modern reforms.

В действовавших до 01.09.2013 г. федеральных положениях об экстернате на разных ступенях образования под экстернатом понимается форма получения образования, предполагающая самостоятельное, в том числе ускоренное изучение общеобразовательных программ основного общего, среднего (полного) общего, высшего образования с промежуточной и государственной (итоговой) аттестациями в образовательном учреждении, имеющем государственную аккредитацию. Данное определение с небольшими изменениями повторяется в утративших силу Положениях об экстернате

в общем, начальном профессиональном и высшем образовании. Экстернат был исключен в ряде направлений подготовки специалистов и специальностей. В тех же документах, экстерн – лицо, самостоятельно осваивающее общеобразовательные программы, которому предоставлена возможность прохождения промежуточной и государственной (итоговой) аттестации в общеобразовательном учреждении, имеющем государственную аккредитацию.

Тем самым нормативно экстернат был определен одновременно как форма получения образования и способ аттестации

учащегося. С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту – Закон) положение и место экстерната в системе образования изменилось. Теперь экстернат – только форма аттестации. И только.

Тогда чем принципиально отличается экстернат от семейной формы обучения, распространенной на Западе? Учащиеся данной формы являются учащимися школы со всеми правами и обязанностями. Между родителями и дирекцией заключается договор. За обучение в семье выплачивается компенсация, если это предусмотрено местным законодательством. Ни первого, ни второго, ни третьего на экстернате нет. Официальный экстернат – бесплатная программа, позволяющая школьнику заниматься самостоятельно и приходиться в школу лишь для сдачи экзаменов. Экстерн лишен обязанности посещения занятий в образовательной организации, но имеет право: брать учебники в библиотеке, принимать участие в олимпиадах и конкурсах (4). В набор услуг, оплачиваемых органами образования, входят: две консультации перед каждым экзаменом, лабораторные занятия, сами экзамены.

Преимущество экстерната состоит в том, что он дает возможность реализации индивидуальной образовательной траектории, освобождая время для подготовки в вуз, позволяя в более свободном режиме посещать учебное заведение, совмещая учебу и работу или обучение в другом учебном заведении. Обучение в экстернате может быть полностью самостоятельным: учащийся только сдает экзамены, что дает ему (что особенно важно для юношей) при поступлении в вуз иметь еще год в запасе, если он провалит экзамены, а также возможность избежать призыва в армию до института. Кроме того, «университетский» опыт, приобретенный в экстернате, может быть весьма полезен в вузе.

Заметим, что традиционное недоверие к качеству образования экстернов ошибочно. Главный принцип экстерната – освободить обучающихся от ежедневных многочасовых занятий в учебном заведении, сэкономив тем самым время, но при этом дать полноценное образование. Обучающийся осваивает программу самостоятельно, а степень усвоения контролирует преподаватель. Для этого обучающийся сдает определенные государством зачеты, экзамены, нормативы и на основании положительных оценок получает аттестат государственного образца. Порядок прохождения обучения, сдачи экзаменов, получения аттестата, доступность учебных материалов, ответственность за образование экстернов, их права, а

также финансирование до настоящего времени были закреплены в Положениях и Приказах Министерства образования и науки Российской Федерации. Конечно, качество учебы в экстернате напрямую зависит от самого ученика. Однако законодательная база была построена так, чтобы государство могло контролировать процесс обучения экстернов. Регламентированы были действия обучающихся и образовательной организации от подачи документов на экстернат до порядка прохождения государственной аттестации, что в совокупности создавало высокий уровень контроля экстерната государством.

Существенный недостаток экстерната – неспособность обучающегося адекватно воспринимать самостоятельное обучение. Экстернат полностью рассчитан на людей организованных, собранных и в определенном смысле взрослых. При ускоренных темпах самообразования учебные перегрузки сказываются на здоровье. Возникает серьезная проблема отношений со сверстниками, которых вундеркинд «перерос» умственно: он уже не может общаться с ними, а со старшими еще не умеет. При экстернате практически нет возможности заниматься «второстепенными» предметами – физкультурой, рисованием. Уменьшение возможности общения со сверстниками, появление риска бессистемного образования, отсутствие условий сравнения собственных учебных достижений с достижениями других обучающихся – все это обратная сторона обучения экстерном. Обучающимся и их родителям целесообразно, принимая решение о переходе на экстернат, проконсультироваться с педагогами, психологами, медицинскими работниками (13).

Свою нишу занимает экстернат и в экономике. Как и любые вложения в интеллект, инвестиции в экстернат в том числе способны дать до 300% годовых (3). Очевидно, государство должно бы быть заинтересовано в том, чтобы как можно больше людей имели хорошее образование. Это одна сторона экономического эффекта экстерната. Другая – экономия, которую позволяет система самостоятельного обучения. Затраты государства на обучение одного экстерна меньше затрат на обучающегося очно примерно вдвое. При этом экстернатом пользуется по разным оценкам до 20% учащихся школ, техникумов, вузов, хотя официальная статистика называет цифру 2% (14). Экстернат не всегда ускоренная форма обучения. Однако, предоставляя возможность обучаться экстерном, государство тратит в 2 раза меньше средств, получая полную отдачу в краткосрочном периоде.

Экстернат как форма получения образования имеет богатое историческое развитие. В конце XVIII – начале XIX вв. эта форма была распространена среди беднейших слоев населения, особенно в сельской местности из-за нехватки школ. Затем он распространился на домашнее обучение, дававшее первоначальные знания письма и чтения. После сдачи экзаменов лицам, получившим домашнее образование, выдавалось свидетельство. Также существовала возможность сдавать экстерном отдельные предметы и курсы.

В дореволюционной России для сдачи экзаменов экстерном требовалось разрешение, выдававшееся Педагогическим советом гимназии. Как правило, для его получения нужно было написать заявление на имя директора гимназии. Число экстернов определялось ее администрацией или Испытательным комитетом при Управлении учебного округа. Далее вносились 10 рублей в пользу учителей, принимающих экзамен, в местное казначейство на депозит гимназии, а квитанция представлялась директору гимназии (иногда он сам принимал эти деньги). При сдаче экзаменов экстерном не существовало каких-либо ограничений в выборе учебного заведения. Право выбора закреплялось за экзаменуемым. Сдавать экзамены в гимназиях разрешалось один раз в год, а при Испытательных комитетах – раз в полугодие. Повторный экзамен разрешался только через год. На экзамене требования для экстернов были такими же, как и для обычных обучающихся. В конце XIX – начале XX вв. экстернат имел широкое распространение, как и тесно связанное с ним домашнее обучение. Как правило, данную форму обучения предпочитали обеспеченные слои населения.

В годы Великой Отечественной войны прототипом экстерната стали школы рабочей и сельской молодежи, где обучались и взрослые. Открывались классы ускоренного обучения, в которых за один учебный год изучалась программа двух классов сразу. Школы стали называться вечерними.

В 60–70-х гг. получила распространение компенсаторно-адаптивная функция экстерната, суть которой заключалась в оказании помощи взрослому населению в ликвидации недостатков, связанных со старением ранее приобретенных знаний. В 80-е гг. ускоренное обучение взрослых стало затрагивать многие сферы человеческой деятельности. Это было связано с приобщением широких масс к культуре, техническим и социальным преобразованиям (1). В 90-е гг. получили широкое распространение ускоренные курсы обучения, поскольку они давали обучающимся возможности

расширения сфер применения способностей в трудоустройстве и самоорганизации при смене профессии с учетом требований рынка труда (16).

Анализ проблемы невозможен без учета опыта зарубежных коллег. В ряде стран очное посещение школ обязательно (Германия, Израиль). Иные формы получения общего образования в этих странах допускаются при наличии врачебного заключения о невозможности посещения школы. В других странах возможен переход на экстернат по желанию родителей (например, в Эстонии). Здесь обучающийся экстерном не числится в учебном заведении, но ему разрешено выполнять учебную программу, в том числе сдавать экзамены и зачеты или защищать дипломную работу, сдавать выпускной экзамен. Согласно правилам организации учебной работы экстерном может стать любой желающий, выполняющий учебную программу в определенном объеме. Если экстерн хочет выполнять учебную программу в большем объеме, ему нужно ходатайствовать об имматрикуляции (за исключением обучения в докторантуре и защиты дипломной работы), используя для этого возможности поступления или заполнения свободных учебных мест.

Для получения статуса экстерна следует представить заявление, в котором перечислен список выбранных учебных предметов. Статус предоставляется на семестр или год. С экстерном заключается договор, на основании которого необходимо вносить плату за обучение за каждый семестр или предметный пункт (ЕАР – Educational Approaches – «образовательный подход») – единицу объема учебной работы; одному ЕАР соответствует 26 часов работы студента. В вопросах организации учебной работы на экстернов распространяются права и обязанности студентов. Университет вправе прервать обучение экстерна, если он не выполняет требования организации учебной работы и правила внутреннего распорядка университета.

В Украине практикуется учеба экстерном, аналогичная российской и американской моделям домашнего образования. И хотя в законе сказано, что экстернат является разновидностью индивидуального обучения, на деле это – самостоятельное овладение учебным материалом. Передав ученика в руки родителей, школа теряет к нему интерес: экстерн, согласно указу Министерства образования, имеет право на консультацию по 15 минут на один предмет и не более 3-х академических часов. Еще один момент «дискриминации» подобных детей: они не награждаются медалями. Зависимы от системы образования и частные коммер-

ческие школы, связанные с государством лицензированием, без которого не могут выдавать документы государственного образца. В то же время ученики-экстерны часто опережают обычных школьников. Как показали тесты по базовым предметам, предложенные 20 тыс. детей школьного возраста, результаты обычных учеников оказались ниже продемонстрированных «домашними детьми». И хотя педагоги признают, что учеба на дому максимально раскрывает индивидуальные возможности каждого ребенка, отношение к ней остается настороженно-враждебным (2).

Домашнее обучение нашло своих последователей в 45 странах мира. В Японии выпускников негосударственных школ принимают в Токийский университет. Осваивает домашнее обучение и Швеция, где девять подобных школ. Правда, здесь возникают сложности с властями, так как скандинавы серьезно относятся к уровню социализации детей (5). В Латвии здоровый ребенок может обучаться дома с первого по четвертый класс. Эти дети числятся в списках школ, в конце года школа проверяет знания и решает, можно ли ребенка переводить в следующий класс.

Как отмечалось, с принятием Закона нормативные основы экстерната в российском образовательном пространстве изме-

нились. До сентября 2013 г. в России экстернат регулировался следующими законодательными актами: Приказом Министерства образования РФ от 23.06.2000 г. № 1884 «Об утверждении Положения о получении общего образования в форме экстерната» (с изменениями и дополнениями); Приказом Минобрнауки РФ от 01.11.1995 г. № 563 «Об утверждении Положения об итоговой аттестации выпускников учреждений начального профессионального образования и Положения о получении начального профессионального образования в форме экстерната»; Приказом Минобрнауки РФ от 14.10.1997 г. № 2033 «Об утверждении Положения об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации»; Постановлением Правительства РФ от 22.11.1997 г. № 1473 «Об утверждении перечня направлений подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната не допускается».

Приведем данные анализа признаков экстерната в утративших силу нормативно-правовых актах в сравнении с нормами, закрепленными Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Нормативные признаки экстерната в действующих и утративших силу нормативно-правовых актах об образовании

Признаки	Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. 10.07.2012 г.) «Об образовании», Положения об экстернате на разных ступенях образования	Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ»
Понятие	Форма получения образования, самостоятельное, в том числе ускоренное, изучение общеобразовательных программ основного общего, среднего (полного) общего, высшего образования с промежуточной и государственной (итоговой) аттестациями в образовательном учреждении, имеющем государственную аккредитацию	Экстерны – лица, осваивающие основную образовательную программу в форме самообразования или семейного образования либо обучавшиеся в не имеющей государственной аккредитации образовательной организации, проходящие промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию в имеющей государственную аккредитацию образовательной организации

Перечень направлений и специальностей, по которым невозможно получение образования экстернатом	Постановлением Правительства РФ от 26.10.2000 г. № 823 утвержден Перечень профессий начального профессионального образования, получение которых в форме экстерната не допускается. Перечень направлений подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната не допускается утв. постановлением Правительства РФ от 22 ноября 1997 г. № 1473.	За исключением программ подготовки научно-педагогических кадров
Государственная аттестация	Письмо Рособрнадзора от 21 февраля 2006г. N 01-100/08-01 «Об участии в ЕГЭ отдельных категорий выпускников», диплом государственного образца	Диплом государственного образца
Учреждения, имеющие право предоставлять услугу экстерната	Общее и начальное профессиональное – нет ограничений. Высшее профессиональное образование – по согласованию с федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием. Обязательно: решения ученого совета по реализации данной формы подготовки по соответствующему направлению или специальности; государственной аккредитации по направлению или специальности, заявляемой вузом.	Нет ограничений
Форма оплаты обучения	Общее образование – бесплатно, по желанию экстернов может оказывать дополнительные платные образовательные услуги. Начальное профессиональное – бесплатно, для получающих начальное профессиональное образование впервые. Второе начальное профессиональное по одной и более специальностям – на платной основе. Высшее профессиональное образование – устанавливаются договором между обучающимся и вузом	Согласно договору между обучающимся и образовательным учреждением
Финансирование	Общее образование финансируется учредителем. Начальное профессиональное – оплата труда педагогических работников, привлекаемых для проведения промежуточной и итоговой аттестации, консультаций экстернов – в пределах имеющихся у учреждения финансовых средств и исходя из государственных (ведомственных, местных) нормативов. Высшее профессиональное образование – устанавливаются договором между обучающимся и вузом	Самофинансирование, экстернат рассматривается как услуга, предоставляемая образовательным учреждением.
Порядок прохождения обучения	Общее – без ограничения возраста. Сроки промежуточной аттестации устанавливают общеобразовательные учреждения, ограничение не более 12 экзаменов в год, право на перевод на очную форму обучения в случае несдачи аттестации. Начальное профессиональное – поступить можно только имея диплом об общем образовании. План аттестаций с учетом интересов экстерна, его базового образования и возможностей образовательного учреждения Высшее профессиональное образование – могут поступать лица, имеющие образование не ниже среднего (полного) общего или не ниже среднего профессионального, экзаменов не более 20.	Не указано, определяется образовательным учреждением самостоятельно
Права экстернов	Общее – экстерны имеют академические права обучающихся	Экстерны имеют академические права обучающихся

Прежде чем анализировать данные различия, нужно представить реальную картину положения дел. Обратимся к статистике, что поможет объективно оценить достоинства и недостатки нового Закона в отношении экстерната. Всего в России в учебных учреждениях среднего профессионального образования по данным на начало учебного 2009/2010 г. экстерном обучалось 57,1 тыс. человек, или 2% от общего числа обучающихся (см. таблицу 2). Те же данные для учебных учреждений высшего образо-

вания – 203 тыс. человек, то есть 2,26% от общего числа обучающихся (см. таблицу 3).

Характерно, что в течение 15 лет число экстернов с 1995 г. выросло в среднем профессиональном образовании более чем в 100 раз, а в сфере высшего образования в 25 раз – наглядное подтверждение актуальности экстерната для населения. Стоит отметить, что учащиеся средних профессиональных образовательных учреждений для получения образования в форме экстерната отдают предпочтение негосударственным образовательным учреждениям.

Таблица 2.

Число экстернов, обучающихся в системе среднего профессионального образования (на начало учебного года) (14)

	1995/96	2000/01	2005/06	2009/10
Государственные и муниципальные образовательные учреждения				
Численность студентов – всего тыс. человек	1923,3	2308,6	2473,0	2052,3
Экстернат	0,4	8,2	13,3	20,1
Негосударственные образовательные учреждения				
Численность студентов, тыс. человек	6,6	52,2	117,7	89,8
Экстернат	0,1	11,6	33,0	37,0

Таблица 3.

Число экстернов, обучающихся в системе высшего профессионального образования (на начало учебного года) (14)

	1995/96	2000/01	2005/06	2009/10
Государственные и муниципальные образовательные учреждения				
Численность студентов – всего, тыс. человек	2,655,2	4270,8	5985,3	6135,6
Экстернат	0,2	71	171,7	181,8
Негосударственные образовательные учреждения				
Численность студентов – всего, тыс. человек	135,5	470,6	1079,3	1283,3
Экстернат	7,4	0,7	11,5	21,2

Несмотря на актуальность экстерната, многие образовательные организации не создают возможности обучения экстерном, поскольку у организаций нет на это мотивации, так как с экстерном связаны дополнительные расходы, но не предусмотрена их компенсация или финансирование.

По мнению руководителя Центра интенсивных технологий образования Г. Мисютиной, именно на федеральном уровне должен быть решен вопрос об источниках финансирования семейного обучения и самообразования, а также финансирования аттестации этих детей (7). А это – немалые деньги. В средней школе 12 предметов, ученики сдают все экзамены комиссии в составе не менее 3 человек, проводятся консультации перед экзаменами, лабораторные и практические работы. В нынешних условиях образовательным организациям проще принимать студентов на другие формы обучения, несмотря на то что при этом страдает право обучающихся на выбор экстерната.

Однако причинами низкого уровня развитости экстерната могут являться не только заметные, на первый взгляд, недостатки законодательства, но и другие факторы.

Нами был проведен опрос, целью которого было подтверждение или опровержение следующих тезисов:

- низкая осведомленность обучающихся об экстернате,
- не доверительное отношение большинства студентов к экстернату,

– наличие скрытого спроса на услугу экстерната.

В исследовании приняли участие 200 студентов трех вузов Екатеринбурга в возрасте от 19 до 27 лет. Только 14,6% опрошенных отметили, что не знали о существовании экстерната, что свидетельствует о достаточной осведомленности населения о такой форме обучения. Причем, только 1,6% опрошенных ответило, что, несмотря на неосведомленность об экстернате, они хотели бы получить образование именно в этой форме.

Тезис о негативном восприятии экстерната лишь частично нашел свое подтверждение: 58,9% опрошенных считают, что образование, полученное самостоятельно, не может быть достаточно качественным для дальнейшей учебы или карьеры. Но данная цифра может отражать лишь психологическую неготовность этих студентов к самостоятельному обучению. Еще 13% студентов хотя и не желают обучаться экстерном, но считают образование, полученное в этой форме, вполне качественным. В любом случае, целевая аудитория экстерната как формы обучения – те, кто хотели бы обучаться экстерном (20,5% опрошенных студентов). Эти данные переключаются и с данными других исследований. Так, в Москве, где экстернат в силу объективных причин был развит наравне с другими формами получения образования, до 15% выпускников получили общее образование в форме экстерната (17).

Интересно, что 55,3% опрошенных предпочли бюджетную форму обучения, 7,9% согласились на платный экстернат. Остальные не указали желаемый вариант обучения. Очевидна разница с числом студентов (см. таблицу 3), реализовавших свое желание, согласно результатам Росстата – всего 2,26%. Однако эта цифра приведена в масштабах страны, что некорректно использовать для сравнения на отдельных ее территориях. Таким образом, третий тезис подтверждается лишь для конкретных образовательных организаций.

Логичным видится следующий тезис: экстернат не реализует себя в полной мере из-за малого числа образовательных организаций, предоставляющих эту услугу. Так, из трех вузов, представленных в нашем исследовании, ни в одном экстернат как форма получения образования не заявлен. Недавний проект Уральского федерального университета, так называемый экстернат для талантливых старшеклассников, прошедший в рамках программы «Школа-ВУЗ», лишь подтвердил и лишней раз обнаружил неразвитость этой услуги. Данный проект получил бы свое реальное воплощение при условии, что экстернат в полной мере предоставлен всеми образовательными организациями. А пока спрос на услуги экстерната не удовлетворен, значительно превышая существующее в сфере образования предложение.

По итогам нашего опроса можно утверждать, что действовавшие приказы и постановления не давали возможности удовлетворить спрос на услугу экстерната. Исправлены ли эти недочеты новым федеральным образовательным законодательством?

Сильные стороны Закона в том, что он закрепляет равные права экстернов с другими обучающимися (п. 3, ст. 34), более четко определен экстернат как форма получения образования (п/п 9, п. 1, ст. 33), а не собственно обучение, в чем ранее было противоречие. Несомненный плюс и в упрощении условий для образовательных организаций получения права оказывать услугу аттестации экстернов – вузам больше не требуется согласование с федеральным органом управления высшим профессиональным образованием.

Теперь скажем о недочетах. Во-первых, не решен вопрос оплаты труда педагогических работников, привлекаемых для проведения промежуточной или итоговой аттестации, консультаций экстернов на бюджетной основе. С одной стороны, экстернами считаются «зачисленные в организацию, осуществляющую образовательную деятельность...» обучающиеся, число которых входит в рассчитываемые контрольные

цифры приема. А и их обучение подлежит финансированию из соответствующих бюджетов, поскольку согласно п. 3 ст. 99 Закона «нормативные затраты на оказание государственных или муниципальных услуг в сфере образования *включают в себя затраты на оплату труда педагогических работников с учетом обеспечения уровня средней заработной платы педагогических работников за выполняемую ими учебную (преподавательскую) работу и другую работу*». Однако в Законе упускается из вида норма о том, что отдельно сам прием экзаменов без ведения аудиторных занятий не включается в учебную нагрузку преподавателя. По-видимому, предполагается, что раз в нагрузке преподавателя нет лекционных или иных занятий, экзамен ему принимать не нужно. Для очно и заочно обучающихся данное положение закономерно. Но особенность экстерната в том, что работа педагогического коллектива сводится к проведению аттестации, консультациям, исключая лекции, которые составляют нагрузку преподавателя.

Таким образом, даже если образовательная организация получает финансирование на поступивших на конкурсной основе экстернов, до педагога эти средства не дойдут. В то же время прием экзаменов на соискание кандидатской степени, дополнительных квалификационных экзаменов, перезачет предыдущего документа об образовании в другой образовательной организации и т. п. подлежат обязательной оплате обычно со стороны экзаменуемого. Такое невозможно в отношении экстерна, получающего общее, первое среднее или высшее профессиональное образование, так как экстернат относится не к дополнительным, а к основным формам аттестации обучающихся.

Вот почему экстернов следует выделить в отдельную категорию обучающихся и *обязать образовательные организации* выплачивать педагогам зарплату за дополнительную нагрузку, связанную с работой по приему экзаменов и проведению консультаций. В этой связи предлагаем внести ряд поправок к ст. 99 Закона, где отдельно прописать: «*Оплата труда педагогических работников, привлекаемых для проведения промежуточной или итоговой аттестации, консультаций экстернов является дополнительной нагрузкой педагогов, оплата которой производится в соответствии с трудовым законодательством в пределах имеющихся у образовательной организации финансовых средств, исходя из государственных (ведомственных, местных) нормативов*».

Это будет мотивировать педагогов в работе с экстернами и соответственно даст но-

вый импульс развитию экстерната в образовательных организациях: педагогический коллектив будет заинтересован в приеме абитуриентов не только на традиционные очную и заочную формы обучения, где оплата труда педагогического работника осуществляется в полной мере.

Во-вторых, в анализируемой проблеме нового Закона кроется и причина несоблюдения академических прав обучающихся, закрепленных в п/п 1 п. 1 ст. 34 Закона, на «выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения после получения основного общего образования». Противоречие в том, что предоставление экстерната не является обязательным для образовательных организаций без объективных на то причин. Поскольку экстернат не является специальной формой обучения, требующей особых условий внутри образовательного процесса или его организации, постольку от педагогических работников не требуется специальных знаний, навыков, опыта работы; от образовательной организации – особых материально-технических условий, разрешающих документов или отчетности, как например, при обучении детей с ограниченными возможностями. На фоне обязательного осуществления дистанционного обучения, накладывающего на образовательные организации бремя материально-технического оснащения, его постоянной модернизации и соответствующего обучения персонала, экстернат не имеет подобных нагрузок.

Таким образом, по Закону экстернат остается неравноценным по отношению к другим формам обучения. Отсюда – малое число образовательных организаций, проводящих аттестацию в форме экстерната, в последнее время стремительно идущего на убыль. Так, в Москве более половины таких специализированных организаций закрылось в 2012 г., а экстернаты в обычных школах переходят на платное обучение. Причина – нет мотивации для предоставления услуги. «Бюджет школы зависит от количества учащихся и сокращается, если дети уходят в экстернат. Эта форма обучения оценивается ниже... Администрациям школ фактически это невыгодно», – отмечает зампред комиссии по образованию Общественной палаты РФ Л. Духанина (11).

При условии принятия поправки об оплате педагогам дополнительной нагрузки, связанной с экстернатом, логичным становится и принятие поправки, исправляющей неравноценность форм обучения, закрепляющей обязательность предоставления всеми образовательными организациями возможности сдачи экзаменов экс-

терном. Поправка может звучать примерно так: «*Образовательные организации обеспечивают соблюдение прав обучающихся, зачисленных в данную образовательную организацию, на выбор формы получения образования, в том числе в форме самообразования путем создания условий сдачи обучающимися государственных экзаменов и нормативов в форме экстерната. Решение об организации в образовательной организации экстерната распространяется и на его филиалы.*».

В-третьих, существенный недостаток Закона – отсутствие перечня направлений подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в форме экстерната не допускается. Ранее этот перечень был утвержден Постановлениями Правительства РФ от 22.11.1997 г. № 1473 и от 26.10.2000 г. № 823. Согласно этим нормативно-правовым актам, «экстернат не распространяется на получение начального профессионального образования по профессиям и специальностям, связанным с обслуживанием сложного оборудования и выполнением опасных работ, а также подготовка по которым подконтрольна Госгортехнадзору, Госатомнадзору, другим организациям и ведомствам и на программы подготовки научно-педагогических кадров».

Глава 11 Закона «Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся» нечетко описывает специфику обучения по ряду специальностей, что может привести к серьезным негативным последствиям. Так, остались абсолютно не замеченными подготовка педагогических кадров, обучение по программам ординатуры. В Законе нет прямого запрета на получение образования по этим специальностям экстерном, в чем заключается противоречие с текстом Закона. Так согласно п. 9 ст. 82, «подготовка по программам ординатуры обеспечивает приобретение обучающимися *необходимого* для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, *умений и навыков, а также квалификации,* позволяющей занимать определенные должности медицинских работников, фармацевтических работников». Возражений нет – данные специальности социально значимы и нуждаются в особенном внимании и исключительном контроле со стороны государства.

Однако это утверждение может быть в равной степени распространено и на другие приоритетные направления подготовки специалистов и в особенности на подготовку педагогических работников для общеобразовательных школ и средних специаль-

ных учебных заведений. Но этот момент остался в законе «пробельным». Почему-то важность качественной подготовки педагогов в нашем обществе ощущается крайне слабо. А от мастерства и квалификации педагога зависит интеллектуальное здоровье страны, столь же важное, как и физическое. Поэтому, по нашему глубокому убеждению, педагога нужно готовить столь же серьезно и качественно, как это происходит сейчас в медицинских вузах, где речи о заочных и иных внеаудиторных формах обучения даже не заводятся. А о педагогических образовательных организациях такой заботы у государства не наблюдается. Поэтому как экстернат, так и дистанционные формы обучения студентов педагогических вузов не могут быть нормативной формой обучения, промежуточной и итоговой формами аттестации. Поэтому предлагаем следующие дополнения в п. 3 ст. 34 Закона: *«Экстернат не распространяется на получение среднего и высшего профессионального образования по профессиям и специальностям, связанным с обслуживанием сложного оборудования и выполнением опасных работ, а также подготовка по которым подконтрольна Госгортехнадзору, Госатомнадзору, другим организациям и ве-*

домствам; экстернат не распространяется на получение среднего и высшего профессионального образования по направлениям медицинского образования и фармацевтического образования и на программы подготовки научно-педагогических кадров».

Подводя общий итог исследования, заметим: хотя новый образовательный Закон – документ куда более прогрессивный и нормативно грамотный, чем практически не действовавший, но исправно исполняемый закон «Об образовании» 1991 г., однако и он не лишен многих недостатков, анализу причин и следствий одного из которых посвящена настоящая статья. Полагаем, что потребности системы образования и потребности обучающихся в осуществлении образовательной деятельности в форме экстерната – налицо. Думается, что наши предложения по принятию поправки к Закону помогут эффективно модернизировать систему образования в общем направлении современных реформ путем реализации идеи качественного самостоятельного обучения, сделав экстернат эффективным инструментом для получения образования. Была бы на это политическая воля!

ЛИТЕРАТУРА

1. Балов Н. Н. Справочник по вопросам очного и заочного обучения работающей молодежи и взрослых. – М.: Вечерняя школа, 1973. С. 396-402.
2. Вареник Н. А. Домашнее обучение: не проигранное Ватерлоо // Междунар. общ.-полит. еженедельник Зеркало Недели. 2006. URL: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/domashnee_obuchenie_ne_proigrannoe_vaterloo.html
3. Васильева И. Н. Диплому цены нет // Эксперт Сибирь. 2008. № 32 (82).
4. Вопрос-ответ // Семейное образование сайт <http://www.familyeducation.ru/?module=articles&c=Question&b=5&a=1>
5. Государственные расходы на образование в странах Европейского союза (ЕС). Статкомитет СНГ // Общество и экономика. 2010. № 2. С. 160-171.
6. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. от 10.07.2012 г.).
7. Мисютин Г. А. Экстернат и новый закон об образовании // Единая информационная служба «Экстернаты Москвы. Extern-mos». 2013. URL: <http://extern-mos.ru/new-educational-law-and-externat>
8. Насыров Е. О. За учебу экстерном московским школьникам теперь придется заплатить // Образоват. портал EDU-Inform.ru. 2013. URL: http://www.mn.ru/society_edu/20120829/326053858.html
9. Постановление Правительства РФ от 22.11.1997 г. № 1473 «Об утверждении перечня направлений подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната не допускается».
10. Приказ Минобразования РФ от 01.11.1995 г. № 563 «Об утверждении Положения об итоговой аттестации выпускников учреждений начального профессионального образования и Положения о получении начального профессионального образования в форме экстерната».
11. Приказ Минобразования РФ от 14.10.1997 г. № 2033 «Об утверждении Положения об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации».
12. Приказ Минобразования РФ от 23.06.2000 г. №1884 «Об утверждении Положения о получении общего образования в форме экстерната» (с изменениями и дополнениями).
13. Тараданова И. И. Экстернат: проверка на взрослость // Учительская газета. №19. 2005. URL: <http://www.ug.ru/archive/8077>
14. Федеральная служба государственной статистики. URL: <http://www.gks.ru>
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
16. Шнайдер И. Р. История становления и развития экстерната в России // СуперИНФ. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2268
17. Экстерната больше не будет // Росс. агентство междунар. информации «РИА-Новости». 2011. URL: <http://ria.ru/analytics/20110419/366188449.html>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. П. В. Зуев.

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
2014. № 3

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка кандидата филологических наук А. А. Барановой

Подписано в печать 17.03.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 15,17. Усл. п. л. 19,88. Тираж 500 экз. Заказ № 4345.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru