

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3, 2013

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО
Н. Ю. Бармин — к. э. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные направления в теории и практике инновационного обучения

Б. А. Жигалев, М. А. Викулина. Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход	4
Н. Ю. Бармин, А. В. Шакурова. Профессиональная идентичность современного учителя	12
О. В. Тулупова. Сервисный подход в деятельности муниципальных методических служб	18
М. Л. Курьян. Готовность выпускников вузов к рынку труда	24
Е. А. Дубик. Интегрированное профессиональное образование	30
А. А. Толстенева, И. Б. Бичева, Ю. А. Анкова. Проектирование и реализация системы оценки учебной деятельности студентов	34
С. В. Дмитриев, Д. И. Воронин. Методологические основы самоорганизации сознания, мышления и деятельности студентов	41
И. В. Иванова, Т. А. Финашина. Моделирование процесса готовности педагогов к реализации компетентностного подхода в образовании	49

Образовательная система: теория и практика

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

О. В. Лебедева. Методическая подготовка учителя физики к реализации ФГОС	58
И. Г. Малышев. Тригонометрия как наиболее проблемный раздел школьной математики	63
Т. И. Чиркова, И. Ш. Уруджева. Методологические основы изучения особенностей межэтнической толерантности старшеклассников	67
В. И. Швецов, М. А. Роцина. Безопасность и эффективность компьютерных технологий в образовании школьников с нарушенным зрением	74
В. А. Колосова. Современные дидактические игры в формате учебного процесса	80
Е. Н. Васильева. Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи	85
М. А. Викулина, О. И. Федосеева. Развитие рефлексивных умений студентов как основа повышения качества высшего образования	91
С. Ф. Жильцов, О. Н. Дружкова. Организация педагогического контроля за образовательной деятельностью студентов при изучении органической химии	97

C. A. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО	
B. B. Николина — д. п. н., профессор, проректор по социальному-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина	
B. B. Прошкин — к. п. н., доцент, зав. отделом аспирантуры ГУ «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (Украина)	
E. L. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области	
G. P. Рябов — к. ф. н., профессор, президент НГГУ им. Н. А. Добролюбова	
L. A. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10 г. Павлово	
C. K. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО	
Редакционный совет	
C. A. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области	
A. M. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны	
B. N. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области	
Ответственный секретарь	
С. Ю. Малая	
Редактор А. Л. Чипинская	
Корректор О. В. Панова	
Компьютерная верстка	
О. Н. Барабаш	
Компьютерный набор	
Л. В. Шуракова	
Художник Д. Ю. Брыксин	
Макет А. М. Васина,	
О. В. Кондрашиной	
Адрес редакции, издателя, типографии:	
603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.	
Тел./факс (831) 468-08-03	
www.niro.nnov.ru	
E-mail: nibr2008@yandex.ru	
Распространяется по подписке.	
Периодичность — 4 раза в год.	
Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.	
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2013	
H. I. Смаковская. Реализация арт-технологий в формировании общекультурных компетенций у бакалавров инженерного вуза	102
I. B. Кузина, B. F. Миронычева. Медиаобразование в условиях реализации ФГОС	108
I. B. Иванова, L. G. Логинова. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании	113
Профессиональные педагогические задачи и способы их решения	
P. Ю. Белоусова. О результатах анализа подходов к управлению ДОУ Нижегородской области	119
O. B. Плетенева, M. B. Шуклина. Рабочая программа учителя как инструмент формирования проектной компетентности школьников	126
O. B. Колесова, E. B. Ганина, M. Ю. Косых. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников	133
H. E. Меринова. Коммуникативный подход к формированию пунктуационной культуры учащихся начальной школы	139
H. B. Иванова. Психологопедагогическая подготовка учителей к организации проектной деятельности школьников	145
A. B. Ковальчукова, T. C. Сарычева. Проектная задача как инструмент оценки достижения образовательных результатов	150
H. L. Уварова. Духовно-формирующий контент профессионального лингвообразования	158
B. B. Кисова. Коррекция саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития	166
E. H. Фомичева. Применение игровой консоли в физическом воспитании детей с нарушениями в развитии	172
H. L. Шамне. Методические аспекты исследования проблемы адаптации мигрантов	176
M. B. Милованова, E. B. Терентьева. Модульный принцип обучения мигрантов русскому языку	182
E. P. Рябчикова. Интерпретационная культура педагога-музыканта как важный элемент профессионально-педагогической компетенции	187
Слово аспиранту	
L. B. Мошкина. Формирование профессиональной компетентности педагогов средствами современной детской литературы	193
E. H. Пропадеева. Работа с концептами на уроках литературы в рамках констатирующего эксперимента	198
R. I. Удалова. Технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников в условиях введения ФГОС	204
H. A. Чикунова. Роль логопеда в формировании модели социализации детей раннего возраста с задержкой речи	210
T. P. Лобзина. Коммуникативная компетентность воспитателя при взаимодействии с семьями воспитанников	216
B. B. Клепиков. Уровни IT-компетентности педагога и критерии их измерения	222
Из истории народного образования	
Педагогика: вчера и сегодня	
H. Ю. Стоюхина. Психологическое образование в Нижнем Новгороде в начале ХХ века	232
A. B. Ходжибекова. Развитие профессионально-технического образования в Республике Марий Эл в 1970—1980-х годах	238

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Современные направления в теории и практике инновационного обучения

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ОЦЕНКА: СИСТЕМНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД*



Б. А. ЖИГАЛЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор, ректор НГЛУ
им. Н. А. Добролюбова
zhigalev@lunn.ru



М. А. ВИКУЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор, начальник отдела контроля
качества образования НГЛУ
им. Н. А. Добролюбова
prof_vikulina@lunn.ru

В статье анализируется понятие оценки как педагогической системы, связанной с решением проблемы оценки качества высшего профессионального образования. Раскрывается смысловое значение системно-развивающего подхода.

The article analyses evaluation as a pedagogical system connected with solving the quality of higher professional education evaluation problem. It reveals the content of the system-based development approach.

Ключевые слова: оценка качества высшего профессионального образования, компетентностный и системно-развивающий подходы

Key words: quality of higher professional education evaluation, competence and system-based development approaches

* Статья подготовлена в рамках государственного задания на выполнение проекта 6.5062.2011 «Повышение качества образования в вузе на основе системно-развивающего подхода».

Перспективы развития современно-го образования в направлении по-вышения его качества находятся в центре внимания общества, государства, научной общественности. Понимание важной роли оценки качества высшего профессионального образования отражается в попытках переосмыслиния трактовки понятия «оценка» в контексте современных представлений о качестве, научном обосновании и интенсивном развитии методологического, методического и информационного обеспечения различных подходов к оценке.

Исследования в этой области сегодня сосредоточены в нескольких направлениях.

✓ Первое направление представлено концептуально-методологическими исследованиями, рассматривающими разные аспекты оценки качества образования, выделяющими совокупность показателей и определяющими приоритеты в его критериях (В. И. Звонников, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.).

✓ Второе направление составляют теоретические труды в области исследования оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, базирующихся на теории педагогических измерений (В. А. Болотов, А. Н. Майоров, Ю. Г. Татур и др.).

✓ Исследования в области стандартизации образования и создания систем менеджмента качества образования — суть третьего направления (В. И. Байденко, С. И. Колесников и др.).

Характерной особенностью взгляда на высшую школу являются отказ от традиционного представления о результате образования (полнота знаний в соответствии с ФГОС ВПО) и переход к представлению о качественном образовании на основе анализа компетенций и компетентности. Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет оценивать компетенции, освоенные в вузе и за рамками формального обучения, учитывать личностные свойства и способности выпускника, помогает студентам лучше по-

нять, что от них ожидается, а работодателям — разобраться в значении той или иной квалификации.

При разработке системы внутривузовской оценки качества профессионального образования немаловажное значение имеет профиль вуза, влияющий на определение специфики содержания, методов и средств, результатов образования, а в конечном итоге — на показатели его качества.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет оценивать компетенции, освоенные в вузе и за рамками формального обучения.

Гуманитарный характер образования в лингвистическом вузе, культурно-коммуникативная направленность его образовательной деятельности обусловили введение обобщающего понятия «оценочное пространство», которое отражает представление о целостности внутривузовской оценки качества профессионального образования.

Несмотря на достаточно широкий круг публикаций, с разной степенью полноты и конкретности раскрывающих вопросы контроля и оценки в области качества образования в высшей школе, проблема создания целостной научно обоснованной системы оценки качества образования в лингвистическом вузе не получила должной разработки.

В научной концепции оценки качества образования в лингвистическом вузе, разработанной в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н. А. Добролюбова [4], раскрываются методологически значимые положения и стратегия внутривузовской оценки качества, указываются уровни оценки (методологический, теоретический, практический) и ее принципы, оценка обосновывается как педагогическая система. Концепция базируется на научных представлениях об оценке в системе управления качеством образования, педагогических положениях об оценке как механизме стимулирования, мотивации и формирования но-

вых отношений к явлению, как инструменте влияния на состояние субъектов педагогического процесса. При этом в соответствии с одной из целесообразных традиций, принятых в педагогических исследованиях, оценка рассматривается и как **система**, и как **оценочный процесс**, и как **оценочная деятельность**.

Доминирующим методологическим подходом при анализе и разработке педагогических явлений выступает системный подход. В связи с этим оценка качества образования в вузе определяется нами с опорой на имеющиеся характеристики понятия «педагогическая система», исходным для которого является определение понятия «система».

Идеи системного подхода в педагогике получили широкое распространение в современной педагогической науке. Разработка положений данного подхода связана с именами всемирно известных философов и ученых, среди которых Аристотель, Платон, И. Кант и др. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х — начале 50-х годов прошлого века благодаря трудам его основателя Л. фон Берталанфи [1], впервые изложившего на философском уровне основные положения общей теории систем.

Применение системного подхода в познании и преобразовании системных объектов предполагает соблюдение определенных принципов, имеющих особое значение для педагогической теории и практики.

целей всех субъектов образовательного процесса по достижению конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда, а образовательного учреждения — на рынке образовательных услуг. Речь идет о необходимости разработки такой системы оценки качества профессионального образования, которая, являясь одним из важных элементов в общей структуре га-

С позиции системного подхода, обеспечение качества рассматривается как процесс, целостность которого обусловлена интегративным характером взаимодействия его составляющих на основе согласования

целей всех субъектов образовательного процесса по достижению конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда, а образовательного учреждения — на рынке образовательных услуг. Речь идет о необходимости разработки такой системы оценки качества профессионального образования, которая, являясь одним из важных элементов в общей структуре га-

рантий качества образования в вузе, позволяла бы выявлять состояние и перспективы развития показателей качества в соответствии с множеством требований к нему.

Согласно тезису о системном характере образования и системных характеристиках его качества в вузе, оценку качества вузовского профессионального образования целесообразно рассматривать как целостную систему, действие которой представлено на методологическом, теоретическом и практическом уровнях, что позволит описать ее характеристики с системной, процессной и деятельностной точек зрения.

По мнению исследователей, сущность системного подхода заключается в том, что он рассматривает в деятельности любой объект познания как систему, представляя собой переход от познания однозначного к многозначному, от аспектного к комплексному и т. п. Применение системного подхода в познании и преобразовании системных объектов предполагает соблюдение определенных принципов, имеющих особое значение для педагогической теории и практики.

✓ **Принцип целостности** отражает главный критерий системы, ориентируя ее на построение целостной картины объекта (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Е. Н. Степанов, Э. Г. Юдин).

✓ **Принцип коммуникативности** предполагает изучение внутренних и внешних связей системы и «дирижирование» ими (по терминологии В. М. Глушкова).

И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин предложили удачную, на наш взгляд, классификацию связей системы с социумом:

- связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств;
- генетические (связи порождения), преобразовательные связи;
- структурные связи (связи построения);
- связи функционирования;
- связи развития, вызывающие су-

щественные изменения в строении объекта и формах его жизни;

— связи управления.

Рассматриваемый принцип нацеливает на изучение всего многообразия связей, обращая особое внимание на системообразующие, которые совместно с элементами порождают интегративные качества системы, подчеркивая ее своеобразие.

✓ Принцип *структурности* определяет способ устойчивых связей и отношений между всеми элементами системы в процессе их взаимодействия, обеспечивает систему наряду с подвижностью и изменчивостью внутренней прочностью и относительной устойчивостью, способностью противостоять среде (Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин).

✓ Принципы *целенаправленности* и *управления* рассматриваются как неотъемлемые характеристики социальных систем и как системообразующие факторы их функционирования и развития. Правильный выбор целевых ориентиров является важнейшим условием успешного становления и развития любой системы, в том числе педагогической.

✓ Принцип *диатропичности (разнообразия)* вытекает из положения о том, что в ходе реализации воспитательного процесса образуется диалектическая цепочка разнохарактерных педагогических явлений и ценностей, знаний, умений и навыков.

✓ Принцип *координации* отражает способы действий всех субъектов воспитательного процесса и направляет их на согласованную работу. Он нацелен на сознательное использование особенностей механизма взаимодействия этих субъектов в ходе достижения приоритетных целей образовательного процесса (В. Д. Рудашевский, В. Н. Садовский [8; 9]).

✓ Принцип *развития* системы определяется как процесс количественных и качественных ее изменений при условии перехода с одного уровня целостности на другой. Доказано, что система развивается циклично и проходит в своем развитии

определенные этапы: возникновение, становление, период зрелости и преобразования.

По мнению Е. Н. Степанова [11], в состав основных компонентов и элементов педагогической системы любого образовательного учреждения необходимо включить:

✓ *индивидуально-групповой компонент* (администрация, педагоги, сотрудники образовательного учреждения, воспитуемые и их родители, другие взрослые, участвующие в воспитательном процессе и жизнедеятельности ОУ);

✓ *ценностно-ориентационный* (ценности педагогического сообщества обучающихся и взрослых, цели воспитания, перспективы, принципы и ключевые идеи педагогической системы и жизнедеятельностиученической общности, образовательного учреждения);

✓ *функционально-деятельностный*, представленный системообразующим видом деятельности, методами и формами организации совместной деятельности и общества; основными функциями педагогической системы; управлением и самоуправлением воспитательной системы;

✓ *отношенноско-коммуникативный*, включающий отношения в сообществе организации, внутренние и внешние связи педагогической системы;

✓ *диагностико-результативный* (критерии и показатели эффективности педагогической системы; методы и приемы, формы изучения, анализа и оценки ее функционирования и развития).

В инновационном образовании последнего десятилетия педагогическая система осознается как результат деятельности педагогов-новаторов, создающих целостные системы, в которых четко выстроены иерархия целей, задач, этапы их реализации, отбор содержания и методов осуществления на каждом этапе в их взаимосвязи. При этом сами средства обуче-

Правильный выбор целевых ориентиров является важнейшим условием успешного становления и развития любой системы, в том числе педагогической.

ния и воспитания не всегда могут отличаться новизной и оригинальностью. Существенной особенностью инновационных систем является их персонифицированность, реализация субъектной позиции авторов инноваций.

Специфика рассмотрения оценки качества образования в вузе с позиции системного подхода состоит в характеристике ее как педагогического феномена, существующего во множестве своих внешних и внутренних отношений. Конкретизируя возможности системного анализа оценки качества, необходимо учесть ряд общих принципов системного анализа педагогических явлений: многоплановость исследования, многомерность и многоуровневый характер явлений, сочетание в них свойств различного порядка, а также принцип развития.

Обобщая сказанное, отметим, что система оценки качества образования в вузе является педагогической системой, так как обладает ее общими признаками, реализуется с помощью особой — оценочной — деятельности, оказывает преобразующее (развивающее) влияние на все составляющие образовательного пространства вуза, порождает новые потребности в их изменении.

Преобразование педагогических систем в направлении повышения их качества связано с идеей инновационности в образовании, которая заключается в том, что на повышение качества образования в конкретном образовательном учреждении непосредственно влияет внедрение инноваций в его образовательный процесс [6], что позволяет рассматривать инновационную деятельность в вузе как важный показатель качества его образования.

В педагогике оценка трактуется как способ проявления отношения к чему-либо (поведению, уровню знаний, выполнению тех или иных норм) и установления значи-

мости этого явления по отношению к социально-культурной норме, закрепленной либо документально (например, в учебных программах), либо в моральных принципах и правилах поведения. Посредством оценки устанавливаются качество достижений учащегося или воспитанника и соответствие или несоответствие социальнокультурной норме требований.

В дидактике оценка оформляется в виде оценочного балла (символического выражения отметки с помощью числа, выражающего определенный уровень качества знаний, умений, навыков). В отечественной дидактической традиции известны 5-балльные, 7-балльные, 10-балльные и другие системы отметки.

Тот факт, что оценка в педагогическом процессе может быть положительной или отрицательной, позволяет управлять деятельностью обучающегося (плохую оценку он стремится исправить, а хорошую — повторить и поддержать своей качественной работой). Однако в реальной педагогической практике это проявляется только в том случае, если обучающийся испытывает потребность в повышении качества собственных результатов. Поэтому в педагогике существует представление о *самооценке* обучающихся в отношении собственных достижений во всех видах деятельности.

Оценка достижений обучающихся имеет значение и для преподавателя, наглядно демонстрируя эффективность его деятельности «по результату». Получение информации о качестве образования посредством оценки, таким образом, строится в соответствии с закономерностями гуманитарного познания, имеющего «понимающий» характер, что обуславливает меру активности познающего субъекта / субъектов: знание нужно не только извлечь, освоить, но и интерпретировать. Гуманитарное познание активизирует потребность человеческой психики выходить за пределы созиания и обработки информации, оно будет воображение, актуализирует

Посредством оценки устанавливаются качество достижений учащегося или воспитанника и соответствие или несоответствие социальнокультурной норме требований.

ситуацию выбора. Специфичность гуманистического идеала познания не означает его замкнутость в отдельной, «собственной» предметной области, он реализуется в рамках широкого общенационального подхода.

В системе культуры XX века наметились глубинные тенденции к преодолению противопоставления человека и мира, свободной воли и объективного закона. По мнению ряда исследователей (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман и др.), противостояние сменяется диалогичностью. Важнейшая закономерность гуманитарного познания определяется как полифонизм подходов, мнений, взглядов в познании явления. В данном случае подразумевается временная («хронотоп» М. М. Бахтина), а не субстанциональная природа человеческого бытия, отказ от обладания универсальным, абсолютным знанием.

С точки зрения Ю. М. Лотмана [7, с. 326], гуманитарное познание предполагает отказ от жизни в мире отдельных вещей, разделенных и обособленных понятий. Имеется множество «окон», из которых можно увидеть различные картины мироздания, каждая из которых является дополнением к другой, и таких картин может быть бесконечно много. Нельзя говорить о предпочтении одной картины другой, и нельзя утверждать, что все они истинны. Их истинность проявляется только через диалог. Полифоничностью характеризуется не только взаимоотношение разных картин мира, но и само знание о мире, предполагающее «внутри себя» возможность существования многоголосия различных мнений.

Следует иметь в виду, что полнота картины качества вузовского образования возникает в результате многостороннего диалога (полилога) всех заинтересованных в качественном образовании лиц. Для осуществления такого диалога имеет значение организация особого вида коммуникации, которая определяется нами как **оценочная коммуникация**, выполняющая и функцию обслуживания оценки, результа-

том которой является получение фактической информации, и функцию включения всех субъектов образовательного пространства в оценочную / самооценочную деятельность.

Оценочная деятельность предполагает реализацию процесса оценивания качества образования, который представляет собой организованную форму осуществления оценки.

Полнота картины качества вузовского образования возникает в результате многостороннего диалога (полилога) всех заинтересованных в качественном образовании лиц.

Введение «человеческого» измерения, личностного начала, субъектизации процесса оценивания свидетельствует о специфичном, гуманитарном типе оценочной деятельности. Это, в свою очередь, обуславливает выбор соответствующих ценностных ориентаций и принципов, средств и методов изучения качества образования и включение всех субъектов образования в вуз в оценочную деятельность.

Опираясь на работы А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, С. Д. Смирнова и других, мы отмечаем, что **деятельность** представляет собой основную форму связи субъекта с миром и включает следующие процессы:

✓ активное преобразование мира субъектом (опредмечивание);

✓ изменение самого субъекта за счет все более полного освоения предметного мира (распредмечивание).

Как указывает С. Д. Смирнов, субъект и объект «как бы «обособляются» в процессе деятельности, выделяются из нее. Главный канал развития субъекта — интроверсия — перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план. Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, инте-

ресурсов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя» [10, с. 38].

В психологии деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов и др.). Внутреннее развитие обязательно предполагает самоанализ, самопознание. Рефлексия — это не просто процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний, не просто знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В процессе рефлексии можно выделить два понятия: саморефлексия и взаиморефлексия. Суть саморефлексии составляет ряд процессов: самоосознание — самоопределение — самовыражение — самоутверждение — самореализация — саморегуляция, представляющие собой рефлексивную природу саморазвития личности. Взаиморефлексия помогает почувствовать чужие интересы как свои собственные.

Исследования в области создания системы менеджмента качества образования (В. И. Байденко, С. И. Колесников, Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур и др.) свидетельствуют о том, что

данная система в образовании все больше приобретает характеристики развивающего управления, что согласуется с принципом развития образовательной системы.

Это позволяет рассматривать все ее элементы (в том числе оценку) в аспекте изучения их развивающего потенциала и обуславливает введение понятия «развивающая функция оценки качества образования». В данном случае речь идет о

В психологии деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением.

педагогическом обосновании такой стратегии оценки качества образования, которая способствует обеспечению планомерного перехода образовательной системы (вуза) из зоны актуального состояния качества в зону потенциально возможного, повышенного качества образования. Действие этих механизмов становится выполнимым в силу того, что понятие «качество образования в вузе» имеет не только нормативную составляющую, все более унифицирующуюся в связи с положениями Болонского процесса, но и субъективную, связанную с состоянием субъектов образовательного процесса и их деятельностью в данном процессе. Если первая (нормативная) составляющая характеризуется некоторой устойчивостью в соответствии с социальным заказом, то последняя (субъективная) отличается динамичностью, изменчивостью и значительным потенциалом развития.

Методологически реализация развивающей функции обеспечивается предметностью оценки в области качества вузовского образования, которая состоит в потенциале развития (повышения качества), заложенном в показателях качества. Практически реализация развивающей функции при внутривузовской оценке обеспечивается мерами по разрешению противоречий, возникающих в образовательном процессе вуза между потребностями его субъектов в новом, повышенном качестве образования и наличным состоянием качества образования, которые выявляются в ходе оценки. Обоснование развивающей функции оценки качества образования позволяет утверждать правомерность выбора развивающей стратегии оценки качества образования в вузе [4; 5]. Наряду со стратегически значимой развивающей функцией оценка в системе управления качеством образования выполняет и другие, традиционные, функции: информационно-познавательную, интерактивную, коммуникативную, поддерживающую, прогностическую.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берталанфи, Л. фон* Общая теория систем — критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем / общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. — М. : Прогресс, 1969. — С. 23—82.
2. *Блауберг, И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 271 с.
3. *Викулина, М. А.* Качество образования, его контроль и оценка / М. А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста : межвуз. сб. науч. трудов с междунар. участием / под ред. проф. М. А. Викулиной. — Вып. 12. — Н. Новгород : НГЛУ, 2010. — С. 9—25.
4. *Жигалев, Б. А.* Концепция оценки качества профессионального образования в вузе / Б. А. Жигалев // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — 2010. — Вып. 10. — С. 176—184.
5. *Жигалев, Б. А.* Технологические основания оценки качества образования в вузе / Б. А. Жигалев // Гуманизация образования. — 2009. — Вып. 6. — С. 22—26.
6. Инновации в образовании // Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования. — Барнаул, 2001—2006 // URL: <http://www.akipkro.ru/books/innov.html>.
7. *Лотман, Ю. М.* Механизмы культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 т. — Таллинн : Александра, 1993.
8. *Рудашевский, В. Д.* Координационное управление — резерв перестройки / В. Д. Рудашевский. — М. : Экономика, 1990. — 254 с.
9. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. — М. : Наука, 1974. — 168 с.
10. *Смирнов, С. Д.* Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001. — 304 с.
11. *Степанов Е. Н.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М. : Сфера, 2002. — 160 с.

Уважаемые читатели!

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается журнал «Практика школьного воспитания». Выходит 4 раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных учреждениях и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных учреждений и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться на страницах журнала своим опытом, интересными педагогическими находками.

Редакция предлагает вам посетить сайт Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала “Практика школьного воспитания”»), познакомиться:

- ✓ с рубриками журнала;
- ✓ с составом редакционной коллегии;
- ✓ с требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал “Практика школьного воспитания”»).

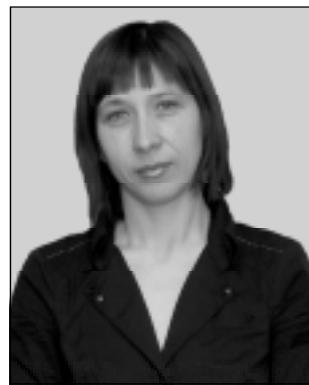
Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашем образовательном учреждении, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.

Принимаются материалы в № 2 за 2014 год. Тема номера — «Растим здоровое поколение».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ



Н. Ю. БАРМИН,
кандидат экономических наук,
доцент, ректор НИРО
secr@niro.nnov.ru



А. В. ШАКУРОВА,
кандидат социологических наук,
докторант кафедры общей социологии
и социальной работы
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
anvash72@gmail.com

В статье анализируются представления экспертов относительно профессиональной идентичности индивидуальных субъектов педагогического труда, в том числе ведущие мотивы, цели и роли эффективной педагогической деятельности.

The article analyzes the submission of experts concerning their professional identity of the individual subject of the pedagogical activity, including leading motives, the purposes and roles of the effective pedagogical activity.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, учитель, цели, ценности, установки, роли

Key words: professional identity, a teacher, purposes, values, installations, roles

Проблема поиска человеческих ресурсов, необходимых для модернизации и инновационного развития России, является одной из важных современных проблем, и общеобразовательная система выступает одним из значимых системных механизмов ее эффективного решения. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» достаточно четко формулирует приоритетные направления деятельности отечественной системы образования: общеобразовательные организации должны способство-

вать «раскрытию способностей каждого ученика, воспитанию порядочного и патриотичного человека, личности, которая готова к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире и обладает следующими качествами: инициативность; способность творчески мыслить, находить нестандартные решения; умение выбирать профессиональный путь; готовность обучаться в течение всей жизни» [3]. Однако не менее очевидным и логичным является и то, что формирование потенциальных кадров для инновационной экономики,

воспитание граждан с чувством социальной ответственности во многом зависят от профессиональных приоритетов педагогов, осуществляющих образовательный процесс. Как отмечал известный советский философ Э. Ильинков, «каждый, кто хочет учить мыслить, должен учиться и уметь мыслить сам» [2]. По истечении ряда лет, когда происходили модернизационные процессы в образовании и прилагались значительные усилия по совершенствованию профессиональной квалификации учителей, представляется интересным рассмотреть вопрос о состоянии профессиональных потребностей, мотивов и целей деятельности педагога.

Качественное и соответствующее требованиям времени образование подрастающего поколения возможно в таких учебных заведениях, педагогические коллективы которых характеризуются определенной коллективной идентичностью, а конкретный учитель обладает самоидентификациями в растре общественно признанных результатов профессиональной деятельности. Индивиды, будучи вписаны в определенный социальный контекст, связаны с другими людьми и объектами деятельности некими социальными узами и практиками, для успешной реализации которых необходим определенный уровень знаний и практического мастерства — будь то повседневные или узкоспециализированные профессиональные виды деятельности [1].

В то же время профессиональная идентичность как феномен отражает мотивационно-целевую готовность индивида к реализации некоторого содержания труда в соответствующем организационном контексте и представляется, во-первых, как результат реализации интенций субъекта в виде сложившихся комплексов профессионально-ролевых функций, а во-вторых, как строго упорядоченный процесс с определенной структурой (мотивация, целеполагание, исполнение) [6].

Групповую профессиональную идентичность логично трактовать в качестве когнитивно-эмоционально-деятельностного

единства, основанного не только на сходстве профессиональной сферы, в которой занята группа, но и на общности реализуемых каждым сотрудником организационных целей, ценностей, практик трудового поведения, проявляющиеся в преобладании определенного коллективного ролевого репертуара.

В рамках данной статьи рассматриваются результаты исследования иерархии и доминирующих ролевых потребностей, профессиональных ценностей и компетентностей учителя в достижении результата профессиональной деятельности. В рамках данной статьи рассматриваются результаты исследования иерархии и доминирующих ролевых потребностей, профессиональных ценностей и компетентностей учителя в достижении результата профессиональной деятельности. Теоретической основой данного исследования является функционально-ролевой подход, поскольку он более точно позволяет определить ролевые позиции учителя в профессионально-социальной группе. Методом экспертных оценок анализировались особенности профессиональной идентичности педагогических работников: функциональные роли, потребности, установки, ценности и цели, проявляющиеся в практиках профессионального поведения в условиях реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В исследовании приняли участие 25 экспертов — представителей педагогического сообщества. Полученные данные обработаны с помощью методов математической статистики (критерий знаков G, определяющий статистическую значимость различий) [4]. В целях анализа профессиональной идентичности использовались следующие функционально-ролевые компоненты профессиональной деятельности:

✓ «аналитик» — учитель, который хорошо анализирует особенности группы, класса, отдельного ученика, смыслы своей деятельности и значения роли учителя, а также имеющуюся информацию. «Аналитик» видит сильные и слабые стороны конкретного плана, программы, дает им обоснованную оценку, определяет такие аспекты педагогической деятельности, которые требуют повышенного внимания;

В рамках данной статьи рассматриваются результаты исследования иерархии и доминирующих ролевых потребностей, профессиональных ценностей и компетентностей учителя в достижении результата профессиональной деятельности.

Современные направления в теории и практике инновационного обучения

- ✓ «генератор идей» — учитель, который легко разрабатывает новые идеи и проекты, работает творчески, профессионально справляется с возникающими в учебно-воспитательном процессе проблемами, требующими нестандартных решений;
- ✓ «завершитель» — педагог, который в реализации образовательной программы постоянно сосредоточен на результате, старается избегать всевозможных небрежностей и ошибок, мешающих эффективной работе (высокая успеваемость, качественное усвоение знаний по предмету, формирование общей культуры ученика и т. д.), и добивается нужных результатов в запланированные сроки;
- ✓ «исследователь ресурсов» — учитель, который быстро находит возможности обеспечить эффективность образовательного процесса за счет развития контактов, привлечения материально-технических, финансовых, социально-психологических, индивидуально-психологических и других ресурсов;
- ✓ «координатор» — учитель, который в рамках своей должности (учитель, классный руководитель, руководитель методического объединения и пр.) грамотно и четко формулирует цели педагогической деятельности, организует процесс принятия решений, координирует усилия учащихся или коллег в нужном направлении, подбирает оптимальные средства реализации модели деятельности;
- ✓ «мотиватор» — педагог, проявляющий высокую активность и инициативу в поиске таких способов влияния на учеников и коллег, которые побуждают их продуктивно работать и учиться;
- ✓ «реализатор» — учитель, реализующий учебную программу и план в соответствии с общепринятыми требованиями, правилами внутреннего трудового распорядка;
- ✓ «коммуникатор» — педагог, который срабатывается, находит общий язык с участниками учебно-воспитательного процесса, выстраивает рабочие «вертикальные» и «горизонтальные» коммуникации.

Экспертные оценки мотивационно-ролевого обеспечения эффективной профессиональной деятельности современного учителя

Ранги*	Мотивы эффективной профессиональной деятельности			Необходимые функционально-ролевые компоненты				
	потребности	установки	ценности	1-ДоУ	G	2-СдУ	G	3-МинУ
1	В поиске и привлечении ресурсов (23 чел.)	На образовательный результат (23 чел.)	Личная и коллективная репутация «лучшего, ответственного, качественного» учителя и школы (23 чел.)	Аналитик	+	Генератор идей	+	Завершитель
2	В профессиональном творчестве (22 чел.)	На профессиональное творчество (22 чел.)	Корректные отношения с детьми, их родителями и коллегами по работе (21 чел.)	Исследователь ресурсов		Координатор		Коммуникатор
3	В самоуважении (20 чел.)	На создание в школе психологически комфортных условий пребывания, гармоничное развитие личности (20 чел.)	Образовательный результат (20 чел.)			Мотиватор		Реализатор

* Информация ранжирована с точки зрения ее смысловой нагрузки на эффективность педагогической деятельности современного учителя — от наиболее значимых параметров к характеристикам, имеющим в представлении экспертов наименьшее значение.

Окончание табл.

Ранги	Мотивы эффективной профессиональной деятельности			Необходимые функционально-ролевые компоненты				
	потребности	установки	ценности	1-ДоУ	G	2-СдУ	G	3-МинУ

Условные обозначения:

1-ДоУ — доминирующий уровень в иерархии ролей; 2-СдУ — субдоминантный (поддерживающий) уровень в иерархии ролей; 3-МинУ — наименее важный уровень в иерархии ролей.

Согласно данным, представленным в таблице, мотивационная сфера, определяющая эффективную педагогическую деятельность, обеспечивается внутренними факторами (мотиваторами) по отношению к тому, чем занимается учитель, и не включает детерминанты гигиенического характера [5]. Иначе говоря, это именно установки профессионального самосознания, которые проявляются в профессиональном признании, нормативно-профессиональном взаимодействии, творческом отношении к труду. Корректное отношение ко всем субъектам образовательного процесса, профессиональное творчество, ценность достижений и потребность в самоуважении, социальная ответственность, по мнению 72—92 % респондентов, выступают истинными детерминантами качественной работы педагога. Доминирование эмоционально-ценостных мотивов в преобразовании профессиональной деятельности для достижения образовательного результата, позволяет судить о внутриличностных изменениях педагога.

Анализ видения экспертами ведущих мотивов и конечного результата эффективных педагогических усилий, на наш взгляд, объясняет позицию респондентов в функционально-ролевом спектре поведенческих практик. Доминирование в дея-

тельности педагога аналитической, ресурсной функций и поисково-творческих умений подчеркивает нацеленность на эффективную профессиональную деятельность, поиск внутренних и внешних возможностей для достижения качественного результата.

Необходимо отметить, что установка на получение результата реализуется не традиционным репродуктивным способом («реализатор»), а за счет творческого преобразования профессионального опыта. Для учителя важно получить результат, но в то же время профессиональное самосознание и внешний имидж активизируют аналитическую и исследовательскую функции. При этом респонденты совершенно четко демонстрируют взаимосвязь результативности, роста профессионального мастерства с активностью и включенностью в их деятельность учащихся и коллег. Данное предположение связано с ближайшими субдоминантами трехуровневой шкалы функционально-ролевых практик — мотивационно-координирующими практиками. Можно предположить, что это обстоятельство обусловлено осмысливанием современных подходов к организации учебного процесса, имеющего, в частности, исследовательский, метапредметный характер обучения.

Интересной представляется роль «завершителя» — с одной стороны, она присутствует в профессионально-творческом процессе в качестве ответственного исполнителя задуманного, а с другой — свойственна профессии учителя как таковой. Очевидно, позиционирование способов ответственного исполнения в качестве поддержки или поведенческой субдоминанты свидетельствует о восприятии респондентами ролевой функции «завершителя» как естественного условия профессиональной педагогической деятельности. Способность добиваться желаемых эффектов, последовательно реализуя общепризнанные дидактические подходы, заключающиеся в умениях организовывать учебно-воспитательный процесс, грамотно формулировать образовательные цели и задачи, подбирать оптимальные средства обучения, воспитания и развития учащихся, контролировать и корректировать их усилия, актуализировать учебные мотивы, проявляются в качестве базовых элементов педагогической деятельности.

Что касается оценки коммуникативной функции профессиональной деятельности, репродуктивных способов деятельности, то эксперты придают данным действиям наименее важное значение в иерархии профессионально-ролевых функций. Данное обстоятельство позволяет предположить, что современный педагог видит профессиональную состоятельность не

столько в выполнении учебных программ и планов, следовании традиционным представлениям в организации образовательной деятельности или стремлении сработать, найти общий язык со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса, сколько в исполнении более широкого спектра поведенческих практик. Именно поэтому, кроме ответственности, исполнительности, педантичности, общительности, «неконфликтности», учитель должен обладать способностями

к аналитической, творчески преобразующей, исследовательской деятельности.

Трудно не согласиться с тем, что во всех сферах социального бытия человеку необходимо достигнуть определенной степени совершенства, мастерства, чтобы успешно справляться с поставленными задачами. Выявление прогрессивных доминант в актуализации профессиональной деятельности специалиста должно составить основу развития человеческого потенциала.

Опираясь на знание теоретических источников социологического и психологического характера, посвященных описанию структуры трудового поведения, приоритетов государственной политики в области общего образования, а также практической деятельности учителей, логично предположить, что психологическая структура профессии современного учителя включает в себя мотивационный, целеполагающий и исполнительский компоненты с соответствующим социально-психологическим обеспечением. При этом каждый структурный блок обеспечивается соответствующими источниками, диагностика и мониторинг которых возможны за счет использования функционально-ролевых факторов. Так, осознание личностных смыслов труда и выявление внутренних ресурсов эффективности педагога возможны благодаря поведенческим компетентностям «аналитика» и «исследователя ресурсов», которые выступают существенными предпосылками качества труда учителя или, другими словами, являются психологическим обеспечением мотивационной составляющей профессиональной деятельности. Поэтому присвоение экспертами данным ролям первого места в иерархии профессиональных ролей представляет-ся вполне объяснимым и понятным шагом.

Разработку концептуальной модели учебно-воспитательного процесса, формулировку его целей, отбор содержания, средств, методов и адаптацию их к особенностям группы, как проявлений аналитической, координирующей, исследовательской осведомленности, творческое до-

Кроме ответственности, исполнительности, педантичности, общительности, «неконфликтности», учитель должен обладать способностями к аналитической, творчески преобразующей, исследовательской деятельности.

тельного процесса, сколько в исполнении более широкого спектра поведенческих практик. Именно поэтому, кроме ответственности, исполнительности, педантичности, общительности, «неконфликтности», учитель должен обладать способностями

стижение результата и владение приемами мотивирования учащихся, выражаяющиеся в ролях «исследователь ресурсов», «координатор», «генератор идей», «мотиватор», «завершитель», логично считать психологическим сопровождением целевого и исполнительского компонентов труда. Наконец, усилия, направленные на контроль, оценку и коррекцию собственных действий и действий учеников, отличающие «координаторов», составляют содержание психологической поддержки контрольно-оценочной части трудового поведения учителей.

Результаты изучения экспертных оценок относительно целей эффективной деятельности современного педагога демонстрируют определенное сходство мнений по данному вопросу, указывая в 83 % случаев на необходимость «трансляции педагогами требований государственных образовательных стандартов в цели собственной деятельности». Однако наряду с главной содержательной характеристикой целеполагания в ответах испытуемых с разной степенью частоты встречаются формулировки детализационного плана, в том числе:

- ✓ адаптация, социализация к взрослой жизни и деятельности в условиях инновационной экономики (50 %);
- ✓ формирование у учащихся мотивации и функциональной готовности повышать свою компетентность, осваивать новые знания и образовательные программы, саморазвиваться, принимать обоснованные решения, решать жизненные проблемы и т. д. (37,5 %);
- ✓ повышение компетентности, профессиональной квалификации самого педагога и т. д. (25 %);
- ✓ развитие творческого потенциала обучающихся и т. д. (12,5 %);
- ✓ организация образовательного процесса с опорой на последние достижения в области педагогики и психологии, с использованием современных средств и технологий обучения (12,5 %) и т. д.

Завершая анализ профессиональной идентичности современного учителя, це-

лесообразно отметить, что динамика изменения потребностей, мотивов и целей в развитии профессионального портрета педагогаозвучна стратегическим преобразованиям образовательной сферы.

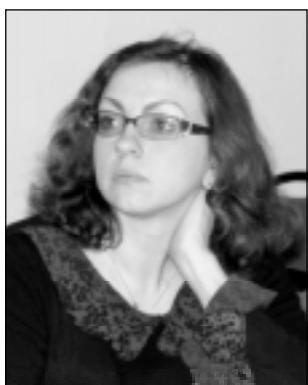
Профессиональная идентичность определяется как динамическая система, развивающаяся в течение всей жизни человека и имеющая сложную иерархическую структуру, многосторонние взаимосвязи в профессиональном пространстве и социальной группе.

Определение ведущих факторов становления современного педагогического профессионализма, развития способностей личности в его обеспечении — процесс не архаичный, а организованный и мотивированный. Представленный анализ профессионально-ролевого комплекса учителя, который обусловлен внутренними по отношению к педагогическому труду факторами и доминирующими ролями в сочетании с определенными корректирующими мероприятиями, может быть использован с целью оптимизации управления, организации профессионального совершенствования педагогов.

Определение ведущих факторов становления современного педагогического профессионализма, развития способностей личности в его обеспечении — процесс не архаичный, а организованный и мотивированный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — 155 с.
2. Ильинков, Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильинков // Народное образование. — 1964. — № 1. — С. 1—16.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // URL: <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4>.
4. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2001. — 350 с.
5. Херцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман ; пер. с англ. Д. А. Куликова. — М. : Вершина, 2007. — 240 с.
6. Шакурова, А. В. Соотношение профессиональной идентичности индивидуального и коллективного субъектов трудового поведения / А. В. Шакурова // Проблемы современной науки : сборник научных трудов. — Ставрополь : Центр научного знания «Логос», 2011. — С. 181—187.



СЕРВИСНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ

О. В. ТУЛУПОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и андрагогики,
руководитель проектно-сетевого Центра образования
специалистов учреждений НисПО НИРО
oksana-pnov@yandex.ru

Статья посвящена проблеме организации научно-методического сопровождения изменений в образовании, направленных на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования. В статье рассматривается понятие методического сервиса как особой технологической процедуры методической работы с образовательным запросом педагогов муниципальной системы образования.

The article is devoted to a problem of the organization of scientific and methodical maintenance of changes in the education, which are directed on the increasing of efficiency and quality of services in education. The article discusses the concept of service as a special methodical process of methodical work procedures with the educational needs of teachers of the municipal education system.

Ключевые слова: муниципальная методическая служба, методическая работа, методическая услуга, методический сервис

Key words: municipal methodical service, methodical work, methodical service

Инновационный характер осуществляемых в образовании перемен в контексте Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [3], государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы [2] требует новых подходов к организации методической работы. Модернизация образования стимулирует к обновлению муниципальную методическую службу.

Необходимость кардинальных изменений в содержании, организационной структуре, формах работы учреждений муниципальной методической службы, внедрения новых идей и современных технологий орга-

низации методической работы определяется введением федерального государственного стандарта общего образования, формирующего со стороны педагогической общественности запрос на методическую поддержку образовательных учреждений и педагогов в реализации ФГОС, освоение принципов системно-деятельностного подхода, создание условий для повышения профессиональной компетентности педагога.

Опыт работы по проектированию инновационных моделей муниципальных методических служб (ММС) в Нижегородской области в ходе реализации регионального эксперимента «Создание региональной сетевой модели муниципальной методической службы как службы развития»

в 2007—2012 годах позволил выявить ряд следующих проблем, связанных с качеством и структурой методических услуг.

✓ Большинство методических услуг, предоставляемых ММС, ориентированы на сегодняшние запросы педагогических работников и не оказывают опережающего влияния на муниципальную образовательную систему, то есть не способствуют удовлетворению профессиональных потребностей педагогов.

✓ Специалисты муниципальных методических служб недостаточно компетентны в разработке организационных сценариев научно-методического сопровождения функционирования и развития образовательной практики. Такая работа в лучшем случае подменяется планом мероприятий, в котором на первом месте стоят традиционные формы методической работы, ориентированные на обеспечение устойчивого функционирования, а не на перспективы развития муниципальной образовательной системы.

✓ В практике работы методических служб недостаточно распространены современные технологии работы с эффективным педагогическим опытом (внедрение, диссеминация). Актуальность проблемы усиливается тем, что в данный период цивилизационного развития общества, характеризующийся глобальными социальными и производственными проектами, на смену феномену передового педагогического опыта, работа с которым традиционно считается основным видом деятельности методических служб (выявление, изучение, обобщение, трансляция), приходит феномен педагогического проектирования и эффективного педагогического опыта как результата нововведений в практике образования, приводящих к принципиальным количественным и качественным улучшениям в образовательной системе.

В общем виде проблема организации научно-методического сопровождения изменений в образовании, направленных на повышение эффективности и качества

услуг в сфере образования*, связана с недостаточной разработанностью эффективных технологий методической работы с профессиональным образовательным запросом педагогического сообщества муниципальной образовательной системы на новые технологии, методы, формы и средства педагогической деятельности, адекватные требованиям государственной образовательной политики.

В современных условиях серьезные изменения претерпевает система непрерывного педагогического образования, которая долгие годы была «обезличенной», ориентированной только на количественные показатели своей деятельности. С этих позиций приоритет отдается таким способам организации методической работы с педагогами, которые:

✓ позволяют каждому педагогу выбирать собственную траекторию развития, определять содержание, формы, варианты профессионального развития;

✓ учитывают образовательные запросы и потребности педагогов, индивидуальный уровень их профессионализма, мотивы профессионального развития педагога;

✓ предполагают подбор содержания, соответствующего данным параметрам, и его корректировку;

✓ определяют степень заинтересованности каждого педагога в собственном профессиональном развитии и при необходимости подключают механизмы его стимулирования.

Данные способы методической работы с педагогами в муниципальной системе образования отражают специфику сервисного подхода в деятельности муниципальных методических служб.

В современных условиях серьезные изменения претерпевает система непрерывного педагогического образования, которая долгие годы была «обезличенной», ориентированной только на количественные показатели своей деятельности.

* План мероприятий («Дорожная карта») «Изменения в сфере образования Нижегородской области», утвержденный распоряжением Правительства Нижегородской области № 429-р от 28 февраля 2013 года.

Анализ исследований, раскрывающих теорию и методологию сервиса, позволяет сделать вывод о том, что в постиндустриальном обществе сфера социального сервиса ассоциируется с направленностью на раскрытие творческого потенциала человека как личности и как профессионала [1]. С расширением рынка услуг в сфере непрерывного образования педагога актуализируются такие задачи ее методической составляющей, как коррекция содержания и способов методической работы с педагогами в зависимости от динамично изменяющейся структуры профессиональных педагогических потребностей, выявление потенциальных образовательных потребностей, актуализация и оформление образовательного заказа, мониторинг процесса профессионализации кадров и др.

В последнее время термины «образовательный сервис», «сервис в образовании» нередко используются в публикациях, посвященных вопросам образования. Термин «методический сервис» требует осмыслиения, поскольку им обозначаются:

✓ определенный комплекс услуг, оказываемых методической службой и связанных с реализацией главных целей образования, осуществлением ее миссии;

✓ определенная система знаний, информации, умений и навыков, которые используются для выполнения методической работы;

✓ организованная, целенаправленная, устойчивая методическая деятельность.

При этом надо обра-

тить особое внимание на то, что не всякая система знаний, информации, умений и навыков, так же как и не всякая методическая деятельность, будет считаться методической услугой и методическим сервисом.

В ходе регионального эксперимента «Создание региональной сетевой модели

муниципальной методической службы как службы развития» отрабатывалась концептуальная модель методического сервиса как технологической процедуры методической работы с образовательным запросом педагогов, включающая следующие шаги:

✓ прогноз структуры и содержания профессионального образовательного запроса педагогического сообщества муниципальной методической службе;

✓ разработка концепции методической услуги и механизмов ее продвижения;

✓ изучение актуального запроса субъектов системы образования муниципальной методической службе;

✓ определение базового процесса методической работы с педагогами в составе методической услуги (поддержка, сопровождение, обеспечение, помощь);

✓ определение подходов к оценке эффективности, а также совокупности критериев (педагогический, социальный, экономический) и показателей эффективности методической услуги;

✓ реализация методической услуги;

✓ мониторинг качества реализации методической услуги;

✓ описание методической услуги как процесса и как продукта [3].

В основе любой методической услуги лежат любые из четырех базовых процессов, одни из которых являются основными: методическая поддержка и методическое сопровождение, а другие — вспомогательными: методическое обеспечение и методическая помощь.

Методическая поддержка представляет собой систему взаимосвязанных мер, действий, мероприятий методического характера. Основные направления методической поддержки, осуществляющейся в муниципальной системе образования, определяются совокупностью факторов, отрицательно влияющих на результативность развития отдельных педагогов, педагогических коллективов и системы образования в целом, подлежащих устранению и

В основе любой методической услуги лежат любые из четырех базовых процессов, одни из которых являются основными: методическая поддержка и методическое сопровождение, а другие — вспомогательными: методическое обеспечение и методическая помощь.

изменению в процессе методической работы. К основным видам методической поддержки относятся организационная, информационная, кадровая, научно-методическая, правовая, материально-техническая и финансовая.

Методическое сопровождение рассматривается как способ совместного решения методистом и педагогом актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности. Методическое сопровождение выступает в единстве четырех компонентов:

- ✓ диагностика существа проблемы профессиональной педагогической деятельности;
- ✓ информирование об имеющихся в практике образования путях решения проблемы или способах конструирования таких путей, если таковые еще не разработаны;
- ✓ консультация в их применении;
- ✓ помочь в первичной реализации.

При этом следует подчеркнуть, что педагог абсолютно самостоятелен в принятии решения о способе преодоления выявленного с помощью методиста профессионального затруднения.

Методическая помощь включает в себя предоставление квалифицированных, обоснованных ответов на вопросы, связанные с организацией и осуществлением профессиональной педагогической деятельности. К основным средствам методической помощи относят:

- ✓ консультирование — глубокое, разностороннее рассмотрение определенного вопроса, обстоятельное раскрытие существа темы, связанной с содержанием или технологиями образовательного процесса;
- ✓ наставничество — методическое руководство деятельностью молодого специалиста, выражющееся в четком определении наставником вместе с молодым педагогом перспективных и конкретных целей совместной творческой деятельности, соответствующих способов их достижения, определении этапов и порядка орга-

низации образовательной деятельности, критериев и показателей ее результативности, осуществлении контроля за выполнением программ и планов работы;

✓ методическое обучение — проведение педагогических мастерских, проблемных семинаров, дискуссионных клубов, творческих лабораторий, позволяющих повысить профессиональную компетентность педагогических кадров.

Методическое обеспечение предполагает апробацию и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий, а также информирование, просвещение и обучение педагогических кадров.

Методическое обеспечение связано с созданием разнообразных видов методической продукции:

✓ информационно-пропагандистской — содержащей сведения, подлежащие распространению, разъяснения приемов и методов, анализ опыта, описания педагогических технологий; ориентирует в текущих событиях, пропагандирует наиболее важные и актуальные направления педагогической деятельности;

✓ организационно-инструктивной — предлагающей, указывающей, разъясняющей цели и порядок действия, технологии и методики организации образовательного процесса, проведения мероприятий, акций, демонстрирующей возможные приемы и формы организации массовых дел;

✓ прикладной — дополняющей, иллюстрирующей, более полно раскрывающей тему, отраженную в других видах методической продукции.

Помимо методического оснащения деятельности педагогов методическое обеспечение предполагает апробацию и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий, а также информирование, просвещение и обучение педагогических кадров.

В современных исследованиях, посвященных методической работе, выделяют семь основных сервисов (см. таблицу на с. 22).

Эффективность реализации предложенной структуры методического сервиса

Современные направления в теории и практике инновационного обучения

Структура методического сервиса на уровне муниципальной образовательной системы

Сервис	Цель	Результат
Предметно-методический	Создание условий для модернизации содержания школьного образования и внедрения в учебно-воспитательный процесс новых образовательных технологий	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знание педагогами современных тенденций в педагогике, методике, психологии ✓ Умение отбирать наиболее актуальные, рациональные и эффективные формы и методы работы ✓ Способность творчески подходить к профессиональной деятельности, создавать авторские педагогические разработки
Информационно-методический	Создание условий для ознакомления педагогов с образовательными ресурсами и опытом инновационной деятельности муниципального, регионального, федерального уровней	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Информированность педагогов в области имеющихся в их профессиональной области образовательных ресурсов ✓ Умение ориентироваться в обширном информационном пространстве современного образования ✓ Способность осуществлять ценностный, целесообразный выбор наиболее актуальных, значимых в определенных условиях информационных ресурсов, и использование их на практике
Мониторинговый	Создание условий для оперативного выявления проблем муниципальной системы образования, профессиональных затруднений педагогов, определения результативности и эффективности образовательных и инновационных процессов	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наличие аналитико-диагностического инструментария ✓ Умение педагогов пользоваться получаемой аналитико-диагностической информацией ✓ Своевременность выявления проблем муниципальной системы образования и затруднений педагогов
Маркетинговый	Создание условий для прогнозирования педагогами и образовательными учреждениями структуры, содержания и уровня предоставляемых образовательных услуг	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наличие профессиональной позиции каждого педагога и ОУ как способа профессиональной реализации определенной базовой ценности ✓ Карта образовательных услуг ОУ (образовательная карта муниципального района)
Консалтинговый	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Создание условий для оказания адресной помощи педагогам и руководителям ОУ ✓ Подбор стратегий позитивного выхода из конфликтных, кризисных и проблемных ситуаций 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наличие комплекса консалтинговых услуг ✓ Высокая степень удовлетворенности педагогов и руководителей ОУ качеством оказываемой помощи ✓ Наличие индивидуальных маршрутов (программ) профессионального развития педагогов
Экспертный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Создание условий для исследования и квалифицированной оценки образовательных и инновационных процессов в муниципальной системе образования ✓ Оценка эффективности той или иной педагогической системы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность экспертно-аналитической компетенции педагогов ✓ Наличие критериальной базы экспертизы отдельно взятого учебного занятия до авторской разработки ✓ Высокий уровень творческой активности и инициативности педагогов и педагогических коллективов
PR-сервис	Создание условий для распространения передового и инновационного педагогического опыта, нововведений, реализуемых как внутри муниципальной системы образования, так и на региональном и федеральном уровнях	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение презентовать собственные профессиональные достижения ✓ Наличие модели диссеминации результатов инновационной деятельности ✓ Наличие разнообразных форм тиражирования передового и инновационного педагогического опыта, в том числе с использованием современных цифровых технологий

определяется качеством соорганизации в муниципальной системе образования педагогов и образовательных учреждений в особое профессионально-педагогическое сообщество, которое играет роль самоорганизующейся сетевой структуры, способной создавать, принимать, накапливать и развивать образовательные новации. В основе объединения педагогов и образовательных учреждений в сетевое сообщество лежит не сходство образовательных инициатив, а возможность вклада каждого в решение определенной социокультурной проблемы. При этом быстрое распространение инноваций в муниципальном образовательном пространстве позволяет эффективно вскрывать закономерности и проектировать формы и механизмы развития традиционных образовательных структур [2].

Современная методическая служба

призвана стать системным интегратором профессионального педагогического сообщества муниципальной системы образования. Важнейшим условием реализации данной миссии является освоение технологии методической работы с образовательным запросом педагогов, предполагающей прогноз необходимых изменений профессиональной педагогической деятельности, диагностику профессиональных затруднений педагогов, помочь в поиске способов решения выявленных профессиональных проблем и поддержку в процессе реализации найденных способов, оценку эффективности изменений в муниципальной образовательной системе, продвижение полученных достижений на региональный, федеральный, международный уровни.

Современная методическая служба призвана стать системным интегратором профессионального педагогического сообщества муниципальной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесова, Г. А. Сервисная деятельность: историческая и современная практика, предпринимательство, менеджмент : учебное пособие для студентов вузов / Г. А. Аванесова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 320 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р // URL : <http://минобрнауки.РФ/документы/3409>.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // URL : <http://base.garant.ru/194365/>.
4. Суханова, Е. А. Условия формирования образовательного заказа и его влияние на процесс профессионализации работников образования : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Суханова. — М., 2005. — 179 с.
5. Шувалова, С. О. Методический сервис для педагога / С. О. Шувалова // Народное образование. — 2009. — № 2. — С. 122—126.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования: Методическое пособие / Авт.-сост.: О. В. Плетенева. О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. 134 с.

Пособие содержит описание методологии организации проектно-дифференцированного обучения в школе и практические рекомендации по его реализации в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Издание адресовано администраторам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб и всем, кто интересуется проблемами реализации ФГОС.



ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К РЫНКУ ТРУДА

М. Л. КУРЬЯН,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
marialvovnakuryan@yandex.ru

В статье рассматривается англоязычное понятие «employability», условно переводимое как «готовность выпускников вузов к рынку труда», «эффективность специалиста». На основании современных англоязычных исследований проводится анализ содержания рассматриваемого понятия, а также факторов, повышающих эффективность будущих специалистов.

The article discusses the concept of the English-speaking «employability», conventionally translated as «the willingness of college graduates to the labor market», «efficiency expert». On the basis of modern English-language research analyzes the content of the concept, as well as factors that increase the efficiency of future professionals

Ключевые слова: готовность к рынку труда, эффективность специалиста, высшее образование, работодатель

Key words: *employability, effectiveness of a specialist, higher education, employer*

Образование выступает сегодня необходимым социальным условием, которое отражает благосостояние общества в целом. Отношение личности к образованию и его государственный статус являются во многом определяющими показателями общественной стабильности и прогрессивности социума.

Образование сегодня важно не как факт подготовки выпускника вуза по той или иной специальности, а как способ развития качественно нового состояния — владения разнообразными компетенциями.

а их производство обеспечивает экономический рост общества. Это означает, что образование сегодня важно не как факт подготовки выпускника вуза по той или

иной специальности, а как способ развития качественно нового состояния — владения разнообразными компетенциями. Стоит отметить, что компетенция не может быть абстрактной, она всегда имеет когнитивную основу, личностно ориентирована и связана с самоопределением обучающегося, формированием у него активной жизненной позиции.

Во-вторых, концентрация знаний социума ведет к повышению социальной информированности и появлению в связи с этим «общества риска» [1]. Образование становится не просто социально-культурной ценностью, личностным достижением, а способом минимизации неопределенности будущего.

В-третьих, современные специалисты ориентированы на активность, самостоятельность, способность работать в команде, высокую мотивацию к переобучению.

Таким образом, наиболее важный вопрос сегодня — какое образование высшая школа должна давать, чтобы обеспечить:

- ✓ подготовку специалиста-профессионала и социальные гарантии для его реализации на рынке труда;
- ✓ развитие общеобразовательной базы;
- ✓ наращивание личностного потенциала;
- ✓ формирование нового типа сознания, подразумевающего навыки обработки информации, готовность и желание к накоплению знаний, совершенствованию умений, способность адаптироваться к изменяющимся экономическим и социальным условиям и т. д.

В трудах российских исследователей выполнение этих задач связывается с формированием конкурентоспособности специалиста [2; 4] и развитием компетенций [3].

Западная литература в качестве центральной задачи образовательного процесса рассматривает формирование у студентов *employability* (от англ. *employ* — нанимать, брать на работу). Примечательно, что дословно данный термин на русский язык не переводится. Словари предлагаю такие варианты, как «способность к труду» (физическая и психологическая способность работать), «возможность занятости» [16].

Действительно, самой упрощенной трактовкой рассматриваемого термина является «способность найти работу и удержать ее». Однако такое определение обладает односторонностью. В широком смысле *employability* — это «качественность» специалиста, способность быть эффективным в современном мире, в частности — на рынке труда.

Цель данной работы — анализ западных трудов, посвященных изучению понятия *employability* и его составляющих. Условно переведем рассматриваемый термин как «готовность к рынку труда», «эффективность специалиста — выпускника вуза».

Чтобы лучше разобраться в измерениях эффективности специалиста — выпуск-

ника вуза, необходимо ввести систему координат-показателей:

- ✓ составляющие эффективности (готовности к рынку труда) выпускников вузов;

✓ характеристики образовательной среды с точки зрения увеличения готовности к рынку труда учащихся высшей школы;

- ✓ обратная связь от работодателей как индикатор развитости эффективности специалиста — выпускника вуза.

Составляющие готовности к рынку труда (эффективности) выпускников вузов

Прежде всего важно осознавать, что эффективность специалиста может рассматриваться на внутреннем уровне как некое абсолютизированное состояние личностных качеств, знаний и умений, но при этом она определяется внешними условиями — спросом на рынке труда, экономической ситуацией, образовательной политикой, уровнем конкуренции и т. д. Поэтому специалисты могут быть «нанимаемыми» (*employable*), но «не нанятыми на работу» (*employed*) в определенных обстоятельствах. Следовательно, эффективность (готовность к рынку труда) обладает дуалистичной природой и представляет собой относительные шансы получать и удерживать различные виды занятости [6, с. 110].

Очевидно, что эффективность специалиста зависит от знаний, умений, компетенций, ассоциируемых с той или иной профессиональной ориентацией. В западной литературе данные функциональные и технические характеристики специалиста, его профессиональные знания и опыт называют «твердой валютой», «твёрдыми навыками» (*hard currencies, hard skills*). Они являются объективно измеряемыми, могут быть наглядно продемонстрированы и зачастую имеют документальное подтверждение — диплом с присужденной квалификацией, документ о прохождении производственной практики, сертификат, свидетельствующий об определенном уровне владения иностранным языком, и т. д.

В широком смысле *employability* — это «качественность» специалиста, способность быть эффективным в современном мире, в частности — на рынке труда.

Однако, как показывают современные исследования, основной тенденцией сегодня является некое обесценивание формальных характеристик кандидатов, «инфляция «твёрдых навыков»» (credential inflation) [6]. Работодатели все больше обращают внимание на другую группу навыков и умений, так называемых «мягких» или «гибких» (soft skills). Данные умения — это универсальные поведенческие компетенции, социальные навыки, которые играют значительную роль в осуществлении любого вида деятельности, в том числе профессионального, при этом не будучи «замкнутыми» на какой-то конкретной профессии или специальности. К этой группе относятся навыки межличностного общения, ведения переговоров, способность урегулировать конфликт, быть лидером и т. д. «Мягкие» навыки становятся как бы проводниками «твёрдых», а степень их развитости во многом определяет успешность профессиональной деятельности.

Анализируя проблему эффективности специалиста, исследователи уделяют основное внимание именно «мягким» умениям, их номенклатуре, условиям их формирования и развития, их восприятию работодателями.

Личностный капитал, складывающийся из таких качеств личности, как настойчивость, стремление активно двигаться к цели и вера в собственные силы изменить ситуацию в свою пользу, также выступает важной составляющей готовности к рынку труда.

Существует большое количество списков ключевых умений. Однако, по наблюдению Д. Лиз, большинство исследователей выделяют значимость:

- ✓ коммуникативных навыков;
- ✓ аналитических способностей;

- ✓ умения работать в команде;
- ✓ владения приемами аккумулирования знаний и обработки информации;
- ✓ умения принимать решения и находить выход из сложной ситуации [12].

При бесспорной необходимости набора определенных навыков и умений в трак-

товке эффективности специалиста — выпускника вуза важно учесть, как она будет реализовываться в реальных условиях рынка труда, во многом зависит от *метасознания и личностного капитала* [11].

Метасознание подразумевает развитие навыков самосознания и саморегуляции, то есть способность индивида понимать собственные возможности и способы их применения для выполнения поставленных задач или получения новой информации. Иными словами, эта способность к рефлексии и критической самооценке.

Стоит отметить, что знания сами по себе не представляют ценности для работодателя, ему важно то, как эти знания коммуницируются, применяются и накапливаются в процессе профессионального взаимодействия [6]. При этом личностный капитал, складывающийся из таких качеств личности, как настойчивость, стремление активно двигаться к цели и вера в собственные силы изменить ситуацию в свою пользу, также выступает важной составляющей готовности к рынку труда. Эти качества зависят в значительной степени от ценностных ориентиров личности, ее диспозиций и, в целом, биографического фрейма.

Личность становится сегодня ключевым экономическим ресурсом; кто ты так же значимо, как и что ты знаешь, а также — как ты можешь применить собственное «я», знания и умения для достижения поставленных задач. В обществе произошел сдвиг от ценности «личности бюрократической» к ценности «личности харизматичной» [6, с. 33].

Характеристики образовательной среды с точки зрения увеличения готовности студентов к рынку труда

Образовательная среда во многом «отвечает» за формирование эффективности специалиста (не гарантируя, однако, этого на сто процентов, так как решающую роль в данном процессе играет личностный капитал индивида). Вопрос заключается в том, насколько эта «ответ-

ственность» социально регламентирована и насколько вписывается в академические рамки вуза.

В этой связи стоит упомянуть о существовании двух точек зрения на то, какую глобальную цель ставит перед собой высшее образование [5, с. 270]. Первая связана с идеей о заключении некоего «контракта» между высшим учебным заведением и социумом. Общество, делая постоянный финансовый вклад в образовательную инфраструктуру, ожидает от вузов дивидендов, которые обеспечат экономическое процветание страны посредством подготовки подходящих кадров.

Сторонники же второй позиции не считают, что университеты должны служить экономике и способствовать росту прибыли работодателей, так как глобальная концепция высшего образования отличается от концепции рынка.

Возможно, истина находится где-то посередине — признавая высшее образование высочайшей ценностью и качественным маркером знаниевой и культурной базы, нам необходимо понимать его социальную ориентированность. Следовательно, формирование базовых умений должно быть искусно «вплетено» в учебную программу, как бы растворяясь в различных дисциплинах (не нарушая их академическую целостность), а не вводиться в виде отдельного предмета [14].

Учебная программа и ее содержание имеют принципиальное значение для формирования готовности к рынку труда. Это специальные типы заданий и условия обучения, к которым относятся кейсы, проектная работа, производственная практика, учебные мастер-классы, проводимые представителями бизнес-индустрий [9].

Современной тенденцией сегодня является «работающий студент». Поэтому эффективным может быть создание таких образовательных условий, в которых студенты могли бы применять навыки, приобретенные ими в процессе работы, которую они совмещают с учебой [14].

Внедрение в учебную программу подготовки к рынку труда, по мнению исследователей, должно быть системным и четким; для осуществления контроля над этим процессом важно проводить регулярный «аудит» образовательных программ [9; 14].

Усвоение навыков — компетенций, лежащих в основе формирования «готовности к рынку труда», — становится реальным благодаря возможностям, заложенным в учебной программе, а также методу обучения, выбираемому преподавателем [15]. Кроме того, роль преподавателя заключается в обеспечении эффективного протекания процессов усвоения предмета (во многом зависящего от индивидуальных качеств учащихся) и формирования базовых умений, которые в комплексе определяют эффективность специалиста — выпускника вуза.

Определение стратегической ориентации образовательного процесса представляет собой практическую трудность: нельзя, с одной стороны, досконально и исчерпывающе прописать перечень целей и задач по наращиванию эффективности специалиста и навязать его всем, а с другой — делать этот перечень слишком размытым. Метафорически выражаясь, мы должны стремиться не к тому, чтобы получить на выходе тех, кто умеет читать карты (*mapreaders*), а к тому, чтобы выпускники сами стали картографами (*mapmakers*) — специалистами-практиками, способными к самоменеджменту [15].

Обратная связь от работодателей как индикатор развитости эффективности специалиста — выпускника вуза

В рассуждениях о готовности выпускников вуза к рынку труда обратная связь от работодателя становится индикатором соответствия компетенций и личностных качеств, развитых в рамках высшего образования, реальным условиям рынка труда.

Формирование базовых умений должно быть искусно «вплетено» в учебную программу, как бы растворяясь в различных дисциплинах, а не вводиться в виде отдельного предмета.

Наиболее острой проблемой сегодня становится неудовлетворенность работодателей подготовкой выпускников вузов и их пригодностью для конкретных условий трудовой деятельности [9; 13]. Это связано с традиционно обсуждаемым разрывом между теоретизированным образованием и практическим «миром труда». Проблема заключается и в том, что трактовки умений в образовательном контексте и в контексте рынка труда не всегда совпадают [10]. Наконец, эффективность выпускников не всегда ведет к реальной занятости — не только, как упоминалось ранее, из-за ряда внешних причин, но из-за того, что в данной цепочке серьезную роль играет и сам работодатель, призванный конвертировать готовность к рынку труда в конкретное трудоустройство [8].

Рассуждая о значении, которое высшее образование имеет в глазах работодателей, и о том, как факт наличия высшего образования интерпретируется ими, необходимо упомянуть две теории: «теорию сигналов на рынке труда» и «теорию о человеческом капитале» [7, с. 459].

«Теория сигналов на рынке труда» основывается на предположении о том, что решение о приеме на работу для работодателя является выбором относительно инвестиций, делаемым в условиях неопределенности.

При этом работодатель учитывает ряд «сигналов», передаваемых, например, формальным подтверждением полученного образования. Таким образом, диплом становится условием прохождения «скрининг-

Наиболее острой проблемой сегодня становится неудовлетворенность работодателей подготовкой выпускников вузов и их пригодностью для конкретных условий трудовой деятельности.

теста», а образование — сигналом о разнообразных затратах индивида на приобретение образовательных услуг, которые свидетельствуют о его активности, целевостремленности и способностях. Образование выступает средством демонстрации работодателю личностного потенциала соискателя — именно он, а не само по

себе образование, служит свидетельством способности индивида увеличивать свою производительность.

В отличие от «теории сигналов», «теория о человеческом капитале» рассматривает образование как фактор, непосредственно увеличивающий производительность индивида, следовательно, оно обеспечивает такие умения и способности, которые будут востребованы на рынке труда и значимы для качества выполнения той или иной работы. Таким образом, чем образованнее человек, тем больше у него шансов трудоустроиться и получать хорошую зарплату, то есть образование — это источник экономического роста, залог эффективности работника.

На самом деле, обе упомянутые теории имеют право на существование, справедливо подчеркивая положительный эффект высшего образования на трудовую профориентацию выпускников, однако нужно учитывать еще один фактор — восприятие, убеждения и верования самого работодателя. Они проходят три фазы формирования [7]. Изначально у работодателя отсутствует опыт найма кандидатов с определенным типом образования, поэтому он антиципирует (от лат. *anticipatio* — предвосхищаю) уровень производительности кандидата, опираясь на информацию, которую дают его документы об образовании. Вторая фаза наступает, когда кандидаты приняты на работу, и качество их деятельности влияет на представления работодателя о достоверности своих начальных ожиданий. Третья фаза связана с моментом, когда достигается равновесие между ожидаемым и получаемым, а работодатель приобретает навык распознавать истинную «цену» соискателей.

Опыт работодателя в рекрутинговом процессе дает важную информацию тем вузам, чьих выпускников он принял на работу. Следовательно, необходима постоянная интеракция между вузами и работодателями, чтобы понимать, какие проблемные области существуют в образовании и как можно их ликвидировать, чтобы удов-

петворить потребности рынка труда. Кроме того, иногда важно оказывать влияние на самих работодателей, при необходимости модифицируя их собственные представления, отношения [7, с. 466].

Активность работодателей может проявляться и в оказании поддержки молодым кадрам [13]. Прежде всего, они вкладывают деньги в «доучивание» молодых специалистов. Более того, они используют ряд методов, чтобы компенсировать недостаток умений у новых работников:

- ✓ назначают из более опытных работников супервайзеров для оказания помощи новичкам и мониторинга их работы;
- ✓ адаптируют задачи уровню подготовленности новоиспеченных работников;
- ✓ создают особые, индивидуальные условия для перспективных молодых работников (например, возможность выполнять часть работы на дому);

✓ тесно сотрудничают с учебными заведениями [13].

Чтобы понимать, как наращивать эффективность своих выпускников, университетам нужно поддерживать связь с работодателями и иметь информацию о том, где и как работают их выпускники, кто достиг наибольшего успеха в трудоустройстве, кто испытывал трудности в поиске работы и т. д.

Активность работодателей может проявляться и в оказании поддержки молодым кадрам.

Таким образом, эффективность выпускника вуза или, другими словами, его подготовленность к рынку труда возможно развивать, если мы в состоянии ответить на вопросы: из чего складывается эта «подготовленность», как образовательная среда может способствовать ее наращиванию и как эффективность воспринимается в реальных условиях рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
2. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда : дис. ... канд. экон. наук / И. В. Вирина. — М., 2007. — 146 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы : труды методологического семинара. — М., 2004. — 42 с.
4. Кара, А. Н. Оценка конкурентоспособности специалистов на региональном рынке труда: теория, методология, практика : дис. ... докт. экон. наук / А. Н. Кара. — М., 2012.
5. Atkins, M. J. Oven-ready and Self-basting: taking stock of employability skills / M. J. Atkins // Teaching in Higher Education. — 1999. — Vol. 4 (2). — P. 267—280.
6. Brown, P. The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy / P. Brown, A. J. Hesketh, W. Sarah // Oxford : Oxford University Press, 2004. — 288 p.
7. Cai, Y. Graduate Employability: a conceptual framework for understanding employers perceptions / Y. Cai // Higher Education. — 2013. — Vol. 65 (4). — P. 457—469.
8. Harvey, L. Defining and Measuring Employability / L. Harvey // Quality in Higher Education. — 2001. — Vol. 7 (2). — P. 97—109.
9. Harvey, L. Enhancing Employability, Recognising Diversity // URL: <http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/employability.pdf>
10. Holmes, L. Reconsidering Graduate Employability: the «graduate identity» approach / L. Holmes // Quality in Higher Education. — 2001. — Vol. 7 (2). — P. 111—119.
11. Knight, P. Assessment, Learning and Employability / P. Knight, M. Yorke // Glasgow : Open University Press, 2002. — 245 p.
12. Lees, D. Graduate Employability: Literature Review / D. Lees // LTSN Generic Centre, 2002. — 23 p.
13. Rosenbaum, J. Do Employers Really Need More Educated Youth? / J. Rosenbaum, E. Binder // Sociology of Education. — 1997. — Vol. 70 (№ 1). — P. 68—85.

14. Yorke, M. Embedding Employability Into the Curriculum / M. Yorke, P. Knight. — Yorke : Higher Education Academy, 2006.
15. Yorke, M. Work-Engaged Learning: Towards a Paradigm Shift in Assessment / M. Yorke // Quality in Higher Education. — 2011. — Vol. 17 (№ 1). — P. 117—130.
16. http://ruseng.com/anglo_russkiy_ekonomicheskiy_slovar.



ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. А. ДУБИК,
кандидат экономических наук,
ассистент кафедры экономики
и предпринимательства НГТУ им. Р. Е. Алексеева
DubikAndrey@mail.ru

В статье рассматривается интегрированное профессиональное образование (ИПО), заключающееся в совместном использовании потенциала образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах. Реализация ИПО в образовательном учреждении даст возможность развить творческий потенциал обучающихся.

The article discusses an integrated vocational education (IVE), which consists in sharing the capacity of educational, scientific and industrial organizations in their mutual interest. Implementing IVE in the educational institution will provide an opportunity to develop the creative potential of students

Ключевые слова: интеграция, образование, научно-исследовательская программа обучающихся

Key words: integration, education, science the research program

В Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что необходимым условием для формирования инновационной экономики выступает модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [1].

Одним из целевых ориентиров развития системы образования является развитие интегрированных инновационных программ, решаящих кадровые и исследовательские задачи развития инновационной экономики на основе интеграции образовательной, научной и производственной деятельности.

Проблемы интеграции образования, науки и производства рассматриваются в

работах В. Агеева, А. Анчишкина, В. Атояна, Б. Бабаева, Л. Бляхмана, А. Гордеевой, Л. Готовского, С. Дятлова, Ю. Егоровой, Е. Жиц, В. Ивлиева, В. Иноземцева, Н. Казаковой, В. Козловой, А. Колмогорова, С. Кортова, К. Крикунова, М. Лаврентьева, Г. Ляхтина, Н. Макаркина, Н. Мелещенко, К. Маркса, А. Маршалла, К. Менгера, В. Михайлюк, Р. Нуриева, Д. Ролза, А. Плотникова, М. Пучковой, Ф. Рыбакова, Н. Селезнева, А. Субетто, Ю. Тягуновой, С. Устелемовой, И. Ушанова, Н. Фомина, Дж. Р. Хикса, В. Цигляева, Ю. Чеботаревского, В. Черковца, С. Чернышова, Ю. Яковца и др. Однако в научных работах недостаточно отражены интеграционные процессы между основными сферами социальной жизни информационного общества — образованием, наукой и производством.

С 1997 по 2009 год Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева проводил интегрированную целевую подготовку специалистов (ИЦПС). В заданные сроки ИЦПС обеспечивала промышленные предприятия Нижегородской области специалистами с высшим образованием по требуемым конкретным направлениям (специальностям), сочетая теоретическое обучение в вузе с производственной деятельностью, соответствующей профилю и уровню подготовки обучаемых.

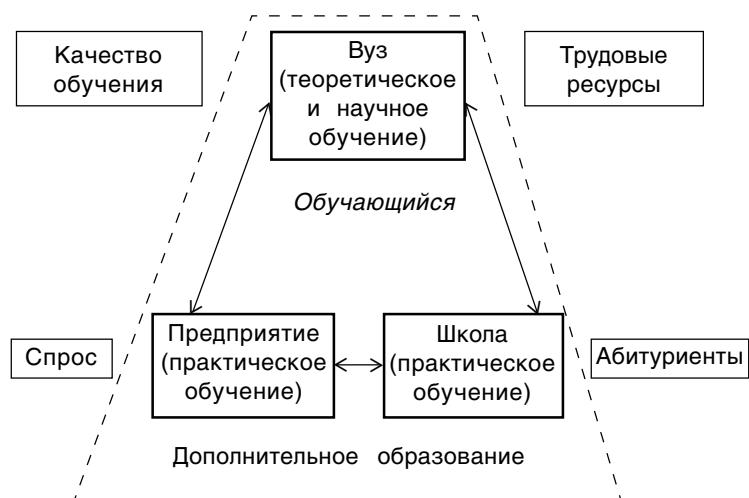
В связи с переходом на ФГОС, с 2011 года высшие технические учебные заведения не ведут подготовку специалистов, несмотря на то что работодатели нуждаются в высококвалифицированных кадрах с практическим опытом. Одним из средств, обеспечивающих раннее закрепление молодых специалистов на предприятиях, является внедрение профессионального и научного образования в школе с последующим его продолжением в высших учебных заведениях. Знакомя обучающихся с региональными отраслями производства и предприятиями, с общими принципами производственных процессов, воору-

жая их научными знаниями, развивая нердинарность, индивидуальность, самостоятельность личности человека, умеющего работать в коллективе, быть мобильным в динамичной внешней среде, общеобразовательные учреждения обеспечивают опережающий характер подготовки кадров по остро необходимым направлениям конкретного промышленного предприятия.

Интеграция образования, науки и производственной деятельности реализуется во взаимодействии организаций: школа — вуз — предприятие (см. схему).

С 2011 года высшие технические учебные заведения не ведут подготовку специалистов, несмотря на то что работодатели нуждаются в высококвалифицированных кадрах с практическим опытом.

Интегрированное профессиональное образование



В 2012 году НГТУ им. Р. Е. Алексеева открыл экспериментальную площадку раннего интегрированного профессионального образования детей в поселке Вача Нижегородской области: Вачская средняя общеобразовательная школа — НГТУ им. Р. Е. Алексеева — промышленные предприятия (ОАО «Труд», ООО «Рамень»). Подготовка учащихся осуществляется согласно научно-исследовательской программе по предмету «Экономика». Занятия

Современные подходы в теории и практике инновационного обучения

проходят на базе МБОУ Вачская СОШ с элементами дистанционного обучения. Срок реализации программы — два года.

Основные положения образовательной программы целесообразно представить в виде таблицы.

Основные положения программы для обучающихся

Компонент	Содержание
Цель	Развитие теоретических, практических и научных знаний обучающихся как фактор успешного функционирования и развития современной промышленной экономической системы
Задачи	<ul style="list-style-type: none">✓ Организовать работу по поддержке раннего экономического развития обучающихся✓ Совершенствовать работу по профессиональной ориентации обучающихся. Необходимо как для периода обучения в школе, так и на этапе завершения обучения в школе, когда перед выпускником встает задача выбора дальнейшего жизненного пути✓ Способствовать формированию у обучающихся осознанной индивидуальной траектории обучения в школе: дополнительная общеобразовательная подготовка — вуз — специальность (формы обучения, срок обучения, метод обучения и т. д.) — специалист✓ Способствовать повышению уровня подготовки поступающих в вузы✓ Способствовать привлечению обучающихся к научно-исследовательской деятельности✓ Способствовать сокращению срока адаптации выпускников к условиям предприятия и решению научно-практических задач по его профилю
Механизмы решения задач	<ul style="list-style-type: none">✓ Разработка учебных программ образовательными учреждениями (школа, вуз) и промышленными предприятиями✓ Повышение гибкости и многообразие предлагаемых форм системы довузовского образования✓ Привлечение учащихся к исследовательской деятельности в науке✓ Создание коллективов преподавателей (консультантов), объединяющих их членов по видам образовательных программ и пересекающих традиционные структурные, учрежденческие, ведомственные, пространственные (территориальные), государственные границы✓ Активное применение информационных технологий в образовательном процессе✓ Взаимодействие с ведущими специалистами предприятий и администрации района при решении научно-исследовательских проблем предприятий и района, формировании тем школьных работ
Формы работы	<ul style="list-style-type: none">✓ Теоретические (лекции, беседы), практические (составление интеллект-карт по заданным темам, решение задач по прогнозированию), самостоятельные (работа с литературой и справочниками, оформление исследовательской работы и т. д.) занятия✓ Тестирование в Центре «Профи» НГТУ им. Р. Е. Алексеева✓ Выступление с докладами, творческими отчетами на заседании кафедры вуза и методического объединения учителей района✓ Подготовка, оформление научных работ и их публикация в сборниках научно-практических конференций✓ Участие в региональных и международных олимпиадах✓ ЭксCURсии на промышленные предприятия, в районный краеведческий музей, центральную районную библиотеку✓ Встречи с учеными вуза, сотрудниками промышленных предприятий и администрацией района✓ Оформление материалов, подготовленных в процессе исследования✓ Участие в конкурсах, например: Всероссийский смотр-конкурс научно-технического творчества студентов вузов «ЭВРИКА», Всероссийский ежегодный открытый дистанционный конкурс «Ученик года»✓ Участие в выставках достижений учащихся✓ Участие в заочных региональных и международных олимпиадах

Работа проводится с учащимися 10—11-х классов МБОУ Вачской средней школы, которые стремятся к интеллектуальному творческому труду, самостоятельности, аналитическому подходу к собственной деятельности, приобретению умений и навыков научно-исследовательской работы.

По данным социологических исследований, только 16 % населения по-настоящему способны заниматься научной работой, поэтому важно уметь определять талантливых учеников. Стоит учесть, что общая успеваемость учащегося не является главным показателем его реальных способностей, так как научной деятельности можно научить человека и без выдающихся способностей. Но для этого необходимо, чтобы он обладал такими качествами, как трудолюбие, ответственность, любознательность. Все остальное зависит от руководителя программы, точнее, от того, насколько правильно будет организован учебный процесс [2, с. 145].

В МБОУ Вачская СОШ имеется большой опыт работы с одаренными детьми. Каждое лето в школе организуется лагерь «ВУЗ» («Веселье, Ум, Здоровье») для проведения исследовательской работы с талантливыми детьми, где помимо оздоровления и отдыха, их учат азам научно-исследовательской деятельности. Во время работы лагеря и происходит первая встреча с руководителем научно-исследовательской программы по предмету «Экономика» — преподавателем кафедры «Экономика и предпринимательство» НГТУ им. Р. Е. Алексеева. К обязанностям руководителя ученической научно-исследовательской работы относятся:

- ✓ составление рабочей программы научного исследования;
- ✓ текущее руководство, методическая, организационно-техническая помощь, постоянное консультирование учащихся;
- ✓ контроль выполнения основных этапов исследовательских работ;
- ✓ оказание помощи исполнителям исследовательской работы в подготовке к

участию в научных конференциях, выступлению на заседании кафедры;

- ✓ оказание помощи ученикам в публикации результатов оформленных исследований.

Результатом реализации данной программы в образовательном учреждении должен стать выпускник, обладающий знаниями, навыками и умениями для дальнейшего непрерывного совершенствования в системе образования и науки, сделавший обоснованный выбор будущей профессии.

Предлагаемая автором программа способна:

- ✓ реализовать классические и прикладные виды образования, обеспечивающие процесс непрерывного образования, синтезирующие довузовские и вузовские формы обучения;
- ✓ качественно и с меньшими затратами общества (региона, предприятия, человека) осуществлять подготовку будущего студента;
- ✓ одновременно проводить образовательную и воспитательную политику;
- ✓ создать условия для самореализации, самоорганизации, творчества, совершенствования профессиональной подготовки школьника;
- ✓ удовлетворить спрос в регионе на высококвалифицированную рабочую силу, концентрируя образовательные ресурсы и повышая эффективность их отдачи.

Реализуемая на уровне школы научно-исследовательская программа по предмету «Экономика» в интегрированной профессиональной образовательной системе поможет каждой организационной структуре, участвующей в работе, решить свои задачи. Для общеобразовательной школы это выражается в мотивации к дальнейшему обучению, развитии у школьников познавательной активности и творческих способностей, формировании интереса к промышленным предприятиям родного

По данным социологических исследований, только 16 % населения по-настоящему способны заниматься научной работой, поэтому важно уметь определять талантливых учеников.

края, содействии профессиональному самоопределению учащихся. Вуз найдет «своего» студента, который осознанно выберет образовательную программу и успешно ее освоит. Предприятие найдет «своего» работника, способного овладеть выбранной рабочей профессией и качественно выполнять порученную работу.

Таким образом, интегрированное профессиональное образование в общеобразовательных (средних) учреждениях позволяет вести раннюю подготовку специалистов по техническим направлениям, что способствует развитию системы российского образования. Теоретические положения научно-исследовательской программы, предложенной автором, и практические выводы по ее реализации дают возможность эффективно использовать ее в дальнейших научных и практических исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. // URL: <http://www.economy.gov.ru>.
2. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования / В. А. Ядов. — М. : Академкнига ; Добросвет, 2003. — 600 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ



А. А. ТОЛСТЕНЕВА,
доктор педагогических
наук, профессор,
заведующая кафедрой
общей инженерной
подготовки
НГПУ им. К. Минина
tolstenev25@yandex.ru



И. Б. БИЧЕВА,
кандидат педагогических
наук, доцент, директор
автомобильного института
НГПУ им. К. Минина
maria-ecmz@mail.ru



Ю. А. АНИКОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
общей инженерной
подготовки
НГПУ им. К. Минина
anikova@list.ru

В статье представлен обобщенный опыт проектирования традиционных и инновационных оценочных средств для проведения текущего, рубежного контроля качества полученных знаний и приобретенных компетенций у студентов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

The article represents the generalized experience on designing conventional and innovative assessment means to carry out current, frontier control of gained knowledge and competency in students under the conditions of Federal state educational standard (FSES).

Ключевые слова: традиционные и инновационные оценочные средства, компетентностный подход, оценка компетенций, тест, кейс-метод, портфолио, проект, деловая игра, рейтинговая система

Key words: conventional and innovative assessment means, competency approach, competencies assessment, test, case-method, portfolio, project, business play, rating system

Переход системы высшего образования России на федеральные государственные образовательные стандарты и уровневую систему подготовки студентов предусматривает внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс. Компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [5]. Понятие компетентности шире суммарного представления об усвоенных знаниях, умениях и навыках, поскольку не только включает их в себя, но и предполагает их эффективное использование для решения определенного круга вопросов.

Сегодня возникает проблема определения качества подготовки студентов через совокупность компетенций. Необходимы новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющие измерять уровень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик качества подготовки выпускников вузов, которые не должны сводиться к простой сумме предметных знаний и умений.

В методических рекомендациях для преподавателей вузов при переходе на ФГОС предлагаются традиционные виды и формы контроля [1; 3]. К видам контроля можно отнести: устный опрос, письменные работы, контроль с помощью технических средств и информационных систем. К формам контроля относятся: собе-

седование, коллоквиум, тест, контрольная работа, зачет, экзамен, лабораторная работа, расчетно-графическая работа, эссе и иные творческие работы, реферат, отчет (по практикам, научно-исследовательской работе студентов и т. п.), курсовая работа и т. д.

Компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Тест является простейшей и наиболее распространенной формой контроля, направленной на проверку владения терминологическим аппаратом, современными информационными технологиями и конкретными знаниями в области фундаментальных и прикладных дисциплин. Тесты при компетентностном подходе направлены на определение не только знаний, умений и навыков, но и компетенций, они не являются полностью закрытыми, то есть не предполагают только выбор правильных вариантов ответа, но могут включать в себя творческое задание.

Наряду с традиционными формами и видами контроля компетентностная модель обучения предполагает внедрение инновационных оценочных средств как на этапе итоговой, так и на этапах текущей, промежуточной и рубежной аттестаций. Наиболее распространенными из них можно признать: кейс-метод, метод портфолио, метод развивающейся кооперации, метод проектов, деловые игры, метод Дельфи, метод составления дидактических синквейнов, рейтинговую систему и др.

Процесс обучения с использованием

кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе адекватное отражение действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде настоящих профессиональных проблем (кейсов) конкретного предприятия или характерных для определенного вида профессиональной деятельности [3].

Следующий метод — *метод портфолио*. Портфолио — это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности. Цель портфолио — выполнять функцию индивидуальной накопительной оценки и представлять отчет по процессу обучения студента, видеть картину значимых результатов в целом, отслеживать индивидуальный прогресс студента в его профессиональной деятельности, демонстрировать его способности применять приобретенные знания и умения на практике. Предметом оценки портфолио может являться как сам созданный продукт (материалы, оформленные в печатном или электронном виде), так и результаты его использования.

Интересен метод развивающейся кооперации, созданный Т. Ф. Акбашевым.

Портфолио — это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения.

Действия проводятся самим студентом, то есть он становится субъектом собственной учебной деятельности. Для реализации этого метода преподаватель повторяет три технологических такта (подробно описаны в работе А. В. Глузмана [2]).

Первый тakt: опираясь на имеющиеся у студентов знания, преподаватель ставит

учебную проблему и вводит в нее группу обучающихся.

Второй такт направлен на поддержание требуемого уровня активности обучаемых. Для решения проблемы создаются группы студентов из 6—8 человек. Группа формируется так, чтобы в ней был «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», «исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, то есть студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп.

Третий такт предполагает общее обсуждение, в процессе которого преподаватель нацеливает студентов на доказательство истинности решений. Каждая группа активно отстаивает свой путь решения проблемы, свою позицию. В результате возникает дискуссия, в ходе которой от студентов требуется обоснование, логичная аргументация, подведение к решению задачи. Обнаружив, что процесс познания приостанавливается из-за недостатка у обучаемых знаний, преподаватель передает необходимую информацию в форме лекции, конференции, беседы.

Следующий перспективный метод — это метод *Дельфи*. Данный метод представляет собой не что иное, как разновидность мозгового штурма, «метод быстрого поиска решений, основанный на их генерации в процессе “мозговой атаки”, проводимой группой специалистов, и отбора лучшего решения, исходя из экспертных оценок. Дельфийский метод используется для экспертного прогнозирования путем организации системы сбора и математической обработки экспертных оценок» [6]. Его достоинства для определения уровня освоения компетенций будущим специалистом очевидны.

По мнению В. А. Богословского, Е. В. Караваевой, Е. Н. Ковтун, О. П. Мелеховой, С. Е. Родионовой, В. А. Тарлыкова,

А. А. Шехонина и др., наиболее интересными и востребованными могут оказаться метод проектов и деловые игры. Именно эти методы выступают как средства комплексной проверки и оценки самых разнообразных компетенций студентов. *Метод проектов* — это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему самостоятельно с обязательной презентацией своих результатов.

Близок к проектному еще один инновационный метод — *деловая игра*, предлагающая создание нескольких команд, которые соревнуются друг с другом в решении той или иной задачи. Например, команды могут изображать банки, конкурирующие в области кредитования населения, или политические партии, стремящиеся во время выборов в парламент приобрести наибольшее количество голосов избирателей. Деловая игра требует не только знаний и навыков, но и умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и т. д.

Одним из инновационных методов обучения, направленного на развитие профессионально-личностных способностей студентов, формирование умения резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, является *метод составления дидактического синквейна*. В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Составление синквейна требует от обучающегося умения находить в учебном материале наиболее существенные учебные элементы, делать заключение и все это кратко выражать. Синквейн — концентрация знаний, ассоциаций, чувств, сужение оценки явлений и событий, выражение своей позиции, взгляда на событие, предмет.

Написание дидактического синквейна является формой свободного творчества, которое осуществляется по определенным правилам:

✓ 1-я строка. *Кто? Что?* Одно ключевое слово — тема синквейна (обычно существительное или местоимение, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь).

✓ 2-я строка. *Какой?* Два прилагательных (или причастия), описывающих основную мысль темы, признаки и свойства выбранного в синквейне предмета или объекта.

✓ 3-я строка. *Что делает?* Три глагола или деепричастия, которые описывают характерные действия объекта.

✓ 4-я строка. *Что автор думает о теме?* Фраза из четырех слов — крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим обучающимся фраза в контексте с темой, показывающая личное отношение автора к описываемому предмету или объекту.

✓ 5-я строка. *Кто? Что?* (новое звучание темы) — синоним или ассоциации из одного слова, резюме, которое характеризует суть предмета или объекта, дает новую интерпретацию темы (обычно используется существительное).

Умение обучающегося составлять синквейны по той или иной теме свидетельствует о степени овладения учебным материалом, способности выделять наиболее характерные особенности изучаемого явления, процесса, системы, применять полученные знания для решения новой для него задачи. Метод синквейна может быть использован и как способ оценки понятийного опыта обучающихся, и как средство развития их творческих способностей.

Анализируя и обобщая контролируемые и оцениваемые умения, навыки, компетенции при использовании перечисленных методов, можно выделить следующие способности:

✓ определять и формулировать проблему;

Составление синквейна требует от обучающегося умения находить в учебном материале наиболее существенные учебные элементы, делать заключение и все это кратко выражать.

- ✓ использовать широкие теоретические и практические знания в рамках специализированной части какой-либо области, способность интегрировать знания;
- ✓ демонстрировать освоение методов и инструментов в сложной и специализированной области;
- ✓ осуществлять оценку и синтез новых сложных идей;
- ✓ моделировать возможные варианты решения задачи, представлять различные подходы к разработке планов действий;
- ✓ работать с информацией из различных источников;
- ✓ анализировать ситуацию и находить оптимальное решение;
- ✓ эффективно работать самостоятельно и в команде;
- ✓ представлять результаты проведенной работы;
- ✓ способность к публичной коммуникации;
- ✓ четко и точно излагать собственную точку зрения;
- ✓ критически оценивать различные точки зрения, а также свою деятельность и деятельность других;
- ✓ проявлять толерантность;
- ✓ быть готовым к сотрудничеству, принятию управлеченческих решений, профессиональной и социальной адаптации;
- ✓ понимать и анализировать социальные, экономические и экологические последствия своей профессиональной деятельности.

Рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и навыки учащихся, но и их творческие возможности.

Рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и навыки учащихся, но и их творческие возможности.

Система оценочных средств для текущего и промежуточного контроля должна быть неразрывно связана с системой оценивания, принятой в вузе. В соответствии с нормативными правовыми актами Министерства образования и науки РФ в целях повышения качества образования и управления учебной деятельностью студентов Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина перешел на рейтинговую систему оценивания.

Рейтинговая система — это совокупность правил, методических указаний, обеспечивающих организацию и управление систематической, ритмичной и продуктивной учебной деятельностью студентов по формированию у них опыта самостоятельной работы и самообразования. Рейтинговая система предназначена для эффективного контроля и оценки продвижения студентов в образовательном пространстве с помощью соответствующего математического аппарата для обработки информации по различным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов [4].

Рейтинговая система — это метод, при котором учебный материал разделяется на логически завершенные части (модули), после изучения каждой из которых предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума и т. д. Работы оцениваются в баллах, сумма которых дает рейтинг каждого студента. Рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и навыки, но и творческие возможности: активность, неординарность решений поставленных задач, умение организовать группу для решения проблемы и т. д.

Для применения рейтинговой системы необходимо распределение баллов по используемым формам контроля в данной дисциплине таким образом, чтобы при безупречном выполнении всех видов контрольных заданий студент мог набрать максимальное число баллов в соответствии с реализуемым Положением о рейтинговой системе в вузе.

Для реализации рейтинговой системы оценки качества подготовки необходимо создать рейтинг-план по каждой дисциплине на каждый семестр ее изучения с указанием используемых оценочных средств. Из опыта работы профессорско-преподавательского состава НГПУ им. К. Минина приведем пример план-рейтинга по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (см. таблицу на с. 39).

Рейтинг-план по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы			
			мини- мальный	макси- мальный		
Р а з д е л 1. Социально-мировоззренческие основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Определение экотипологии студентов	2,5	1	2	2,5		
Лабораторная работа № 1 «Закономерности взаимодействия в системе “Человек — среда обитания”»	3	1	2	3		
Рубежный контроль Учебный кейс «Устойчивое развитие и экологический кризис»	5	1	3	5		
Р а з д е л 2. Теоретико-методологические основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Семинар-исследование «Информационное пространство: безопасность — опасность»	✓ Составление «Древа понятий» — 1 ✓ Обоснование разработанного понятийно-терминологического словаря — 2	1	2	3		
Лабораторная работа № 2 «Оценка источников риска городской среды»	5	1	2	5		
Рубежный контроль Дидактический синквейн «Я и безопасность жизнедеятельности»	3	1	2	3		
Р а з д е л 3. Здоровьесберегающие основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Лабораторная работа № 3 «Ранжирование проблем и целей по состоянию здоровья»	✓ Разработка «Древа проблем» — 1 ✓ Разработка «Древа целей» — 1 ✓ Выбор оптимальных способов здоровой жизнедеятельности — 1	1	2	3		
Лабораторная работа № 4 «Вредные привычки и здоровье человека»	3	1	2	3		
Рубежный контроль Защита проекта-программы сохранения и восстановления здоровья	5	1	3	5		
Р а з д е л 4. Производственно-технологические основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Разработка инструкций по охране труда (ОТ) и технике безопасности (ТБ)	2,5	1	2	2,5		
Лабораторная работа № 5 «Аттестация рабочего места»	2,5	1	2	2,5		
Рубежный контроль Тестирование	6	1	3	6		

Современные подходы в теории и практике инновационного обучения

Окончание табл.

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы			
			минимальный	максимальный		
Р а з д е л 5. Чрезвычайно-сituационные основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Анализ и решение профессиональной ситуации	2,5	1	2	2,5		
Лабораторная работа № 6 «Карты риска территории»	2,5	1	2	2,5		
Творческие отчеты по темам: «Стихийные бедствия», «Экстремальные ситуации», «Техногенные катастрофы»	✓ Подбор материала — 2 ✓ Форма представления — 2	4	2	4		
Рубежный контроль Тестирование	5	1	3	5		
Р а з д е л 6. Законодательно-правовые основы безопасности жизнедеятельности						
Текущий контроль						
Лабораторная работа № 7 «Анализ нормативно-правовых документов по защите окружающей природной среды»	3	1	2	2,5		
Лабораторная работа № 8 «Управление охраной труда на предприятии»	2,5	1	2	2,5		
Лабораторная работа № 9 «Расчет производственного травматизма»	2,5	1	2	2,5		
Рубежный контроль Решение ситуационных задач по правовым проблемам	5	1	3	5		
Поощрительные баллы				+ 15		
✓ Обмен информацией с преподавателем в блоге				+ 5		
✓ Выступление с презентацией				+ 5		
✓ Работа над внеплановой НИРС				+ 5		
Штрафные баллы				- 15		
Задание выполнено и сдано не в срок по неуважительной причине				- 15		
Итого		45	70			
Итоговый контроль						
Зачет (с оценкой)		10	30			
Итого		55	100			

Реализуя виды деятельности, запланированные в рейтинг-плане, студент создает собственное портфолио с индивидуальной накопительной оценкой. Таким образом, можно констатировать, что на-

ряду с традиционными процедурами и формами контроля необходимо дальнейшее развитие и внедрение в практику высшей школы инновационной системы оценочных средств. По нашему мнению,

такое взаимодополняющее сочетание традиционного и инновационного приведет к совершенствованию контроля качества

подготовки студентов при реализации многоуровневых программ ВПО, основанных на компетентностном подходе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богословский, В. А. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / В. А. Богословский [и др.]. — М. : МГТУ им. Баумана, 2010. — 202 с.
2. Глузман, А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования / А. В. Глузман // URL: http://iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf.
3. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский [и др.]. — М. : Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.
4. Положение «О рейтинговой системе оценки качества подготовки студентов». — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — 27 с.
5. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования : методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / сост. : И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. — Екатеринбург : РГППУ, 2009. — 100 с.
6. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — М., 2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ, МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ



С. В. ДМИТРИЕВ,
доктор педагогических наук,
действительный член Международной
ассоциации академий наук
stas@mts-nn.ru



Д. И. ВОРОНИН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивных игр
и гимнастики НГПУ им. К. Минина
den197878@mail.ru

В статье предметом обсуждения является самоорганизация как форма, способ и одновременно реальный механизм осуществления процессов реализации объективно формирующихся закономерностей и тенденций развития образовательных технологий. Познавательная деятельность студентов в вузе не ограничивается формированием знаний и компетенций, но также включает в себя самопознание, что выражается в росте их личностного самосознания и профессионального менталитета.

In article a subject of discussion is self-organizing as a form and a way and at the same time real mechanism of implementation of processes of realization of objectively being formed regularities and tendencies of development of educational technologies. Cognitive activity of students in high school is not limited to the formation of knowledge and competence, but also includes self-knowledge, which is reflected in the growth of their personal identity and professional mentality

Ключевые слова: *концептуальный подход, профессиональная компетентность, культурологический принцип, субъектное самоотношение*

Key words: *conceptual approach, the professional competence, culturological principle, self-regard*

Цель и задачи настоящей статьи связаны с поиском ответов на такие вопросы технологии самообразования и развития личности студента, которые принципиально не имеют единственного решения. Как известно, существуют два подхода в науке и образовательных технологиях. Один (связанный с Р. Декартом) делает упор на проблему унификации в знаниях и методах их достижения. Другой направлен на раскрытие разнобразия, диверсификации анализируемых явлений и, соответственно, оценивает основной метод науки (традиции Ф. Бэкона). В нашей статье речь идет не о смене научных парадигм, а о совмещении дополняющих друг друга «категориальных оппозиций». Обсуждаемые авторами технологии не являются общепринятыми и могут быть подвергнуты

цию (педагогическое кредо) по обсуждаемым в статьях проблемам.

Известно, что знания становятся профессионально-личностными только тогда, когда произошла систематизация (авторефлексия) накопленного опыта и человек на основе расширения компетенций может адаптировать его к другим задачам (task orientation), сделать рабочим инструментом (технологией). При этом в образовательном пространстве личности осуществляется переход от экстернальной рефлексии, связанной с интериоризацией нормативных стандартов образования, к интэрнальной (внутренней).

В системе образовательного развития важен не обученный студент, а обучающаяся (развивающаяся) личность, делающая акцент на формирование профессиональной умелости (как свойства личности) и личностного развития (технологий «causa sui» — интенций, потребностей, способностей, самосознания, мировоззрения). Социокультурная природа личности заключается не только в том, что она вовлечена в процесс постоянного взаимодействия с предметно-социальным миром (межличностные связи и взаимоотношения), но и

В системе образовательного развития важен не обученный студент, а обучающаяся (развивающаяся) личность, делающая акцент на формирование профессиональной умелости (как свойства личности) и личностного развития.

обоснованной и конструктивной критике специалистами в любой предметной области знаний. Читателям предоставлена возможность выработать собственную пози-

в том, что личность для себя самой выступает в роли социума (процессов самоатрибуции, межличностных аттракций, self-regard — субъектного самоотношения на основе векторов направленности сознания от «других к себе» и «от себя к другим»), взаимодействуя с самой собой и осуществляя коммуникативные процессы в пространстве своего внутреннего мира сознания и деятельности [2; 3; 4; 5].

При построении образовательных технологий педагог должен иметь в виду, что «рефлексивное зеркало самоатрибуции» отражает, как правило, диспозиции личности (индивидуальные особенности студента, влияющие на способ его действий) и оценку ситуации решаемой задачи (которая определяет основания для принятия того или иного решения). Репертуар образовательных технологий довольно обширен. Личность может искать причинное обоснование собственных действий / мыследействий как во внешних обстоятельствах, так и во внутренних установках — интуитивных (построенных на имплицитных, инсайтных, таситных механизмах психики) и аксиоматических (построенных на логических выводах и метафорических эвристиках).

Педагогу необходимо учитывать, что установки личности на себя (self-attitudes) могут включать искажение и фальсификацию представлений о собственном «я», отсутствие личностно значимых целей, ценностей, кризис социальной (задаваемых референтной — учебной или «уличной» — группой) и личностной (набор характеристик, используемых для самоописания) идентичности. При разработке образовательных технологий следует иметь в виду, что личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, формируясь на основе выработанных в процессе предметно-дисциплинарной категоризации понятий и ценностно-мировоззренческих шкал социума.

Деятельностно организованное сознание студента можно рассматривать как континuum отражения / отображения / пре-

образования мира в терминах отношений с другими членами социума, в том числе входящими в образовательное пространство вуза. Акмеологическая парадигма образования (производное от слова «образ») устанавливает взаимосвязь идеального (сознания) и реального (бытия, со-бытия) целестремленной личности. Образование как социокультурная ценность — это осознание субъектом собственного взаимодействия с окружающим миром, обеспечивающего как изменение мира, так и преобразование сознания, мышления и деятельности личности.

Самореализация в социуме — базовое основание для акмеологического развития профессионального мышления и деятельности студента.

Отметим, что весь окружающий мир — *всеобщее образовательное пространство* (сфера взаимодействия человека с природой, обществом, другими людьми), в котором мы занимаем определенное место (обусловленное нормативными ценностями, социокультурной эвристикой, механизмами самоопределения и личностной позицией), в котором «вырашаются» собственные потребности и способности в саморазвитии и самореализации (путем овладения технологиями образования: что? для чего? как?).

Самореализация в социуме — базовое основание для акмеологического развития профессионального мышления и деятельности студента. Существуют внутренние механизмы самопроектирования (В. М. Розин считает, что извне человека проектировать невозможно [7]) и внешнее проявление результатов в виде самовыражения, саморегуляции, самореализации и др.

Отметим, что существенными признаками акмеологического образования являются:

✓ *рефлексивно-поисковый процесс*, который не может быть полностью сведен к логике исследуемого объекта (это вероятностно развивающийся, стохастический механизм);

✓ *потребности и способности в совершенстве* (интенции на «самостроительство»

личности и реализацию индивидуальности в социуме);

✓ **акт творчества** (процесс, механизм и результат);

✓ **тенденция к развитию** (доминирование конструктивного, а не эволюционного процесса);

✓ **способность создавать в социуме «персонифицированный продукт»** на основе социокультурного со-восприятия и события (способность адресовать себя другому человеку, находить в себе другого, осуществлять интерперсонализацию — распределение действий между несколькими участниками и интраперсонализацию — возложение на одного человека действий, которые выполнялись совместно).

Отмеченные нами сущностные признаки образовательных технологий импликативны (тесно связаны междисциплинарными, метапредметными отношениями) — здесь сплетаются идеи-замыслы, целеустремленность к акме, эвристический поиск, вероятностное отражение мира, открытие.

«Быть — значит общаться. Жить — значит участвовать в диалоге» (В. М. Розин [7]). Здесь необходимы следующие коммуникативно-деятельностные способности:

✓ **свойство социокультурной обучаемости** (воспроизведение субъектом индивидуальных способов действия, вырабатываемых другими людьми — исследователями, экспертами, технологами, методистами);

✓ **умение моделировать мысли других людей в своем сознании;**

✓ **осуществлять взаимоотражение, рефлексивный самоанализ, «deducation»** (погруженность в тему);

✓ **умение сочетать сотрудничество с соперничеством, осуществляя бесконфликтное взаимодействие;**

✓ **умение встать на точку зрения другого человека** (смотреть на ситуацию решаемой задачи с его позиции), чтобы уточнить свою точку зрения;

✓ **важными факторами самоуправления является наличие этических ценностей, социальная и личностная идентификация.**

Известно, что деятельность и образованность (общая культура в сочетании с профессионализмом) «исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением» (Г. Гегель [1, с. 2]), поисковыми технологиями, которые имеют вероятностный и веерообразный характер, отличаются движением мысли не только вперед, но и назад, и в сторону (по обходному пути) от исследуемого объекта. «Образовательный компендиум» вуза должен быть принципиально «незавершенным», иметь «открытую» систему знаний, оставлять «открытое окно возможностей» для дальнейшего развития. Здесь важен не столько обученный специалист, сколько обучающийся / развивающийся профессионал. Термин «dasein-аналитика» (sein — бесконечное бытие — в нашей интерпретации «взять в облаках»; dasein — «стоять на грязной земле») используется в исследованиях М. Хайдеггера [8]. «Счастлив тот, кто точку Архимеда сумел найти в себе самом» (Ф. И. Тютчев). Акмеологически организованные образовательные технологии «образуют» человека, а он в своей социокультурной деятельности образует и преобразует мир. При этом весь освоенный человечеством мир (антропосфера, социосфера, техносфера) предстает как мера человеку. Поэтому педагогическая сфера общества должна быть организована в соответствии с принципами гуманизма, как сфера универсального (*homo totus*), а не «частичного» человека.

Известно, что образовательное обучение идет впереди развития (Л. С. Выготский). Следовательно, на первых этапах обучения (этап познавательной направленности на предмет; этап мотивации — поиска смысла своей деятельности) должны доминировать функции воспитания личности (формирование потребностей и способностей мыслить и действовать).

Акмеологически организованные образовательные технологии «образуют» человека, а он в своей социокультурной деятельности обращает и преобразует мир.

На последующих этапах реализуются антропно организованные обучающие и акмеологически ориентированные развивающие технологии: «Вовлеки меня — и я научусь!» (китайская пословица). Человек, таким образом, осваивает знания в контексте своих действий: «делаю, учаюсь» и «учусь, делая». При этом в его деятельности подвергаются испытанию как объект действия (прежде всего — рациональность используемых способов), так и субъект (способность творчески мыслить и действовать). Процессы творчества — творчество как самовыражение и творчество как психическая саморегуляция — могут (и должны) присутствовать как на первых этапах обучения (связанных с вовлечением личности в процесс деятельности), так и на последующих этапах технико-технологической организации необходимых действий и мыследействий. Творческая личность врастает в процесс получения продукта и прорастает в самом продукте его частью.

Именно мышлением, в мышлении и для практических действий с теми или иными объектами формируется профессионально-личностное знание, которое возникает не в результате абстрагирования от объектов «предметно-вещного мира», а конструируется и реконструируется из действий человека с данными объектами. «Извлекаемое» из деятельности с объектами знание становится системо задающим фактором самоорганизации личности, ее акмеологическим движителем (driver). В результате осуществляется усвоение «живых знаний» через освоение «живых действий», порождающих деятельностьное сознание и личность деятеля. Культуротворческие действия всегда нацелены в новое, неведомое, грядущее. Решающим фактором здесь становится не столько непосредственное взаимодействие субъекта с объектом (отражение того, что «есть»; здесь действие — средство построения образа объекта), сколько целеустремленность личности, решающей ту или иную задачу (отражение того, что «должно быть»; здесь «образ будущего результата» при-

обретает проектные и регуляторные функции).

«Картина мира» — имагинативный образ действительности, построенный в сфере сознания (с помощью знаков, метазнаков, социокодов), смыслона-гружен, концептуально насыщен, эстетически категоризован, подвергнут модальной оценке (хорошо / плохо) и модальной референции (ее эмотивные и дескриптивные аспекты). В актуализированном сознании студентов интегрируются три вида понимания объекта познания — понимание «стандартизированного буклета» знаний:

✓ «репродуктивное понимание» на основе образовательного стандарта;

✓ «продуктивное понимание», связанное с открытием и конструированием новых смыслов (диверсификацией) знаний, моделей, деятельности;

✓ понимание «зоны и механизмов самоорганизации» информации, ориентирующих деятельность студента на бесконечное разнообразие (включая неопределенность, амбивалентность) профессиональных задач.

По мнению И. Пригожина и И. Стенгерса, индивидуальность / личность как самоорганизующаяся «открытая система» (self-evaluation) нуждается в своего рода «созидающем хаосе» [6], позволяющем студенту открыть «окно возможностей» для познания / преобразования мира и достижения смысловой конгруэнтности — внутренней согласованности мыслей, чувств, ментально-перцептивной интернализации восприятий и действий.

Безусловно, что адаптированный к предметно-социальной среде (преимущественно на основе врожденных механизмов саморегуляции) человек развиваться не будет. Антропно ориентированный человек не столько производит социокультурный продукт, сколько «производится» сам. Для этого необходимы социокультурные механизмы самоопределения человека в социуме, к ним относятся:

Творческая личность врастает в процесс получения продукта и прорастает в самом продукте его частью.

- ✓ персонифицированное выражение духовно-ценностного мира личности и «транспортировка» конкретных культурных смыслов деятельности в «жизнь социума»;
- ✓ манифестация «я» в системе деятельности и вхождение личности в структуру мира;
- ✓ внедрение этой структуры в «предметный мир» человека на основе процедуры отнесения к ценности — идентификации того, что наиболее значимо для личности и общества.

Известно, что мерилом ценности того или иного объекта является сам субъект (он может быть индивидуальным или коллективным).

Вполне понятно, что стандартам образования, эталонизированным конструктам социального опыта следуют в обучающей и учебной деятельности (здесь выбор методов и средств ограничен метрикой дисциплинарного предмета и проблемной ситуацией).

Антропно-деятельностные технологии (задающие метрику внутреннего семантического пространства личности) основаны на *свободном выборе, рефлексивном поиске* собственной позиции и способа действия в той или иной предметной или образовательной ситуации. Подчеркнем, что поиск и отбор необходимой информации, продуктивное конструирование социокультурных действий осуществляется в ситуации «свободы воли» и «свободы выбора» способов действия в ходе выработки и принятия решения.

Рефлексия должна рассматриваться не только как аналитическое средство (инструмент) измерения мира и взаимодействия с ним, но и как развивающий личность метод.

действий (где нет рефлексии, не может быть и выбора способов действия).

Рефлексия должна рассматриваться не только как аналитическое средство (инструмент) измерения мира и взаимодействия с ним, но и как развивающий личность

метод. При освоении действий главным является не освоение операционных алгоритмов, а формирование способности их построения в различных ситуациях деятельности (в том числе при выработке обобщенных способов деятельности для широкого класса задач). *Проспективная рефлексия* «прокладывает пути» в целеполагаемое будущее (смысловой проект). *Ситуационная рефлексия* (с участием ретрорефлексии) определяет эффективность методов и средств построения целеполагаемых действий (технолого-смысловую программу и механизмы целереализации). Важно подчеркнуть, что не «человек направлен на цель», как утверждается в традиционных психолого-педагогических работах, а *цель направляет личность и деятельность человека на достижение результата*. Цель реализуется в действиях, результат достигается посредством действий, продукт — посредством деятельности. Рефлексия «цели — средства — результат» развертывается как диагностический, ситуационный и регулятивный контроль собственных действий и их критическая оценка. Контроль позволяет определить соответствие действия ситуации задачи, оценка — их соответствие программной цели.

Рассмотренные нами антропные образовательные технологии (центрированные на развитие личности / индивидуальности как социально-духовной сущности человека) формируют методы «профессиональной эвристики», позволяющие осуществлять перевод познавательной мотивации студента в его поисковые и управленческие виды деятельности. Наиболее важными из них являются:

- ✓ *поиск целей личности и целей / задач деятельности* (цель апеллирует к потребностям, человеческим устремлениям, задача — к действиям человека, функциональным способностям действовать);

- ✓ *интеллектуально-познавательный поиск* (человек ис-следует объект, чтобы в своих действиях следовать заложенным в нем закономерностям в соответствии со своими целями);

- ✓ **коммуникативно-личностный поиск** (выработка собственной позиции, в том числе мировоззренческой);
- ✓ **дидактический поиск** (преобразование «стандартов образования» в методы и средства обучающей деятельности и методы регулирующего самообучения и развития);
- ✓ **технологический поиск** (разработка программных и управляющих механизмов деятельности — от алгоритмов линейного программирования до эвристических ТРИЗ);
- ✓ **духовно-нравственный поиск** (формирование личностных смыслов и ценностно-оценочных шкал деятельности).

Рефлексия как процесс в деятельности и как механизм в развитии личности (смыслопроизводство и объективация смыслов в виде знания) должна быть тесно связана с ценностным выбором и построением «концептуальной картины мира», основанной на «великом синтезе» науки, теории проектирования и социально-педагогического управления, согласованных с мировоззрением человека.

Личность развивают не «передаваемые знания» — *script formulations* (здесь осуществляется рост базы знаний-умений, но не развитие способностей человека), а специальное (дидактическое, перцептивно-ментальное) их конструирование. Речь идет о конструктивном мышлении и проектно-программном преобразовании мира на основе «целевых медиаторов» — гностических целей, диагностических целей, регуляторных целей, личностных целей, эгоцентрических целей (связанных с защищенной «я»), алеторичных целей (за счет перекрестных связей, образующих не линейную, а функциональную сеть), процессуальных целей (ориентированных в первую очередь на процесс созидания, а не на результат). Одни и те же действия, цели или задачи, входя в разномотивированные деятельности, проектные сценарии и метапрограммы, приобретают для человека разный эвристический смысл. В ранее опубликованных работах нами отмечено [4; 5], что автотелические действия человека (порождаемые в сфере его

самосознания, а не извне) никогда не заканчиваются утилитарно-прагматическим результатом. Подобные действия всегда подвергаются ретрорефлексии, ситуационному и проспективному анализу (футурорефлексии), выработке альтернативных решений. Результат — это только «триггер» (англ. trigger — автоматическое переключение), переключатель на другие действия в свете продуктивной деятельности. Таким образом, педагог-технолог должен руководствоваться принципом абсолютности процесса и относительности его результата.

Антропно образовательные технологии должны ставить во главу угла не формально-логические механизмы «образования знания», а «образование целеустремленной личности с помощью знания». Для современного состояния образования это не вопрос, а проблема, которая включает следующие предметные области исследования и технологии:

- ✓ требования к процессу обучения (открытость, нелинейность, неравновесность, фрактальность, паритетность системы обучения, единство образа действия и образа социокультурной среды);
- ✓ технологию производства собственных мыслей и действий, ориентированных на методы проспективного зондирования, механизмы инактивации (действующие внутри сознания), программные результаты (рефлексия «что») и способы их достижения (рефлексия «как»);
- ✓ разработку принципов и способов формирования знаний, отражающих предметную деятельность (предметная рефлексия), а также систему мыследействий по получению метазнаний (рефлексивная методология);
- ✓ технологию формирования педагогического знания «снизу» — от разных педагогических практик и «сверху» — от некоторых более общих представлений (метатеорий), которые должны интегриро-

вать антропно образовательные технологии должны ставить во главу угла не формально-логические механизмы «образования знания», а «образование целеустремленной личности с помощью знания».

вать отдельные виды методического знания на самой разной основе;

✓ разработку педагогических систем управления знанием, связанного с превращением информации в профессионально-личностные компетентности (рефлексивные процессы интеллектуального поиска, анализа, синтеза, выборки, классификации, отражающие специфику процедур создания профессионального знания);

✓ образовательно-обучающий рефрейминг — изменение рамок структурно-содержательного анализа предмета, который включает диверсификацию (рамки перцептивного анализа раздвигаются) и углубления (рамка остается прежней, но концептуальное восприятие обогащается локальными компонентами);

✓ амплификацию рефлексивно-деятельностного опыта личности (его увеличение, уточнение, преобразование, расширение границ предметной ситуации с целью обеспечения достаточно обширного пространства для поиска необходимого решения).

Таким образом, в нашей статье реализована методологическая парадигма образовательных технологий «actual being — project-reflection — productiive action —

innovative result — retroreflection — updatve being» (актуальное бытие — проспективная рефлексия — продуктивное действие — инновационный результат — ретрорефлексия — обновленное бытие). Традиционные методы вузовского образования «дают знания» (точнее — задают только «базу данных», не интериоризированную в составе предметной деятельности).

Суть современных образовательных технологий заключается не столько в модусе актуализированных способностей (индивидуальной и личностной идентичности), сколько в модусе возможностей — процессе стремления к акме, совершенству личности и индивидуальности. В этом, на наш взгляд, заключается сущность образовательных технологий — быть ориентированным на развитие, стремиться к «Я-идеалу», действовать рационально и эффективно, общаться на основе нравственных императивов, знать обобщенную и систематизированную область знаний, уметь действовать на основе предметных и метапредметных знаний, относиться к миру в соответствии с ценностями-нормами и ценностями-средствами, быть ориентированным на будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель, Г. Сочинения : в 14 т. Т. 4. / Г. Гегель. — М., 1959.
2. Дмитриев, С. В. Диалог и сотворчество в образовательном процессе / С. В. Дмитриев, С. Д. Неверкович, Е. В. Быстрицкая // Мир психологии. — 2011. — № 2 (66). — С. 175—181.
3. Дмитриев, С. В. Образовательная технология становления субъекта профессиональной деятельности / С. В. Дмитриев, С. Д. Неверкович, Е. В. Быстрицкая // Спортивный психолог. — 2011. — № 3 (24). — С. 14—22.
4. Дмитриев, С. В. Обучение двигательным действиям студентов факультета физической культуры: теория, технология, инновационное педагогическое моделирование : учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов / С. В. Дмитриев, Д. И. Воронин, В. А. Кузнецов. — Н. Новгород : НГПУ, 2009.
5. Дмитриев, С. В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий / С. В. Дмитриев, Е. В. Быстрицкая. — Н. Новгород : НГПУ, 2012.
6. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; под общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986.
7. Розин, В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. — 1985. — № 10. — С. 18—25.
8. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. — М., 1993.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ



И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru



Т. А. ФИНАШИНА,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологии
профессиональной деятельности
и управления непрерывным
педагогическим образованием,
директор Центра дополнительного
профессионального образования
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
tfinashina@mail.ru

В статье предложено авторское видение моделирования процесса готовности педагогов к реализации идей компетентностного подхода в образовании, включающего в себя уровни и формы деятельности, способные обеспечить положительную динамику теоретической, психологической и творческой готовности педагогов к реализации концептуальных идей компетентностного подхода в образовательной практике. Особое внимание обращено на обеспечение развития уровня психологической и творческой готовности педагогов.

The article suggested that vision simulation of professionals ready to implement the ideas of competence-based approach to education, including the levels and types of activities that can provide a positive trend of theoretical, psychological and creative readiness of teachers to implement conceptual ideas of competence-based approach to educational practice. Particular attention is drawn to the level of psychological development and creative readiness of teachers.

Ключевые слова: компетентностный подход, модернизация образования, психологическая готовность, творческая готовность, теоретическая готовность, моделирование, проектирование, мониторинг

Key words: competence-based approach, the modernization of education, psychological readiness, creative readiness, willingness theoretical, simulation, design, and monitoring

В свете рассмотрения ценностей со временного образования актуальным является изучение компетентностного подхода как приоритетной идеи Болонского процесса, представляющего собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность личности, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков, в практической жизни при выполнении социальных ролей, в правовых нормах, потребительских и эстетических ценностях, в овладении профессией, умении ориентироваться на рынке труда, при рефлексии собственных жизненных проблем, в самоорганизации, при выборе образа жизни, разрешении конфликтов.

Переход от знаниевой к компетентностной парадигме в образовании требует концептуальных изменений в методическом руководстве, психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательного процесса, так как меняются:

✓ смысл образования — развитие у обучаемых (школьников, студентов) способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является личный опыт обучающихся;

Результативность процесса смены образовательных парадигм зависит от грамотного управления всеми элементами системы образования.

✓ цели образования — ориентация не на процесс, а на результат;

✓ содержание образования — дидактически оформленный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем;

✓ ведущий принцип организации образовательного процесса — создание благоприятных условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного ре-

шения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, составляющих содержание образования на данном этапе развития личности;

✓ формы и методы организации занятий — обучение приобретает системно-деятельностный характер, практическую направленность, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, интегрируются различные виды и направления деятельности, развиваются самостоятельность и личная ответственность за принятие решений;

✓ пути получения знаний — самообразование, свободный доступ к информационным ресурсам;

✓ подходы к оценке деятельности обучающихся — оформление портфолио, творческих книжек, дневников достижений, рефлексия, наблюдение за деятельностью, рейтинговая оценка, мониторинг;

✓ роль педагога — педагог становится союзником, помощником, тьютором; он должен уметь общаться, выстраивать доброжелательные взаимоотношения, ставить цели, проводить анализ и самоанализ, то есть демонстрировать свое компетентное поведение;

✓ отношение к обучению — непрерывное образование в течение всей жизни;

✓ роль образовательных учреждений — помочь в профессиональном и социальном самоопределении и самореализации, успешной адаптации в обществе, готовности к гибкой реакции на происходящие в мире изменения.

Результативность процесса смены образовательных парадигм зависит от грамотного управления всеми элементами системы образования. Элемент управления качеством образования, включая в себя компоненты регулирования образовательным процессом, его условиями и результатами, представляется новым в условиях модернизации образования. Согласно документу «Международный стандарт качества управления» (раздел «ISO 9000»), определяющему ориентацию на потребителя как приоритетную идею со-

временного образования, под качеством понимается совокупность свойств, характеризующих некую специфическую сущность, и выражается в виде соответствия некоторым нормам [1]. Качество образования как установленное соответствие требованиям и нормам должно отвечать стандартам образования, назначению образовательной деятельности, потребностям заказчика и исполнителя.

Под новым качеством общего образования понимается:

✓ соответствие целей и результатов образования современным социальным требованиям, связанным с переходом к демократическому, открытому обществу с рыночной экономикой, что предполагает ориентацию на усвоение детьми заданного объема учебного материала, на развитие у них способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе использования освоенного социального опыта;

✓ соответствие содержания образования его целям и познавательным возможностям всех учащихся;

✓ повышение уровня доступности содержания образования;

✓ создание дополнительных условий для расширения и углубления знаний детей в интересующих их образовательных областях;

✓ повышение уровня востребованности обществом результатов образования во «внешкольной» и «послешкольной» деятельности учащихся;

✓ соответствие условий образовательной деятельности требованиям сохранения здоровья учащихся и обеспечения психологического комфорта для всех участников образовательного процесса.

Согласно «Международному стандарту качества управления» современный педагог должен быть готов к изменениям, модернизации курируемых им образовательных программ с целью реализации конкурентоспособных образовательных услуг.

Таким образом, новизна данного исследования заключается в рассмотрении

моделирования процесса готовности педагогов к реализации компетентностного подхода в русле управления качеством образования.

Одним из элементов управления образовательным процессом является педагогическое управление в структуре образовательного процесса. Сегодня личность педагога, его профессиональная компетентность, социальная и духовная зрелость

представляют собой важные условия обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания подрастающего поколения, а уровень сформированности профессиональных компетенций педагога является основным критерием результативности процесса образования, его соответствия потребностям современного общества.

Не секрет, что успех педагогической деятельности зависит от умения организовать образовательный процесс, контролировать и диагностировать эффективность образовательной деятельности, активизировать познавательную и творческую активность обучающихся. Это положение нашло свое отражение при составлении и описании перечня условий эффективной реализации компетентностного подхода в образовании.

Одними из ведущих условий эффективной реализации компетентностного подхода в образовании являются:

✓ готовность педагога к осуществлению связей с семьей, обществом в целях учета характера социального спроса при составлении новых и модернизации имеющихся образовательных программ;

✓ готовность к созданию и поддержанию творческой образовательной среды в образовательном учреждении, которая основана на поощрении активности и свободы личности обучающегося;

✓ способность и желание использовать интерактивные формы и методы обучения (деловые игры, дискуссии, тренинги, проблемное изложение знаний, моделирование, ролевые игры, методы «аквариума», «моз-

Одним из элементов управления образовательным процессом является педагогическое управление в структуре образовательного процесса.

гового штурма», «жужжащих групп», имитационные упражнения, анализ конкретных ситуаций, частично-поисковый метод и др.), позволяющие разнообразить процесс обучения, сделать его творческим, активно-деятельностным, направленным на приобретение опыта;

✓ наличие психологической готовности и возможности разрабатывать и реализовывать на практике программы мониторинга эффективности образовательной деятельности, что поможет констатировать изменения в поведении обучающихся, уровни сформированности компетенций, характер накопления опыта и в дальнейшем учесть данные мониторинга при планировании образовательного процесса.

В условиях смены образовательных парадигм возникают трудности, связанные с готовностью педагогов к реализации компетентностного подхода в образовании. Готовность педагога к организации учебной деятельности, направленной на формирование компетенций, представляет собой совокупность мотивационной, теоретической и практической готовностей специалиста и определяется мотивационно-ценностным, информационным, деятельностным и рефлексивно-оценочным факторами. Готовность педагога к реализации компетентностного подхода в образовании носит динамический характер. Авторское видение такого подхода отражено на схеме 1.

Схема 1



Теоретическая готовность педагога к реализации компетентностного подхода, представляя собой информационный (когнитивный) компонент готовности, предполагает сформированность следующих аналитических способностей:

- ✓ расчленять педагогическое умение на составные элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления);
- ✓ осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;
- ✓ находить в психолого-педагогической теории основания, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления, диагностировать педагогическое явление;
- ✓ вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и находить способы ее оптимального решения.

Теоретическая готовность педагога определяется не только знаниями педагогических приемов формирования различных умений и компетенций, но и готовностью к их целенаправленному и систематическому использованию в образовательной практике, учитывая то, что компетентность формируется лишь в практической деятельности.

Положительной динамике готовности педагога к осуществлению компетентностного подхода в образовании способствует деятельность, ориентирующая педагогов на устойчивую мотивацию к формированию компетенций, которая приводит к пониманию сущности формируемой компетенции, заключающейся в умении разрабатывать ориентировочные основы учебной деятельности по ее усвоению, расширяющей ее познавательные и творческие возможности, повышающие интерес и мотивацию учения. Данное движение заложено системой организованного обучения.

Очевидно, что сегодня в период смены образовательной парадигмы становится особенно актуальным психолого-педагогическое сопровождение педагогов, направленное на обеспечение их готовности

к реализации компетентностного подхода в образовании. Формами сопровождения традиционно являются курсы повышения квалификации работников педагогического образования; консультации педагогов со школьными психологами по вопросам выбора образовательной траектории, определения личностного развития обучающегося, барьеров в обучении и т. д.; педагогические советы; обмен опытом на семинарах, научно-практических конференциях. Положительной динамике готовности педагога к осуществлению компетентностного подхода в образовании способствует также самообразование и саморазвитие, построенное на основе рефлексии собственной деятельности.

Понимание и признание значимости формирования компетенций для эффективного осуществления учебной деятельности проходит долгий путь, важными звенями которого являются потребности в личностном и профессиональном росте, в совершенствовании процесса и результатов профессиональной деятельности.

Мотивационная готовность педагога к реализации компетентностного подхода в образовании, представляя собой мотивационно-ценостный компонент готовности, характеризует сферу педагогической установки, основанную на понимании значимости идей реализации образовательной парадигмы, формирования компетенций для эффективного осуществления учебной деятельности.

Мотивационный фактор готовности тесным образом связан с творческим потенциалом специалиста. Только творческий педагог, имеющий возможность, желание и готовность создавать и поддерживать творчески развивающую среду в коллективе, организовывать со-трудничество и со-действие (по В. И. Слободчикову), имеет возможность «раскрыть» индивидуальность каждого ребенка, подготовить его к

Теоретическая готовность педагога определяется не только знаниями педагогических приемов формирования различных умений и компетенций, но и готовностью к их целенаправленному и систематическому использованию в образовательной практике.

жизни в современном, постоянно изменяющемся обществе, а значит, решить приоритетную задачу современного образования [3].

Процессуально-деятельностный компонент готовности педагога к реализации компетентностного подхода в образовании относится к практической готовности педагога в структуре его профессиональной компетентности и выражается во внешних (предметных) умениях педагогически действовать.

Универсальным умением педагога, обеспечивающим успех его профессиональной деятельности, является умение решать профессиональные задачи. Оно включает в себя четыре группы деятельностных умений:

- ✓ *целеполагающие* (умения переводить педагогические цели на язык профессиональных учебно-познавательных задач, строить иерархическую систему задач — стратегических, тактических оперативных);
- ✓ *содержательные* (умения проектировать, моделировать, конструировать педагогический процесс и его компоненты);
- ✓ *реализующие* (организационные, коммуникативные);
- ✓ *исследовательские* (умения исследовать, проводить рефлексию результатов деятельности, оценивать и корректировать педагогический процесс).

Данные умения проявляются в процессе практической деятельности и позволяют выявить уровень сформированности различных компетенций.

Перечисленные умения позволяют определять уровень готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

Процессуально-деятельностный компонент готовности педагога связан с усвоением структуры деятельности по формированию компетенций и характеризуется опытом ее применения в практической деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности педагога к реализации компетентностного подхода в образовании связан с пониманием и признанием значимости формирования компетенций для эффективного осуществления учебной деятельности и является важным психологическим звеном системы готовности специалиста к осуществлению поставленных задач.

Для грамотного построения образовательной траектории у современного педагога должны быть развиты умения строить программы мониторинга своей образовательной деятельности, осуществлять рефлексию движения личности обучающегося в результате освоения образовательной программы, планировать свою образовательную деятельность с учетом данных, полученных в итоге мониторинга эффективности образовательной деятельности [1; 2].

Представим авторскую модель подготовки педагогов к реализации компетентностного подхода в образовании на примере системы дополнительного образования детей, которая представлена на схеме 2 на с. 55, где отражена связь процессов подготовки, реализации и рефлексии образовательного процесса в их взаимопроникновении и единстве.

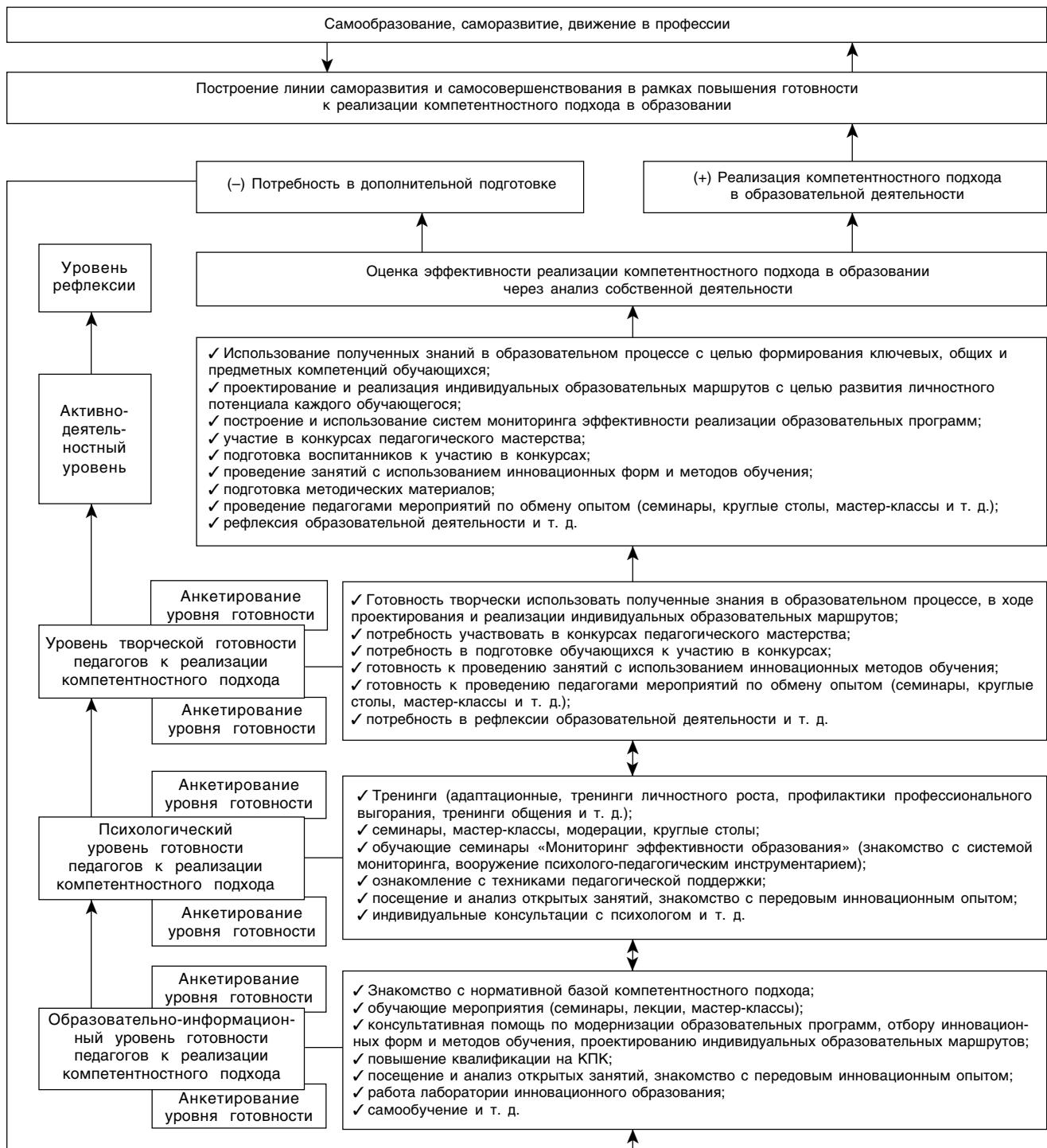
Проектируя систему работы с педагогами, важно провести качественный отбор содержания, форм и методов подготовки специалистов, чтобы в итоге обеспечить переход на процессуально-деятельностный уровень готовности, стадию активного профессионального творческого самовыражения. У педагога должны быть актуализированы потребности в творческом использовании полученных знаний на практике, в проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, в рефлексии образовательной деятельности.

В заключение хочется обратить особое внимание на то, что процесс готовности педагогов к реализации инновационных идей образования не завершается прохождением курсов, проведением откры-

Универсальным умением педагога, обеспечивающим успех его профессиональной деятельности, является умение решать профессиональные задачи.

Схема 2

Модель подготовки педагогов дополнительного образования к реализации компетентностного подхода



тых занятий, написанием образовательной программы с учетом современных требований, разработкой системы мониторинга образовательного процесса. Суть изменений будет оправдана, когда процесс готовности педагогов к реализации инновационных идей будет пониматься как нечто, требующее постоянного и гармоничного усовершенствования, когда процесс образования будет опираться на рефлексию собственной деятельности и изменения, основанные на ее результатах.

Понимание и признание значимости формирования компетенций для эффективного осуществления учебной деятельности проходит долгий путь, ведущий к реализации качественных образовательных услуг в условиях модернизации образования. Обеспечение готовности педагога к реа-

лизации идей компетентностного подхода в образовании включает в себя не только организованное на разных уровнях психолого-педагогическое и образовательно-методическое сопровождение, но и стремление к личностному и профессиональному саморазвитию, самообразованию, самоусовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовский, Л. Е. Управление качеством : учебник / Л. Е. Басовский, В. Б. Протасьев. — М. : Просвещение, 2002.
2. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л. Г. Логинова. — М. : Агентство «Мегаполис», 2008.
3. Слободчиков, В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаков. — М., 2000.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Развитие содержания дошкольного образования в современных социокультурных условиях:

Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч. I, II / Сост.: Г. Г. Григорьева, В. Р. Попова, И. Н. Кольцова, Е. В. Чигиринова, Ю. А. Тишкина, М. В. Коробова. 368 с.

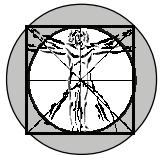
В сборник включены материалы межрегиональной научно-практической конференции, организованной Нижегородским институтом развития образования и проходившей в октябре 2012 года, в которой приняли участие работники системы дошкольного образования.

Издание адресовано педагогам, практическим психологам, работающим в системе дошкольного образования, ученым и аспирантам, всем интересующимся проблемами модернизации дошкольного образования.

Изучение универсальных учебных действий младших школьников: Метод. рекомендации для педагогов-психологов, учителей нач. классов, зам. директоров общеобр. школ по нач. образ. / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева (отв. ред.), В. Ю. Еремина, Н. А. Еременко, О. В. Шилова. 186 с.

В книге представлены теоретические и практические материалы по изучению универсальных учебных действий младших школьников. Рекомендуемые методики позволяют осуществлять мониторинг формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД учащихся, необходимых для успешного обучения в школе в соответствии с ФГОС НОО. Методические рекомендации подготовлены в рамках программы психологического сопровождения внедрения ФГОС начального образования и адресованы учителям начальных классов, педагогам-психологам, а также заместителям директоров общеобразовательных школ по начально-му образованию.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

О. В. ЛЕБЕДЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры кристаллографии
и экспериментальной физики
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
lebedeva@phys.unn.ru

В статье проведен анализ требований ФГОС общего образования к результатам учебного процесса и его организации, показаны направления методической подготовки учителя к реализации ФГОС, приведены результаты исследования проблемы организации исследовательского обучения физике в практике средней школы.

In the article we analyzed the Federal State Educational Standards for the general education applied to the educational process management and its results, showed the trends in the methodological preparation for a teacher to compile to conform to the standards, noted the results of investigating the problem of managing the research-based physics teaching in the secondary school.

Ключевые слова: *ФГОС общего образования, конструирование учебного процесса, методическая компетентность учителя, организация исследовательской деятельности учащихся*

Key words: *Federal State Educational Standards for the general education, managing educational process, methodological competences of a teacher, organization of the student's research work*

IIIкольное образование подвергается серьезным изменениям в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов. В настоящее время это касается начальной школы, но в ближайшие

годы стандарты будут внедрены в основной, а затем и старшей школе. Системно-деятельностный подход, составляющий методологический принцип ФГОС школьного образования, определяет основные результаты обучения и воспитания как

достижения личностного, социального, коммуникативного и познавательного развития учащихся [6]. Личностные и метапредметные результаты учебного процесса составляют систему универсальных учебных действий (УУД), программа формирования которых была заложена еще в начальном образовании.

В учебном процессе основной школы развитие УУД реализуется учителями каждого предмета в контексте его содержания. Для реализации задуманного необходимы разработка научно-методического сопровождения, в том числе в предметной области, и соответствующая подготовка учителя. Разработчики стандартов опубликовали программу формирования УУД на этапе основного общего образования, в которой описаны основные виды УУД и общие пути их формирования с учетом возрастных особенностей учащихся 5—7-х классов [2]. Пособие предназначено для учителей основной школы. Безусловно, данное пособие полезно для понимания целей деятельности, общих требований к организации учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода. Однако требуется дальнейший перенос общих требований на содержание предмета, и это задача не для учителя, а для методической науки.

В частности, в стандарте отмечается, что на ступени основного общего образования программа развития УУД должна быть направлена «на формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности» [6]. В пособии А. Г. Асмолова «Формирование универсальных учебных действий в основной школе» [1] перечислены основные этапы исследовательской деятельности, виды формируемых умений, приведены примеры заданий исследовательского характера, но ничего не говорится о том, как учитель должен отобрать содержание обучения для организации учебного исследования и определить методы обучения и формы организации учащихся при его проведении.

Для того чтобы выявить состояние проблемы организации исследовательского обучения физике в практике средней школы и для определения уровня исследовательских умений нами было проведено анкетирование учителей физики Нижнего Новгорода и выпускников школ — студентов первого курса физического факультета.

Анкетирование учителей физики, в котором приняли участие 57 педагогов, показало, что систематически организуют исследовательскую деятельность на уроках лишь 15 % опрошенных, на внеклассных занятиях (факультативах, кружках) — 26 %.

Учителя назвали ряд факторов, затрудняющих включение исследовательской деятельности учащихся (ИДУ) в учебный процесс. В первую очередь, это недостаток времени на уроке, жесткие рамки программы (68 %). Примерно половина респондентов указывают на недостаточное материально-техническое оснащение, отсутствие оборудования (48 %). Каждый четвертый педагог считает, что учебное исследование на уроке сложно организовать из-за низкой мотивации учащихся, отсутствия интереса к точным наукам и исследованиям (26 %). По мнению 11 % опрошенных учителей, необходимость подготовки к итоговой аттестации в форме ГИА и ЕГЭ затрудняет применение исследовательской деятельности.

Более глубокий анализ причин создавшейся ситуации показывает, что основными факторами, препятствующими организации исследовательской деятельности в учебном процессе, являются недостаточная мотивация самих педагогов к ее внедрению и отсутствие соответствующей подготовки. В анкете 15 % учителей признают, что не организуют учебные исследования ввиду их трудоемкости, недостатка времени на подготовку к исследовательскому обучению на уроках из-за собственной загруженности. 20 % опрошен-

Каждый четвертый педагог считает, что учебное исследование на уроке сложно организовать из-за низкой мотивации учащихся, отсутствия интереса к точным наукам и исследованиям.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

ных педагогов указали, что не имеют достаточно опыта организации исследовательской деятельности и испытывают недостаток методического обеспечения.

Как оказалось, большинство педагогов не владеют теоретическими основами организации учебных исследований (отбора содержания, определения последовательности формирования отдельных исследовательских действий, организации работы учащихся в группах и т. д.). Таким образом, существует противоречие между необходимостью внедрения исследовательского обучения в школьную практику и неготовностью выпускников педвузов, учителей к его организации.

В результате создавшейся ситуации уровень исследовательских умений выпускников школ недостаточен для организации исследовательского обучения на этапе высшего профессионального образования. Нами была проведена проверка степени сформированности исследовательских умений у выпускников школ, ставших студентами первого курса физического факультета, то есть желающих получить профильное физическое образование. Всего в тестировании приняли участие 84 студента.

Только 64 % испытуемых смогли снять показания приборов (амперметра и вольтметра), остальные затруднились определить цену деления и показания приборов.

Абсолютные погрешности прямых измерений смогли определить 57 % опрошенных, относительные — 12 %, погрешности косвенных измерений не определил ни один студент, 41 % testируемых не смогли назвать даже отдельных этапов

Уровень сформированности исследовательских умений студентов первого курса физического факультета не отвечает требованиям стандарта школьного образования и не позволяет организовать исследовательское обучение в вузе.

физического исследования, 42 % опрошенных начинали сразу с настройки оборудования или проведения эксперимента. Такой результат можно объяснить тем, что в школьной практике лабораторные работы выполняются в основном репро-

дуктивным методом, то есть строго по инструкции. Такие шаги, как построение модели, выбор оптимального плана эксперимента, подбор оборудования, учащиеся не выполняют и, следовательно, не осваивают.

Необходимо отметить, что уровень сформированности исследовательских умений студентов первого курса физического факультета не отвечает требованиям стандарта школьного образования и не позволяет организовать исследовательское обучение в вузе. Формирование экспериментальных исследовательских умений приходится начинать практически с «нулевого уровня» на занятиях физического практикума.

Таким образом, анализ ситуации, сложившейся в педагогической практике, показывает, что для организации учебного процесса, позволяющего сформировать у выпускников школ достаточный уровень исследовательских умений, необходимо:

- ✓ разработать его теоретическую модель и соответствующую методику организации учебного процесса;
- ✓ организовать подготовку учителя к реализации разработанной методики, как в процессе получения высшего профессионального образования, так и в процессе повышения квалификации.

На первом этапе учителям показывается модель учебного процесса с включением исследовательской деятельности, определяются нормативные представления о главных характеристиках процесса обучения. Поскольку это сугубо научная задача, выполнить ее должны не учителя, а специалисты в области методики преподавания физики. Модель организации ИДУ на уроке представлена нами в работе [3]. Следующий этап — педагогическое проектирование организации ИДУ на уроке физики на основе предложенной модели, в ходе которого уточняются условия, в которых реализуется учебный процесс, — УМК, состав ученического коллектива, имеющееся в наличии оборудование, средства обучения и т. д. И, наконец, на третьем

этапе проект переводится учителем на уровень конструирования и реализации реального урока. Задача учителя — на основе анализа предложенной модели и проектов (как образцов для типовой ситуации), оценив собственную дидактическую ситуацию, разработать планы уроков [4].

На каждом уроке проектируются три аспекта:

- ✓ предметное содержание, логика его развертывания;
- ✓ исследовательская деятельность учащихся: включение школьников в учебное исследование и его развитие;
- ✓ необходимые формы взаимодействия «учитель — ученик», «ученик — ученик»; групповые, индивидуальные, фронтальные формы обучения.

При проектировании исследовательской деятельности учащихся на уроке учителю надо осуществить следующие этапы:

- ✓ провести анализ предметного содержания и найти то, на котором возможно организовать исследовательскую деятельность;
- ✓ выделить возможные формируемые исследовательские умения на данном предметном содержании;
- ✓ определить степень самостоятельности учащихся при выполнении исследовательской деятельности с учетом заложенной (сформированной) ориентировочной основы действий, в том числе УУД;
- ✓ провести обоснованный выбор методов обучения, позволяющий реализовать исследовательскую деятельность учащихся на данном содержании;
- ✓ выбрать формы обучения при организации исследовательской деятельности (индивидуальная, групповая, фронтальная, их сочетание);
- ✓ отобрать средства обучения;
- ✓ рассмотреть организацию диагностики уровней формируемых умений и возможные способы коррекции деятельности учащихся по продвижению от одного уровня к другому.

В зависимости от дидактической ситуации урока исследовательская деятельность

осуществляется на разных уровнях и реализуется различными методами обучения. Начинать необходимо с анализа *содержания обучения*, на основе которого определяются методы и формы обучения, а также исследовательские умения, которые можно развивать, уровень самостоятельности учащихся при организации исследовательской деятельности или ее элементов.

Задача учителя — на основе анализа предложенной модели и проектов (как образцов для типовой ситуации), оценив собственную дидактическую ситуацию, разработать планы уроков.

В содержании обучения физике можно выделить основание, ядро и следствия теории. При формировании новых знаний, относящихся к ядру теории, организация полноценной исследовательской деятельности на уроке невозможна ввиду отсутствия знаний, необходимых для принятия исследовательской задачи, то есть содержательного компонента ориентировочной основы, о котором говорилось выше. При изучении такого содержания возможно применение проблемного, объяснительно-иллюстративного методов, с включением элементов исследовательской деятельности при планировании эксперимента и его реализации. В целом требования к учебному процессу при изучении такого содержания — это «руководящая роль учителя, кратковременность, обоснованность».

На этапе перехода от ядра к следствиям, при применении изученных законов, необходимо выбирать методы обучения, которые обеспечивают максимально высокий уровень самостоятельности и познавательной активности (эвристический, исследовательский). Именно на этом этапе необходимо включать в урок исследовательскую деятельность учащихся.

Сопоставление уровней исследовательской деятельности и методов обучения на уроке в зависимости от содержания обучения и основной дидактической цели урока представлено нами в работе «Организация исследовательской деятельности учащихся в системе уроков физики» [3].

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Одним из принципов включения исследовательской деятельности в учебный процесс является принцип систематичности и последовательности, который предполагает логическое построение как содержания, так и процесса обучения [5]. Для выполнения исследования у учащихся должна быть сформирована ориентировочная основа, включающая развитые ранее умения (общеучебные, в том числе УУД, предметные, исследовательские). Следовательно, требуется поэтапное, поэлементное включение учащихся в исследовательскую деятельность с целью формирования соответствующих исследовательских умений как ее ориентировочной основы. Учитель проектирует исследовательскую деятельность в курсе физики в целом, и по мере усвоения учащимися научных основ содержания и формирования УУД, предметных и исследовательских умений возрастает доля их самостоятельной исследовательской работы и уменьшается прямое руководство ею со стороны учителя.

В пособии А. Г. Асмолова [1] организация учебно-исследовательской и проектной деятельности представлена в разделе развития познавательных УУД. Однако, на наш взгляд, в процессе организации исследовательской деятельности используются и развиваются все виды УУД — регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Наиболее эффективным при организации исследовательской деятельности на уроке является сочетание фронтальной и

групповых форм организации. В зависимости от того, формирование какого исследовательского действия учитель планирует на данном уроке, этапы фронтальной и групповой работы будут смещаться. Именно на этапе работы в группах происходит освоение способа деятельности, который запланирован на данном уроке.

Необходимо отметить, что указанные принципы должны быть реализованы в учебном процессе учителем, следовательно, требуется определенный уровень его профессиональной компетентности [4]. Именно учитель должен проектировать целостный учебный процесс с учетом собственной дидактической ситуации, проектируя и организуя исследовательскую деятельность своих учеников, опираясь на разработанные в науке модели.

На физическом факультете ННГУ им. Н. И. Лобачевского для магистров по направлению «Физика», специализирующихся в области методики преподавания физики, разработаны новые дисциплины, нацеленные на развитие готовности будущих преподавателей реализовывать новые стандарты обучения, — «Организация исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения физике», «Организация процесса обучения физике в профильной школе». Совместно с Нижегородским центром непрерывного образования для учителей физики проводятся занятия в педагогической мастерской. Их целью является формирование методической компетентности учителя в организации исследовательской деятельности и развитии исследовательских умений учащихся, а также готовности к ее реализации в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. — М. : Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Гребенев, И. В. Дидактика физики как основа конструирования учебного процесса : монография / И. В. Гребенев. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2005. — 247 с.

3. Лебедева, О. В. Организация исследовательской деятельности учащихся в системе уроков физики / О. В. Лебедева // Физика в школе. — 2011. — № 5. — С. 12—17.
4. Лебедева, О. В. Подготовка учителя к организации исследовательской деятельности учащихся на уроках физики / О. В. Лебедева // Школа будущего. — 2012. — № 3. — С. 50—55.
5. Лебедева, О. В. Принципы организации исследовательской деятельности в учебном процессе по физике в средней школе / О. В. Лебедева // Наука и школа. — 2012. — № 4. — С. 113—116.
6. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.



ТРИГОНОМЕТРИЯ КАК НАИБОЛЕЕ ПРОБЛЕМНЫЙ РАЗДЕЛ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ

И. Г. МАЛЫШЕВ,
кандидат технических наук,
доцент, и. о. заведующего кафедрой теории
и методики обучения математике НИРО
malig@nm.ru

В статье анализируются причины неубедительных результатов ЕГЭ по тригонометрическим заданиям, которые автор видит в сокращении количества часов, отведенных на изучение тригонометрии, являющейся одним из сложных разделов математики. Автор предлагает пути решения данной проблемы.

The article analyzes the reasons for inconclusive exam on trigonometric tasks, which the author sees in reducing the number of hours devoted to the study of trigonometry, which is one of the hardest parts of mathematics. The author suggests ways to solve this problem.

Ключевые слова: геометрия, тригонометрия, математический анализ, планиметрия, программа, базовая нагрузка, УМК, ЕГЭ, ГИА

Key words: geometry, trigonometry, mathematical analysis, planimetriya, program, basic working hours, educational methodical set, State Examination, State total certification

В статье «ЕГЭ как важнейший элемент мотивации выпускников в повышении уровня геометрических знаний» [1] автором рассмотрено место геометрии в школьном курсе математики, показана важность этого предмета для развития мышления школьника, его мате-

матической культуры. Критическое состояние, в котором оказалась геометрия на тот момент, привели к серьезным структурным изменениям в выпускных экзаменах. Статус геометрии существенно повысился — теперь она составляет треть всех заданий ЕГЭ и ГИА, более того, в ГИА

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

геометрия составляет 40 % баллов в содержании экзамена. Но в геометрии есть особый раздел, с которым учащийся сначала встречается в основной школе в курсе геометрии, а переходя в старшую школу — в курсе алгебры и математического анализа. Этот самый интегрированный раздел школьной математики называется тригонометрия.

Тригонометрия сформировалась в процессе решения конкретных практических задач в астрономии, мореплавании и составлении географических карт. Она получила свое развитие с Клавдия Птолемея, составившего первые таблицы синусов, основываясь на своей теореме о соотношении диагоналей и сторон четырехугольника, вписанного в окружность. Когда-то в программах школ тригонометрия была отдельным курсом [6], а в аттестате зрелости занимала отдельную строчку, и это воспринималось как само собой разумеющееся — профессии инженера,

морского офицера и артиллериста были востребованы (в последних случаях от ее знания зависела жизнь).

В наше время тригонометрия больше не рассматривается как самостоятельная ветвь математики. Важнейшая ее часть — учение о тригонометрических функциях — является частью более общего, построенного с единой точки зрения учения о функциях, изучаемых в математическом анализе; другая же часть — решение треугольников — рассматривается как глава геометрии. Но по количеству часов, предусмотренных на изучение тригонометрии, она так и осталась самым большим разделом школьной математики. Из всей математики на этот раздел приходится в два раза больше часов, чем на любую другую тему и в два раза меньше, чем на геометрию. В таблице приведена нагрузка по учебникам алгебры и математического анализа старшей школы трех авторских коллективов:

УМК Число часов	Ш. А. Алимов и др.		Ю. М. Колягин и др.		А. Н. Колмогоров и др.	
	базовый уровень	профильный уровень	базовый уровень	профильный уровень	базовый уровень	профильный уровень
В неделю	3	4	2,75	4	3	4
За 2 года	204	272	187	272	204	272
На тему	48	63	53	64	54	68

Теперь результаты ЕГЭ указывают на проблемные темы, среди которых тригонометрия занимает второе место после геометрии по степени невыполнения заданий. Все принимают это к сведению, и каждый раз Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) в своем анализе результатов и рекомендациях по итогам ЕГЭ отмечает этот факт. В то же время проблемы с тригонометрией приобретают хронический характер. В результате корректировки программы тригонометрия изъята из основной школы. Элементы тригонометрии входят небольшими вкраплениями в геометрию 8-го и 9-го классов, а весь материал фактически по-

пал в 10-й класс, став для учеников достаточно абстрактным разделом алгебры.

Так как большинство классов в Нижегородской области имеют базовую нагрузку по математике, то эти классы не добирают более 10 часов тригонометрии по сравнению с тем, что было до введения стандарта в 2004 году. С этим же связан и более серьезный вопрос: какова должна быть минимальная нагрузка по математике? Так, например, в Нижегородской области базовая нагрузка в большинстве школ — это 4 часа математики в неделю и 35 учебных недель, а в Москве — 4,5 часа математики и 34 учебные недели, как во всех УМК.

Каждый год учителя области согласовывают программу по алгебре и геометрии, отнимая полчаса у одного из предметов, так как в программе минимальное количество часов, предусмотренное на алгебру, — три часа, а на геометрию — полтора. Но ведь согласно исследованиям, уменьшение нагрузки по математике на один час в неделю снижает успеваемость по всем предметам на 10 % [9]. Если область заинтересована в повышении результатов ЕГЭ по всем предметам хотя бы на 5 %, то следует добавить полчаса математики в базовые классы. В департаменте образования Москвы предлагают планирование по основным учебникам в форме базового (минимального) уровня по алгебре, началам анализа и геометрии на три часа, а также курс-практикум по подготовке к ЕГЭ базового уровня на два часа. При этом в классном журнале предусмотрены три отдельных предмета: алгебра и начала анализа, геометрия, курс-практикум. На самом деле в примерных программах среднего (полного) общего образования, рекомендованных РАО, независимо от УМК, для базового уровня предполагается пять часов математики [7].

По старой программе начала тригонометрии в алгебре изучались практически одновременно с теоремами синусов и косинусов в геометрии, а перед этим даже применялись некоторые формулы в задачах на кинематику из физики 9-го класса. Вся третья четверть 9-го класса была посвящена тригонометрии. Еще сто лет назад под тригонометрией понималось решение треугольников, а сейчас это оторванный от геометрии раздел, изучаемый практически только в 10-м классе. Каких результатов ЕГЭ ждать после этого?

В 2009 году в экзаменационной работе по математике было три части. В части А было предложено простейшее уравнение, и оказалось, что процент выполнения этого задания равен 61 %, что на 10 и более процентов ниже, чем процент выполнения других заданий. Во второй

части экзамена, состоящей из 11 заданий, задание на вычисление тригонометрического выражения (процент выполнения — 14,3 %) сравнялось по уровню сложности с текстовой и двумя геометрическими задачами (приведены данные по Нижегородской области).

В 2011 году изменился формат экзамена, а основное тригонометрическое задание стало письменным (задание С1). В части В заданий по тригонометрии в тот год не было.

В 2012 году тригонометрическое задание встретилось в части В. Его процент выполнения в Нижегородской области (49,3 %) оказался ниже, чем остальных 14 заданий, кроме задания по математическому анализу. На федеральном уровне результаты были аналогичными.

Таким образом, как и геометрия, тригонометрия оказалась тем «водоразделом», который отделяет учащихся с базовым уровнем достижений от учащихся с повышенным и высоким уровнем достижений планируемых результатов обучения.

Автор данной статьи предлагает сгладить этот разрыв введением пропедевтического раздела в тригонометрии, увязав его с планиметрией. Дело в том, что все формулы тригонометрии ведут свое происхождение от планиметрических задач. Автор в статьях «О важности тригонометрии как раздела геометрии» [2], «Тригонометрические неравенства в треугольнике» [3], «Тригонометрические формулы в треугольнике и их обобщение» [4], опубликованных ранее, показывает это на конкретных примерах.

Читатели наверняка помнят из школьной программы основное тригонометрическое тождество $\sin^2 a + \cos^2 a = 1$, которое при умножении на какое-либо число сразу преобразуется в теорему Пифагора. Таким образом, тригонометрические формулы в определенной степени являются «каркасом» планиметрии. Более того, в «Математическом энциклопедическом словаре» читаем: «Тригонометрия — раздел геомет-

Согласно исследованиям, уменьшение нагрузки по математике на один час в неделю снижает успеваемость по всем предметам на 10 %.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

рии, в котором метрические соотношения между элементами треугольника описываются через тригонометрические функции, а также устанавливаются соотношения между тригонометрическими функциями» [5].

Поскольку с введением стандарта 2004 года количество часов на тригонометрию было сокращено, а из года в год в тригонометрических заданиях ЕГЭ наблюдаются низкие результаты, имеет смысл вернуться к «истокам» и вспомнить, что тригонометрия возникла из геометрии и что тригонометрические формулы имеют в первую очередь геометрический смысл. Тем самым восприятие абстрактных тригонометрических формул приобретет осозаемую составляющую и перспективы для запоминания.

Лучшим решением было бы оставить обязательный небольшой материал из тригонометрии в курсе алгебры 9-го класса. Именно это мы и видим в новом УМК для основной школы [8], где в 8-м классе предусмотрены темы «Тригонометрические функции острого угла» (16 ч), «Тригонометрические функции направленного угла» (14 ч), а в 9-м классе — «Формулы сложения для тригонометрических функций» (13 ч), «Метрические соотношения

в треугольнике» (13 ч). Итого — не только 29 часов геометрического материала, что есть во всех УМК, но и 27 часов алгебраического материала, что было в программе до введения стандартов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

✓ учитывая то, что средний балл ЕГЭ определяется в первую очередь результатами учащихся с базовой нагрузкой по математике, следует увеличить нагрузку с четырех до пяти часов в неделю, как рекомендовано Российской академией образования и реализовано в Москве. При этом программы по алгебре и геометрии по основным учебникам будут согласованы между собой, планирование будет соответствовать авторским рекомендациям, а результаты ЕГЭ улучшатся;

✓ следует хотя бы частично вернуть тригонометрию в основную школу, «привязав» ее к геометрии. Это поможет учащимся лучше понять эту тему, а материалы 11-го класса по физике (тема «Колебания и волны») и математике (тема «Производная») будут согласованы между собой по времени, так как существующий временной разрыв в целую четверть отрицательно сказывается на уровне усвоения этих сложных тем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малышев, И. Г. ЕГЭ как важнейший элемент мотивации выпускников в повышении уровня геометрических знаний / И. Г. Малышев // Нижегородское образование. — 2008. — № 1. — С. 39—42.
2. Малышев, И. Г. О важности тригонометрии как раздела геометрии / И. Г. Малышев // Математика в школе. — 2010. — № 8. — С. 52—54.
3. Малышев, И. Г. Тригонометрические неравенства в треугольнике / И. Г. Малышев // Математика в школе. — 2012. — № 2. — С. 52—55.
4. Малышев, И. Г. Тригонометрические формулы в треугольнике и их обобщение / И. Г. Малышев // Фрактал. Математика в профильной школе. — 2013. — № 1. — С. 28—33.
5. Математический энциклопедический словарь / гл. ред. Ю. В. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1988. — 847 с.
6. Новоселов, С. И. Тригонометрия : учебник для 9—10 классов средней школы / С. И. Новоселов. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1964. — 96 с.
7. Примерные программы среднего (полного) общего образования: математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия: 10—11 классы / Е. А. Седова [и др.] ; под общ. ред. М. В. Рыжакова. — М. : Вентана-Граф, 2012. — 136 с. — (Сер. «Современное образование»).

8. Программа курса к учебникам «Математика». 5—9 классы / под ред. акад. РАН В. В. Козлова и акад. РАО А. А. Никитина ; авт.-сост. : В. В. Козлов [и др.]. — М. : ООО «Русское слово — учебник», 2012. — 32 с. — (Сер. «ФГОС. Инновационная школа»).

9. Юрченко, Е. Десять причин ухудшения математической подготовки школьников / Е. Юрченко, А. Слуцкий // Математика. — 2007. — № 21. — С. 3—5.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ



Т. И. ЧИРКОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры
социальной психологии
НГПУ им. К. Минина
tm.ch@mail.ru



И. Ш. УРУДЖЕВА,
аспирант, ассистент кафедры
социальной психологии
НГПУ им. К. Минина
izafa@mail.ru

Статья посвящена систематизации методологических основ изучения межэтнических отношений в образовательном пространстве. Приводятся результаты исследования, подтверждающие правомерность выделения принципов, условий, методов и правил изучения структуры межэтнической толерантности и этнической идентичности у старшеклассников, проживающих в моно- и полигэтнической средах.

The article is devoted to the study of systematic methodological foundations of interethnic relations in the educational space. The examples of empirical research supporting the validity of selection principles, modalities, rules and methods for studying the structure of inter-ethnic tolerance and ethnic identity among students living in single and multi-ethnic environment.

Ключевые слова: методология исследования, межэтнические отношения, межэтническая толерантность / интолерантность, этническая идентичность

Key words: research methodology, inter-ethnic relations, ethnic tolerance / intolerance, ethnic identity

В ситуациях обострения межэтнических отношений в масштабах страны или в отдельных регионах возникают проблемы межличностного взаимодействия не только среди взрослых, но и в среде подрастающего поколения. В этих обстоятельствах основной задачей, стоящей перед образовательной системой, является создание условий для развития культуры межэтнических отношений и толерантности всех субъектов образовательного пространства и специальная подготовка к решению этих задач педагогами и психологами.

Современное состояние теоретической и практической разработки проблем межэтнических отношений (МО) характеризуется довольно противоречивыми тенденциями. С одной стороны, это признание чрезвычайной актуальности их решения, даже введение в рамки государственной безопасности; многообразие направлений исследований; широта охвата изучения феноменологии межэтнической толерантности / интолерантности (МТ / МИТ), а также взаимосвязанных с ними личностных качеств; создание диагностического инструментария их исследования. С другой стороны, в решении этой многопрофильной проблемы выявляются недостаточная систематизация методологических

основ изучения МО в образовательном пространстве; неопределенность, заблуждения, иллюзии в понимании сущности МТ; недостаточность психолого-педагогических программ подготовки молодежи к эффективному решению проблем МО.

Исходя из этого главной целью нашего исследования была систематизация методологических основ изучения МО в образовательном пространстве. В качестве подтверждения теоретических положений использовались результаты экспериментального исследования особенностей межэтнической толерантности старшеклассников в полигэтнической (Нижний

Новгород, школа № 186, 51 старшеклассник) и моноэтнической среде (Республика Дагестан, Хасавюртовский район, село Куруш, школа № 2, 85 учащихся старшего звена)*.

Спектр конкретных задач исследования включал два уровня. *Теоретический*** — систематизация научных подходов к пониманию и решению проблем межэтнического взаимодействия в условиях моно- и полигэтнического сообщества; определение методологических принципов, средств, методов и правил изучения МО, значительно сказывающихся на развитии личностных конструктов старшеклассников. *Эмпирический**** — изучение МО, МТ и других личностных особенностей старшеклассников; разработка программ психологического сопровождения развития МТ старшеклассников, ее внедрение и анализ эффективности.

Результаты этого исследования позволили нам систематизировать основные методологические принципы изучения и решения психологических проблем МО в системе образования. Кратко обозначим их.

Принцип фокусирования методологического анализа проблем МО в ракурсе и контексте исторического момента. Ситуационно-исторический методологический анализ — это отражение всесторонней, объективной истории, причин возникновения противоречий в МО современного мира, ошибок, иллюзий и заблуждений в их решении, а также предвидение перспектив будущего их состояния. Такой анализ

Основной задачей, стоящей перед образовательной системой, является создание условий для развития культуры межэтнических отношений и толерантности всех субъектов образовательного пространства.

* Выражаем благодарность за оказанную помощь в организации исследования психологу школы № 186 Н. Новгорода, кандидату психологических наук И. А. Ревиной и психологу школы № 2 с. Куруш З. Ш. Ахмедовой.

** Теоретико-методологическое обоснование исследования включало ряд положений научного направления, нацеленного на решение проблем психологии личностного развития и разрушения [9].

*** Разработка решения проблем МО в системе образования проходила в рамках научно-практического направления, осуществляемого на кафедре социальной психологии НГПУ им. К. Минина ее заведующей, доктором психологических наук, профессором С. А. Гапоновой и доцентом, кандидатом психологических наук О. В. Ладыковой.

должен быть философским, социологическим, культурологическим, особенно в кризисные периоды; должны использоваться антропологические средства умозрения. Методологический анализ проблем МО в психолого-педагогических науках и практиках должен быть стратегическим, не только констатирующим или прогнозирующем тенденции развития, но и раскрывающим активную позицию в решении задач научных, теоретических и эмпирических исследований [10].

Принципы понимающей психологии в изучении феноменологии межэтнических отношений. Эти принципы позволяют рассматривать феноменологию МО и МТ с позиций постнеклассических, герменевтических парадигм, понимания субъектом мира и себя в нем [2, с. 240]. Этнические отношения — сложнейшее многофакторное явление, в структуре которого особую роль играют индивидуальные особенности МТ. В современной психологии понятие «толерантность», первоначально изучаемое в ракурсе выживания в мире неопределенности, в последние десятилетия почти полностью ушло в пространство обсуждения проблем МО. Это не вполне правомерно, поскольку вне обсуждения остаются важные закономерности проявления толерантности, имеющей широкий спектр не только в коммуникации, но и в социальной, природной среде в целом, при их неопределенности и изменчивости.

В психологии МТ рассматривается как сложный дихотомический личностный конструкт, не несущий полюсного позитивного или негативного содержания, например, такого как «добро и зло». Многочисленными исследованиями доказано, что «интолерантность к неопределенности» в знании является мощным фактором развития творческих способностей человека, основой развития креативности мышления. Толерантность же к неопределенности в социальной жизни может быть значимым фактором стагнации в развитии отдельных субъектов и общества в целом. Исходя из этого наиболее распространенной позицией в психологической науке и практике является отношение к МТ и МИТ как личностным образованиям, оценочные суждения о которых зависят от того, в какой сфере и каких видах деятельности они проявляются, какую нравственную нагрузку несут, как влияют на онтологию филогенеза, формы индивидуального и общественного сознания.

Коммуникативная толерантность как свойство, выражающее сложнейшую систему отношений субъекта к другим людям, проявляется в различных сферах жизнедеятельности общественных образований, включая межгосударственные и интимно-личностные, семейные. Поскольку МТ — один из возможных вариантов коммуникативной толерантности, она включает в себя как общие, так и специфические особенности коммуникативной активности [5].

Методологический принцип смыслового многообразия понятия «межэтническая толерантность». В научных исследованиях это понятие часто представляется упрощенным смысловым значением слова «терпимость». В русском языке, в частности в словаре В. И. Даля [2], понятия «терпение / нетерпение» толкуются более чем в 20 смысловых значениях⁴. Это не позволяет свести смысл понятия МТ к упрощенному толкованию, как проявлению только «терпимости к чужим, иного рода взглядам, нравам, обычаям и привычкам», игнорируя противоречивость смысла слова «терпение». Оно неоднозначно, содержит одновременно и пози-

Этнические отношения — сложнейшее многофакторное явление, в структуре которого особую роль играют индивидуальные особенности межэтнической толерантности.

* Например, «терпеть» означает: «выносить, страдать, крепиться, мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать чего-либо лучшего, надеяться; быть кротким, смиряться; снисходить, допускать, потакать; не спешить, не торопить, не гнать; обмирять, становиться бесчувственным...» [2, с. 647]. Слово «нетерпение» раскрывается через смысловые значения, такие как «недопущение чего-либо, запрет; ненависть к чему-либо; недостаток спокойного выжидания; непомерно сильное желание; торопливость,спешность, поблажка своей воли...» [2, с. 417].

тивные, и негативные характеристики, разную степень нравственности и выраженности, активные и пассивные формы проявления*.

Содержание понятия «толерантность» в науке и социальной практике во всех ее видах (личностной, социальной, этнической) включает в себя многие характеристики не пассивной страдательности, а активности. Например, сотрудничество, дух партнерства; готовность осознанно воспринимать чужие мнения; умение проявлять уважение к человеческому достоинству и правам других; развивать у себя рефлексивную способность ставить себя на место другого; на высоком уровне философского миропонимания признавать закономерную сущность любого многообразия, равенства других, стремление понять их веру и культуру; осознанно отказываться от доминирования, причинения вреда и насилия. Но все это при обязательном условии такого же отношения других. В случае противоположного отношения и действий типа ксенофобии, экстремизма, попрания прав и человеческого достоинства, нарушения границ нравственных и юридических норм и правил человеческого общежития, проявления жестокости, насилия, пренебрежения, нарушения суверенитета — толерантность должна смениться на интолерантность.

Методологический принцип целостности, системных взаимосвязей структуры межэтнической толерантности. МТ, являясь структурно-личностным образованием, неразрывно связана с другими личностными качествами и несет отпечаток их особенностей (личностной идентичности, самосознания, уровней самооценки, смысложизненных ориентаций, интеллектуального, эмоционального, волевого развития).

Крайние точки любого континуума несут в себе грани риска и, как правило, негативно сказываются на любых видах и формах активности человека.

Принцип континуума распределения индивидуальных особенностей в феноменологии сложных дихотомических структур, к которым с полным основанием относится МТ. Дихотомия (греч. «деление надвое») — раздвоенность, последовательное деление на две части. В философии и логике — разделение с двух точек зрения [7, с. 140]. В психологии дихотомическое деление представляет собой деление объема понятия (в нашем случае — толерантность / интолерантность) на соподчиненные, но взаимоисключающие элементы. В методологии психологических исследований дихотомический метод широко применяется, поскольку позволяет глубже познать законы психологического развития и разрушения психологических реальностей. В то же время дихотомия не противоречит пониманию целостности психологических реальностей и позволяет рассматривать их с позиций континуума распределения.

В психологии понятие «континуум» (от лат. continuum — непрерывное, сплошное) используется как показатель последовательных изменений психологических реальностей, их постепенное увеличение, уменьшение или превращение в противоположность. Теоретически и экспериментально было доказано, что к психологическим дихотомическим свойствам нельзя однозначно подходить с оценочных позиций. Поскольку личностный конструкт «МТ / МИТ» — дихотомическое образование, проявление его характеристик подчиняется закономерностям распределения в пространстве от крайних, резко выраженных состояний, до сбалансированных, слабо выраженных. Ценностные оценки позитивности и негативности влияния этого конструкта на поведенческий репертуар субъектов образовательного пространства будут зависеть от места его положения на этом континууме. Крайние точки любого континуума несут в себе грани риска и, как правило, негативно сказываются на любых видах и формах активности человека.

* А. М. Горький писал о терпении только в страдательном, пассивном состоянии, как о «добродетельности камня, осла и дерева».

* А. М. Горький писал о терпении только в страдательном, пассивном состоянии, как о «добродетельности камня, осла и дерева».

Оптимальным считается сбалансированное, гармоничное развитие дихотомических личностных образований, обеспечивающее потенциальные возможности для дальнейшего их развития и совершенствования. Этот методологический принцип развития дихотомически организованных личностных структур является основным правилом создания развивающих воспитательных программ, направленных на развитие МТ субъектов образовательного пространства. Каждый из них должен быть избирательно толерантен к одним межэтническим проявлениям и в то же время интолерантен к другим, противоречащим нравственным, юридическим нормам и правилам человеческих взаимоотношений. Поэтому нельзя формулировать данную социально значимую проблему, не соблюдая это правило. Одновременно с толерантностью необходимо ставить задачи развития интолерантности к проявлению ксенофобии, национального экстремизма, национального превосходства, с какой бы стороны это ни проявлялось — местного, коренного населения или со стороны мигрантов.

Подтверждением правомерности использования принципа континуума при изучении специфики закономерностей развития МТ / МИТ у субъектов образовательного пространства может служить выявление многими исследователями динамических характеристик их видов. Например, МТ может иметь различные уровни «негативизма» к своей и другим этническим группам, проявляющиеся в агрессивных реакциях или в различной степени выраженности индивидуальной этнической идентичности — от «отрицания» идентичности к собственной этнической группе до национального фанатизма [1; 4; 6; 8; 9].

На основе вышеназванных методологических принципов нами было организовано эмпирическое исследование феноменологии МО и МТ учащихся в моно- и полиэтнической образовательных средах с помощью опросника «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой и

методики «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой [4].

Изучались типы этнической идентичности по динамическим характеристикам (гипоидентичность, норма и гиперидентичность). По мнению авторов, ни гиперидентичность, ни гипоидентичность не могут обеспечить толерантного поведения в полиэтнической социальной среде. Только позитивную этническую идентичность (ПЭИ), в структуре которой по-

зитивный образ собственной этнической группы существует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам, можно рассматривать как условия самостоятельного и стабильного существования этнической группы, мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире [4; 5].

В структуре гипоидентичности изучались показатели этонигилизма (ЭН) — отход от собственной этнической группы и этнической индифферентности (ЭИ) (неопределенности).

В структуре гиперидентичности изучались показатели этноэгоизма (ЭЭ) — проявления напряженности, раздражения при общении с другими этническими группами; этноизоляционизма (ЭИз) — убежденности в превосходстве своего народа; этнофанатизма (ЭФ) — отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными благами.

Полученные результаты по всем вышеперечисленным показателям в двух выборках старшеклассников в моно- и полиэтнической средах представлены в таблице:

Респонденты	Результаты, %						
	МТ	ЭН	ЭИ	ПЭИ	ЭЭ	ЭИз	ЭФ
Учащиеся школы № 186 (Нижний Новгород)	57	26	94	90	32	30	40
Учащиеся школы № 2 (Дагестан, с. Куруш)	58	24	65	61	45	34	62

Необходимо ставить задачи развития интолерантности к проявлению ксенофобии, национального экстремизма, национального превосходства, с какой бы стороны это ни проявлялось — местного, коренного населения или со стороны мигрантов.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Показатели этнического фанатизма (ЭФ) в группе старшеклассников в моноэтнической среде оказались выше, чем в полиэтнической. Это подтверждает необходимость соблюдения методологического принципа — фокусирования анализа проблем МО и изучение МТ школьников в ракурсе и контексте ситуативно-исторических условий их постоянного места проживания. Показатели позитивной этнической идентичности (ПЭИ) оказались значительно выше у группы старшеклассников школы № 186.

Таким образом, полученные нами результаты выявили значительные индивидуальные особенности в проявлении этих показателей у учащихся, проживающих в моно- и полиэтнических средах, что подтвердило правомерность сформулированных нами выше принципов методологии изучения межэтнических отношений и толерантности.

На основе результатов, полученных в эмпирической части исследования, мы пришли к выводу, что необходим учет индивидуальных личностных особенностей учащихся в разработке психолого-педагогических воспитательных программ развития МО и МТ.

Поэтому в формирующей части нашего исследования разрабатывались программы занятий, способствующие развитию у старшеклассников представлений и знаний о МТ, особенностях полиэтнической

среды и истории многонациональности нашей страны; тренинги на развитие эмпатии учащихся в общении, выработку стратегий совладания с негативными стереотипами и предубеждениями.

Работа по программам проходила в единстве с реализацией в школах других целевых программ развития учащихся, в частности, в соответствии с Меморандумом НААШ, принятом Общим собранием школы № 186, и Уставом школы. Содержание этих программ направлено на формулирование ключевых компетентностей уча-

щихся: предметной — уровень освоения предметов, интереса к ним; профориентационной — уровень автономности, умение принимать решения, планировать свою будущую профессиональную карьеру; социальной — совокупность ряда личностно и социально значимых качеств (коммуникабельность, толерантность, креативность, умение работать в команде, самостоятельность); гражданственности — социальная активность учащихся (инициация, разработка и участие в социально значимых проектах внутри школы и вне ее), готовность учеников отвечать за свои поступки; здоровьесбережения — готовность учащихся к здоровому образу жизни.

Полученные позитивные результаты по показателям этих компетенций у участников нашего исследования подтвердили принцип единства развития личностной сферы и формирования МО у школьников в образовательном пространстве.

Учет индивидуальных особенностей МО, уровней межэтнической МТ / МИТ определяет технологию психологического сопровождения их развития у всех субъектов образовательного пространства. Например, проведенный нами анализ разнообразных технологий по проблемам МО и их результативности в содержании докладов научно-практических конференций, проводимых в Нижегородской области*, убедительно это подтверждает.

Необходим учет индивидуальных личностных особенностей учащихся в разработке психолого-педагогических воспитательных программ развития межэтнических отношений и толерантности.

* На научно-практических конференциях по проблемам межэтнических отношений, проходивших в 2011–2012 годах в Приволжском регионе, организованных кафедрой социальной психологии НГПУ им. К. Минина совместно с отделами образования администраций Лукояновского, Первомайского муниципальных районов Нижегородской области и Дзержинска, обсуждались темы: «Современные подходы к формированию МТ учащихся как условия социализации личности»; «Развитие профессиональной культуры специалистов. Современные стратегии и технологии» и др. Специалисты делились опытом, позволяющим применять на практике психолого-педагогические технологии развития толерантных отношений между людьми, принадлежащими к разным этносам, при сохранении самобытности каждой культуры и каждого этноса в отдельности.

Итак, изучение МО и МТ / МИТ учащихся в образовательном пространстве должно быть основано на следующих методологических принципах: фокусирования методологического анализа проблем МО в ракурсе и контексте исторического момента; понимающей психологии в изучении феноменологии межэтнических отношений; смыслового многообразия понятия «межэтническая толерантность»; целостности, системных взаимосвязей структуры межэтнической толерантности; континуума распределения индивидуальных особенностей в феноменологии сложных дихотомических структур, к которым относится межэтническая толерантность.

Основным правилом изучения МО учащихся, особенностей феноменологии их МТ / МИТ, а также их целенаправленного развития являются учет культурно-исто-

рической специфики места постоянного проживания, анализ состояния общей системы нравственного воспитания, исследование индивидуальных личностных качеств учащихся.

Воспитательная работа по развитию МО и МТ должна включать реализацию специально разработанных программ, направленных на развитие у школьников и взрослых (всех субъектов образовательного пространства) гражданственности, ответственности, готовности отвечать за свои поступки, коммуникабельности, МТ и разумной МИ, умения работать в команде, социальной активности.

Основным правилом изучения МО учащихся являются учет культурно-исторической специфики места постоянного проживания, анализ состояния общей системы нравственного воспитания, исследование индивидуальных личностных качеств учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева, О. Ю. Этническая идентичность в ситуации межкультурного взаимодействия и в условиях monoэтнической среды / О. Ю. Гусева // Журнал прикладной психологии. — 2003. — № 6. — С. 38—43.
2. Даляр, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даляр. — М. : ЭКСМО, 2002. — 736 с.
3. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии : учебник / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнова. — 2-е изд., доп. — М. : Юрайт, 2011. — 483 с.
4. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — М. : Смысл, 1998. — 389 с.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 368 с.
6. Уруджева, И. Ш. Межэтническая толерантность и позитивная этническая идентичность как условия успешной адаптации мигрантов к новой социокультурной среде / И. Ш. Уруджева // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2013. — № 3. — С. 35—39.
7. Философский словарь : пер. с нем. / под ред. Г. Шишкоффа. — 22-е изд. — М. : Республика, 2003. — 575 с.
8. Хухлаев, О. Е. Этнонациональные установки современной российской молодежи / О. Е. Хухлаев // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 46—57.
9. Чиркова, Т. И. Межэтническая толерантность как качественный показатель профессионального мастерства педагога / Т. И. Чиркова // Психолого-педагогические подходы формирования межэтнической толерантности как условий социализации личности : науч.-практ. конф. — Первомайск, 2012. — С. 80—84.
10. Чиркова, Т. И. Методологические основы психологии : учебное пособие / Т. И. Чиркова. — М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2013. — 416 с.
11. Чиркова, Т. И. Психология разрушения: контуры методологического анализа / Т. И. Чиркова. — Известия РАО. — 2012. — № 3. — С. 99—106.

БЕЗОПАСНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ



В. И. ШВЕЦОВ,
доктор технических наук,
профессор, проректор по информатизации
и довузовской подготовке
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
shvetsov@unn.ru



М. А. РОЩИНА,
кандидат социологических наук,
руководитель тифлоинформационного
центра ННГУ им. Н. И. Лобачевского
tiflo@comp.unn.ru

В статье рассматриваются вопросы использования компьютерных технологий в образовательном процессе школьников с нарушенным зрением: обеспечение безопасности работы на компьютере для данной категории пользователей и возможности применения компьютерных технологий для снижения зрительных нагрузок.

In the article questions of using computer technologies in the education process of students with visual impairment are considered: securing of using PC by this category of people, means of using computer technologies for decreasing visual load.

Ключевые слова: слабовидящие школьники, охрана зрения, параметры экранного изображения, программа экранного увеличения, программа голосового чтения

Key words: visually impaired students, visual protection, display settings, display zoom program, voice reader program

Сегодня уже никого не нужно убеждать, что компьютерные технологии стали важным и эффективным инструментом школьного образовательного процесса [3]. Однако использование компьютерных технологий школьниками с нарушениями зрения требует особого внимания.

С одной стороны, нередко такие школьники беспечно пользуются компьютером, пренебрегая возможным негативным влиянием на состояние зрения и не имея специальных знаний и навыков, позволяющих это влияние преодолевать. С другой стороны, некоторые из них, опасаясь

чрезмерных зрительных нагрузок и дальнейшего ухудшения зрения, отказываются от использования компьютера (часто это происходит под влиянием родителей или других взрослых). Обе эти позиции нуждаются в коррекции. При наличии нарушений зрения, работая на компьютере, необходимо соблюдать гигиенические требования и пользоваться специальными приемами. При этих условиях использование компьютера может существенно облегчить доступ к информации и работу с ней и снизить зрительные нагрузки в учебном процессе.

В данной статье мы сначала остановимся на условиях и приемах работы на ПК, направленных на обеспечение безопасности рабочего процесса школьников с ослабленным зрением, а затем расскажем о некоторых дополнительных возможностях, предоставляемых компьютерными технологиями этим пользователям. Предлагаемые здесь рекомендации ориентированы, прежде всего, на слабовидящих детей и основаны на многолетнем опыте работы тифлоинформационного (от греч. *typhus* — слепой) центра ННГУ им. Н. И. Лобачевского при поддержке образовательного процесса студентов — инвалидов по зрению [8]. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта «Педагогическое сопровождение освоения и применения компьютерных технологий в профессиональном образовании и трудовой деятельности лиц с глубокими нарушениями зрения» (проект № 11-06-00408а).

По используемой в тифлологии классификации, к слабовидящим относят детей с остротой зрения от 0,05 до 0,4 от нормы [2]. У слабовидящих, как и у людей с нормальным зрением, зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в различных видах деятельности (в частности, в учебном процессе, включая чтение и письмо). Однако

необходимо учитывать, что зрительное восприятие слабовидящих значительно отличается от восприятия нормально видящих по степени полноты, точности и скорости.

В связи с развитием инклюзивного образования слабовидящие дети все чаще обучаются не в специализированных, а в массовых школах, поэтому изложенный здесь материал будет полезен при решении встающих перед педагогическими коллективами задач по обеспечению полноценного образовательного процесса таких детей. Кроме того, предложенные рекомендации будут полезны не только слабовидящим, но и школьникам, имеющим менее выраженные проблемы зрения.

Как сделать работу на компьютере безопасной для слабовидящего ребенка?

Считается, что компьютер — это источник чрезмерных зрительных нагрузок и мощный генератор опасности для зрения. Нередко такое убеждение основывается на собственном опыте (что уж говорить об использовании компьютера слабовидящим ребенком), поэтому для того чтобы использование компьютера не носило ущерба и было по-настоящему полезным и эффективным, необходимо соблюдать определенные требования и освоить специальные приемы.

Первое, о чем всегда нужно помнить при оборудовании компьютерного рабочего места для слабовидящего школьника, — это гигиенические правила общего характера. Их рекомендуется соблюдать всем, кто работает на компьютере, но для слабовидящих пользователей следование правилам имеет особое значение и может оказать решающее действие на эффективность и безопасность работы.

Освещенность помещения, где находится компьютер, не должна быть ни слабой, ни излишне высокой. При слабой освещенности глаза быстро устают из-за

Первое, о чем всегда нужно помнить при оборудовании компьютерного рабочего места для слабовидящего школьника, — это гигиенические правила общего характера.

большого контраста между экраном и окружающей средой, а слишком яркое освещение не только утомляет зрение, но и снижает контрастность изображения на экране. Полезным элементом рабочего места слабовидящего может стать дополнительное местное освещение. Повышению комфорта зрительного восприятия также способствует использование различных пюпитров или подставок для книг, тетрадей и др., позволяющих размещать эти предметы на уровне плоскости экрана.

Компьютерное рабочее место для слабовидящего должно быть оборудовано монитором высокого качества, так как некачественное изображение повышает утомляемость глаз и снижает зрительную работоспособность. По оценкам многих слабовидящих пользователей, более комфортные условия для работы обеспечивают жидкокристаллические мониторы с диагональю не менее 17 дюймов (практически все современные мониторы такого типа удовлетворяют требованиям слабовидящих пользователей по яркости и контрастности). Также необходимо позаботиться об удобном расположении монитора. Ребенок не должен изгибаться или вытягивать шею, пытаясь рассмотреть изображение на экране.

Еще одним инструментом повышения комфорта зрительного восприятия

компьютерной информации является настройка параметров экранного изображения. Операционная система Windows дает возможность варьировать размеры изображений и шрифтов, контрастность, общую цветовую гамму, сочетание цвета и фона, вид указателя мыши и т. д. Подбор этих параметров для конкретного слабовидящего пользователя проводится индивидуально, на него влияют различные характеристики зрительного дефекта: острота и поле зрения, особенности цветовосприятия и т. п. Удачная (подходящая имен-

но данному пользователю) настройка параметров изображения существенно улучшает условия зрительного восприятия и облегчает дальнейшую работу слабовидящего на компьютере. Некоторые рекомендации по настройке параметров компьютерного изображения приведены Ю. А. Семиным [5].

Кроме того, существуют специализированные программные средства, обеспечивающие возможность увеличивать отдельные части экранного изображения. Самая распространенная из таких программ — «Экранная лупа» — входит в состав «специальных возможностей» Windows, и поэтому ей можно пользоваться на любом компьютере с этой операционной системой, не устанавливая дополнительных программных средств [6].

Разработаны другие программы для слабовидящих, которые нужно приобретать и устанавливать на компьютере. В качестве примера можно привести программу «Magic», которая предоставляет широкие возможности для цветовых настроек и увеличения экранного изображения, а также имеет функции чтения экранной информации с помощью синтезатора речи [1]. Использование речевого вывода при работе на ПК позволяет получать компьютерную информацию на слух, что значительно снижает зрительные нагрузки.

Отметим, что есть специальные программы (называемые «программами экранного доступа»), позволяющие эффективно работать со многими распространенными приложениями (MS Word, Internet Explorer и т. п.) только на основе речевого вывода компьютерной информации, вообще не пользуясь зрением [4]. Однако у невизуальной работы с помощью программы экранного доступа есть своя специфика, и для ее эффективности необходимо освоить целый комплекс специальных знаний и навыков. Как правило, невизуальным интерфейсом в качестве основного пользуются люди, относящиеся к категории незрячих (острота зрения менее 0,05

Удачная настройка параметров изображения существенно улучшает условия зрительного восприятия и облегчает дальнейшую работу слабовидящего на компьютере.

жений и шрифтов, контрастность, общую цветовую гамму, сочетание цвета и фона, вид указателя мыши и т. д. Подбор этих параметров для конкретного слабовидящего пользователя проводится индивидуально, на него влияют различные характеристики зрительного дефекта: острота и поле зрения, особенности цветовосприятия и т. п. Удачная (подходящая имен-

от нормальной). Для слабовидящих целесообразнее сочетать визуальную и звуковую формы представления информации. Специфика рабочего процесса незрячих и слабовидящих пользователей ПК рассматривается в учебном пособии В. И. Швецова и М. А. Рошиной [7, с. 56—66].

Совместное использование зрения и сохранных анализаторов является общим правилом повышения эффективности восприятия слабовидящих, которое в полной мере относится и к процессу работы слабовидящих пользователей ПК. Так, если для работы требуется увеличение изображения на экране более чем в 5—6 раз, это приводит к очень малому объему информации, выводимой на экран, и к большой нагрузке на зрительную память для получения неискаженного представления о рабочей ситуации, что, в свою очередь, резко замедляет работу слабовидящего, делает ее низкоС производительной и весьма утомительной. В таких случаях подключение речевых средств вывода компьютерной информации становится насущной необходимостью. Использование звуковых средств доступа полезно для слабовидящих пользователей даже с довольно значительным остаточным зрением, особенно при чтении информации большого объема.

Еще одним весьма полезным для слабовидящих умением является владение десятипалцевым методом «слепой» печати, который позволяет работать на клавиатуре, не глядя на нее. Разумеется, для освоения этого метода потребуется немало усилий и времени (для этого можно использовать специальные компьютерные программы — клавиатурные тренажеры), однако в результате будут получены навыки быстрого и качественного набора текста и снижение нагрузки на глаза. Отметим, что в нашем случае избавление от необходимости зрительного контроля за руками приобретает более высокую значимость, чем повышение скорости клавиатурного набора, так как необходимость постоянно переводить взгляд с экрана на клавиатуру и обратно утомительна для слабовидя-

щих сама по себе; кроме того, при возвращении к экрану требуется дополнительная зрительная работа для ориентации на нем.

Хорошим подспорьем в работе слабовидящих может стать использование клавиатурных команд (точное позиционирование мыши часто бывает для них затруднительно).

Система Windows и многие приложения предоставляют богатый набор «горячих клавиш», использование которых может су-

щественно повысить эффективность рабочего процесса для пользователей не только с ослабленным, но и с нормальным зрением. Не слишком высокую популярность этого инструмента можно объяснить, с одной стороны, удобством работы с помощью мыши, а с другой — необходимостью запоминания большого числа клавиатурных команд. Однако для слабовидящих широкое применение клавиатуры является весьма целесообразным, и усилия по его освоению вполне оправданы.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что описанные средства позволяют существенно снизить зрительные нагрузки при работе на компьютере, однако их эффективное использование требует определенных знаний и навыков. Для того чтобы эти средства стали удобными инструментами слабовидящего, он должен освоить приемы работы с ними. При этом необходимо учитывать, что слабовидящие (особенно дети) склонны переоценивать свои зрительные возможности, поэтому вспомогательные увеличивающие и звуковые программы часто кажутся им ненужными. К сожалению, за такое пренебрежение нередко приходится расплачиваться переутомлением, а иногда и ухудшением зрения. Решение данной проблемы мы видим не в запрещении компьютера как источника повышенной опасности, а в своеевременном и грамотном подборе для ребенка подходящих вспомогательных средств и в

Совместное использование зрения и сохранных анализаторов является общим правилом повышения эффективности восприятия слабовидящих, которое в полной мере относится и к процессу работы слабовидящих пользователей ПК.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

обучении их эффективному использованию.

Также необходимо помнить о требованиях к условиям работы и временному режиму зрительной нагрузки (ее предельной продолжительности и чередованию с отдыхом).

Что может дать слабовидящему школьнику использование компьютера?

Мы не раскроем никакого секрета, если скажем, что школьникам (особенно старшеклассникам) приходится довольно много читать. Важнейшим источником необходимой информации служат печатные издания. Это и учебники, и литературные произведения, включенные в школьную программу, и различная художественная и научно-популярная литература, необходимая ребенку для полноценного личностного и интеллектуального развития. При этом для многих слабовидящих детей продолжительное чтение является затруднительным, так как сопряженная с этим процессом высокая нагрузка на глаза может вызывать у них зрительное перенапряжение и общее переутомление. Положение осложняется и тем, что предназначенная специально для слабовидящих школьников необходимая учебная литература с укрупненным шрифтом в последнее время почти не издается. В результате нередко страдают школьная успеваемость, общее интеллектуальное развитие, кругозор детей, имеющих проблемы

со зрением, и происходит это не из-за отсутствия способностей и любознательности, а из-за трудностей доступа к информации.

Решить данную проблему и обеспечить слабовидящему ребенку более комфортные условия для получения необходимой информации могут и должны современные компьютерные технологии.

Как показано выше, слабовидящему ребенку можно обеспечить достаточно комфортные условия для работы на компь

ьютере, а значит, компьютер становится удобным средством доступа к информации. Так, традиционный процесс чтения можно заменить чтением при помощи компьютера. При этом можно выбрать как чтение с экрана (установив подходящие параметры изображения), так и голосовое воспроизведение с помощью программ синтеза речи (для этого используется, например, свободно распространяемая программа «Говорилка») [9]. Как мы уже упоминали, активное подключение к процессу восприятия сохранных анализаторов (прежде всего слуха) является общим принципом компенсации зрительной недостаточности, поэтому возможность перенесения части нагрузки по восприятию информации со зрения на слух мы считаем одной из важнейших компенсаторных функций компьютерных технологий для слабовидящих. А умение воспринимать и запоминать информацию со слуха полезно слабовидящим независимо от того, пользуются ли они компьютером.

Разумеется, читать с помощью компьютера можно только информацию, представленную в электронном виде. Электронная информация уже получила широкое распространение, и самым обширным ее источником стала сеть Интернет. Если же необходимая информация имеется в печатном виде, ее можно перевести в электронную форму с помощью сканера. При желании электронную информацию можно напечатать, изменив параметры текста на более удобные (например, увеличив шрифт).

Нельзя забывать и о том, что компьютер в наше время становится обычным инструментом каждого школьника. Учитель все активнее используют формы работы, непосредственно ориентированные на компьютерное выполнение (например, рефераты и презентации), и слабовидящие дети не должны оставаться в стороне, так как получение высшего образования и профессиональная деятельность в сфере интеллектуального труда без этого уже практически невозможны.

Традиционный процесс чтения можно заменить чтением при помощи компьютера. При этом можно выбрать как чтение с экрана, так и голосовое воспроизведение с помощью программ синтеза речи.

бовидящему ребенку более комфортные условия для получения необходимой информации могут и должны современные компьютерные технологии.

Как показано выше, слабовидящему ребенку можно обеспечить достаточно комфортные условия для работы на компь

В применении компьютерных технологий слабовидящими детьми есть еще один аспект. Как показывает практика, начиная активно работать на компьютере, дети нередко проявляют к нему повышенный интерес, стремятся вникнуть в принципы работы, узнать особенности и тонкости использования различных программ и т. д. В нашем случае такой интерес особенно полезен и заслуживает всяческого поощрения. Во-первых, для слабовидящего ребенка компьютер является важным рабочим инструментом, и чем лучше он им владеет, тем удобнее и полезнее этот инструмент становится. Уровень компьютерных знаний и навыков для слабовидящих значительно важнее, чем для пользователей с нормальным зрением (то, что зрячий может легко увидеть на экране, слабовидящему без предварительных знаний придется долго разыскивать и рассматривать). Во-вторых, компьютерные знания и навыки весьма ценятся в подростковой и молодежной среде, и владение ими на высоком уровне может повысить авторитет слабовидящего ребенка у сверстников.

Итак, подведем итоги:

- ✓ использование компьютера не только может быть безопасным для слабовидящих школьников, но и помогает им компенсировать недостаток зрения при работе с информацией;
- ✓ необходимым условием эффективного использования компьютера слабовидя-

щим пользователем являются соблюдение гигиенических требований к оборудованию рабочего места и режиму работы, грамотный подбор вспомогательных средств (включая настройки параметров изображения, увеличивающие и озвучивающие программы) и умение их применять;

✓ компьютерные знания и навыки играют активную роль в обеспечении слабовидящим детям равных возможностей в образовании и дальнейшей профессиональной деятельности.

В заключение приведем адреса нескольких интернет-ресурсов, посвященных компьютерным технологиям для незрячих и слабовидящих:

- ✓ www.tiflocomp.ru — портал «Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих»;
- ✓ www.elitagroup.ru — сайт официального дистрибутора в России нескольких ведущих мировых компаний по производству технических и программных средств для незрячих и слабовидящих;
- ✓ www.integr.org — сайт клуба незрячих пользователей компьютерной техники «Интеграция»;
- ✓ www.unn.ru/tiflo — страница тифлоинформационного центра Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского.

Компьютерные знания и навыки весьма ценятся в подростковой и молодежной среде, и владение ими на высоком уровне может повысить авторитет слабовидящего ребенка у сверстников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аппаратные и программные средства для незрячих и слабовидящих // URL: <http://www.elitagroup.ru>.
2. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе. — 2007. — № 8. — С. 11—16.
3. Наумов, С. В. Образовательное пространство Нижегородской области и общедоступность информационной среды / С. В. Наумов // Нижегородское образование. — 2012. — № 3. — С. 4—9.
4. Программы экранного доступа для Windows // URL: <http://win.tiflocomp.ru>.
5. Семин, Ю. А. Настройка Рабочего стола Windows для пользователей с проблемами зрения / Ю. А. Семин // Современные инструменты доступа слабовидящих к информации // URL: http://www.unn.ru/tiflo/files/modern_instruments.zip.
6. Увеличение объектов на экране (экранная лупа) // URL: <http://windows.microsoft.com/ru-RU/windows7/Make-items-on-the-screen-appear-bigger-Magnifier>.

7. Швецов, В. И. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения : учебное пособие / В. И. Швецов, М. А. Роцкина. — Н. Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2007. — 154 с.
8. Швецов, В. И. Поддержка образовательного процесса студентов — инвалидов по зрению / В. И. Швецов, М. А. Роцкина // Высшее образование в России. — 2009. — № 8. — С. 109—116.
9. Govorilka. Программа для чтения текста голосом // URL: <http://www.vector-ski.ru/vecs/govorilka>.



СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ФОРМАТЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В. А. КОЛОСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики,
теории и методики обучения математике
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
vakolosova@gmail.com

Статья посвящена актуальной теме методической науки — поиску путей и механизмов совершенствования учебного процесса, одним из которых выступает дидактическая игра, являющаяся содержательным элементом электронной библиотеки, способствующая формированию коммуникативных учебных действий.

The article is devoted to a very important topic of the methodical science — searching the ways and mechanisms of improvement of the educational process. The didactic game is a substantial element of the electronic library, promoting the formation of communicative educational actions.

Ключевые слова: коммуникативные учебные действия, дидактическая игра, электронная библиотека дидактических игр по математике

Key words: communicative educational actions, didactic game, electronic library of didactic games on mathematics

Модернизация образования на основе ФГОС предъявляет новые требования к деятельности образовательных учреждений. Одним из важных условий является инновационная деятельность педагога, поэтому становится актуальным рассмотрение путей, средств, механизмов совершенствования методической работы учителя математики.

Определяя приоритетные цели образования на современном этапе развития общества, ведущие отечественные и зарубежные педагоги и психологи сходятся в том, что два умения — общение и взаимодействие — непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий. Заметим, что одним из действенных средств является игра. Так, К. Д. Ушинский рас-

сматривал использование игры в общей системе воспитания и подготовки ребенка к трудовой деятельности. Он один из первых утверждал, что в игре соединяются одновременно стремление, чувствование и представление [8].

В теориях Ж. Пиаже и К. Левина, а также в работах отечественных психологов В. Выготского и Д. Эльконина игра не является чем-то случайным, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы; организует высшие формы поведения; бывает связана с разрешением довольно сложных задач поведения; требует от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил [2].

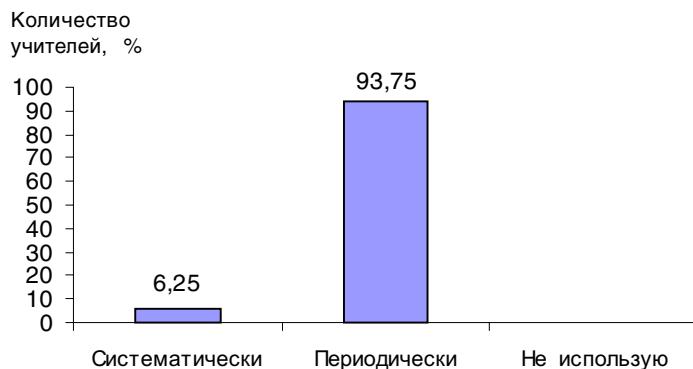
Известные отечественные ученые-педагоги Л. В. Загрекова и В. В. Николина справедливо отмечают, что игровые технологии всегда находились в поле зрения всех участников образовательного процесса, являясь комплексным носителем информации, формой, помогающей вспомнить, осмыслить материал за короткий промежуток времени, пережить имеющийся личный опыт в новых ситуациях, тем самым организовать его, чтобы применять в реальной жизни.

Как показывает опыт руководства педагогической практикой, за последнее десятилетие снизился уровень эффективности учебно-воспитательного процесса. На данный момент одной из главных проблем обучения математике многие педагоги называют снижение познавательной активности детей различных возрастных групп. Это связано не только с несформированной учебной мотивацией, но и со все еще доминирующими в сегодняшней школе репродуктивными методами обучения.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение опыта работы учителей по использованию игровых технологий при обучении школьников математике. Опрос учителей проводился на курсах повышения квалификации на основе разработанной анкеты (см. приложение), а также в виде бесед.

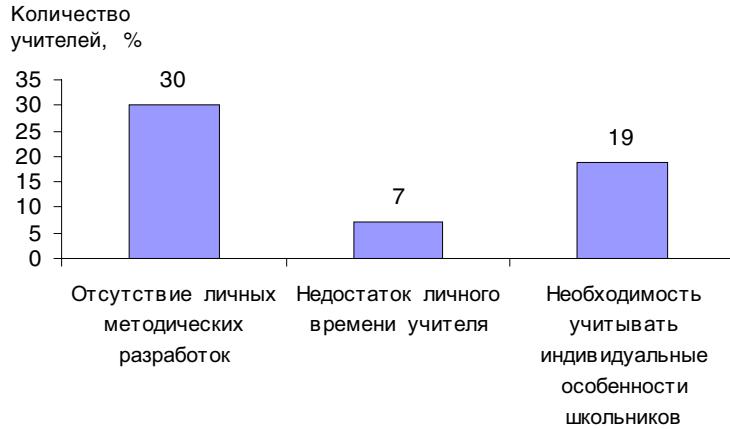
Результаты исследования показали, что большинство учителей использует игровые технологии при обучении школьников математике периодически, а систематически — чуть больше 6 % (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1



Ответы на второй вопрос анкеты позволяют констатировать, что около 44 % учителей не испытывают затруднений при подготовке дидактических игр. При этом были выделены следующие возможные затруднения: отсутствие личных методических разработок по данному вопросу, недостаток личного времени учителя, необходимость учитывать индивидуальные особенности школьников (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

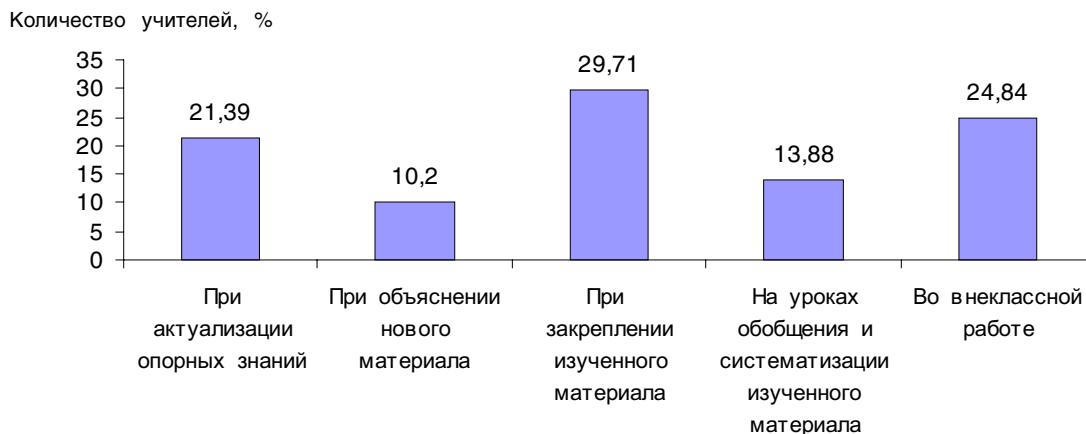


Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

При ответе на третий вопрос педагоги отмечали, что рациональнее всего использовать дидактические игры на отдельных этапах урока, а также уделять им достаточно внимание во время внеклассной

работы по математике. Следует отметить, что некоторые учителя посвящают играм целые уроки — уроки обобщения и систематизации полученных знаний (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3



Никакого затруднения не вызвал и четвертый вопрос. Все учителя без исключения привели примеры дидактических игр. На отдельных этапах урока практически все из них используют следующие игры: «Лото», «Ромашка», «Морской бой», «Молчанка», «Математическая эстафета», «Математический лабиринт» и др. Они могут быть индивидуальными, групповыми, «скоростными», «качественными»; носят как репродуктивный, так и частично-поисковый, а порой и поисково-твор-

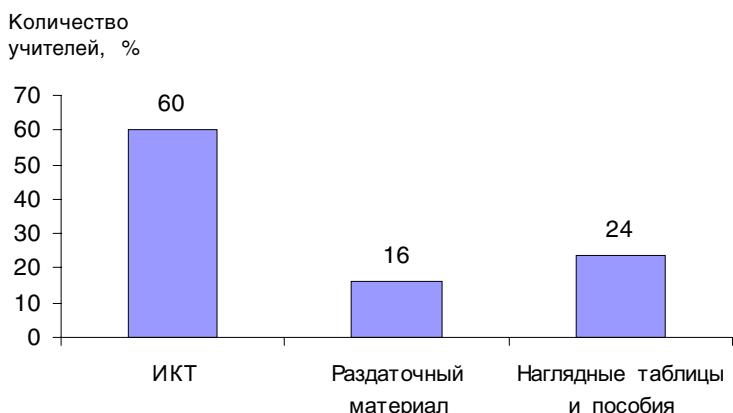
ческий характер. Что касается игровых уроков обобщения и систематизации изученного материала, то здесь были отмечены такие игры, как деловые и ролевые, игры-путешествия, игры-соревнования и др. Касаясь анализа методической литературы, следует отметить, что к наиболее распространенным формам внеклассной работы по математике относят элективные курсы, математические кружки и вечера. Такие занятия учителя чаще всего проводят с помощью игр «Устный журнал», «Следствие ведут знатоки», тетрализованной игры и др.

Результаты ответов на пятый вопрос об использовании тех или иных средств при проведении дидактических игр приведены в диаграмме 4.

Важно отметить, что часть учителей считает, что во время проведения уроков с дидактическими играми наиболее целесообразно использовать ИКТ, так как компьютер в настоящее время является надежным помощником в делах и при решении многих проблем обучения.

Суть ответа на шестой вопрос об эффективности дидактических игр в усво-

Диаграмма 4



ния учебного материала дает следующие результаты (см. диаграмму 5).

Некоторые учителя склоняются к тому, что эффективность дидактических игр в усвоении материала зависит от возрастных, индивидуальных особенностей учащихся и степени их подготовки; также большое значение имеет качество организации дидактических игр.

На седьмой вопрос об отношении к использованию игровых технологий при обучении школьников математике все учителя ответили положительно (см. диаграмму 6), но при этом они считают, что весь процесс обучения нельзя превращать в сплошную игру, а игровые технологии нужно использовать в меру.

В связи с тем что подготовка к игре требует больше времени, нежели ее проведение, учителя математики практикуют игру не на уроке, а на занятиях кружка и во внеурочной работе по математике.

В настоящее время компьютер — необходимое средство в организации методической работы учителя, поэтому создание электронной библиотеки учителем математики является надежным подспорьем в решении этой проблемы. Она представляет инструментарий для формирования новой структуры каталогов, копирования каталогов из других мест вместе с файлами, создания документов Microsoft Excel и Microsoft Word, добавления в систему существующих документов, создания документов на основании шаблонов и пользовательских справочников, которые позволяют сократить время формирования дополнительной информации к файлу за счет замены ручного ввода выбором из существующего списка, и для хранения дополнительной информации файла.

Такая электронная библиотека дидактических игр для обучения школьников математике является методическим инструментарием в формировании коммуникативных универсальных действий.

Всеобщая тенденция применения компьютеров в образовании находит свое отражение в обучении математике. Наибо-

Диаграмма 5

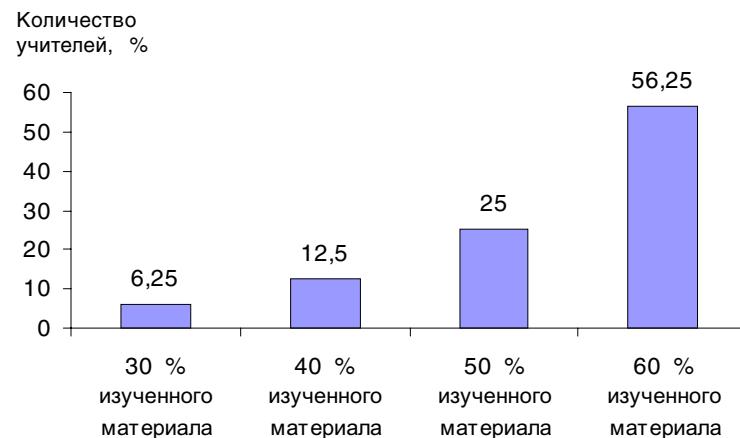
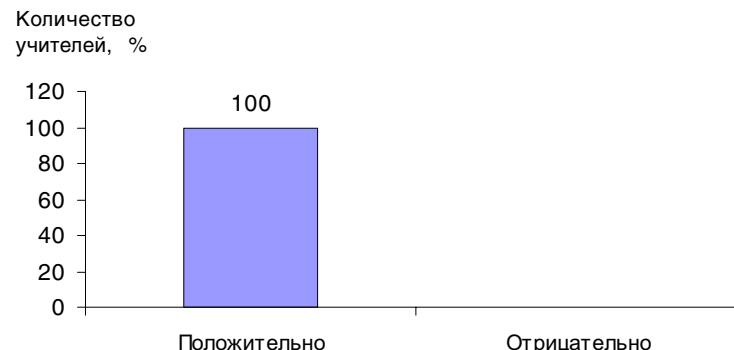


Диаграмма 6



лее привлекательным из всех видов обучающих программ для школьников являются дидактические компьютерные игры «Башня знаний», «Суперинтеллект», программы-тренажеры «Устный счет», «Правила решения квадратных уравнений», «Координатная прямая», «Дробь» [4].

Некоторые учителя математики, использующие компьютер на своих уроках, предпочитают самостоятельно разрабатывать программы в соответствии с целями и задачами урока. Примером является контролирующая дидактическая компьютерная игра «Волшебное царство», применяемая при контроле знаний по теме «Обыкновенные дроби» [3].

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что дидактические игры имеют важное

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

значение в образовательном процессе школьников, однако в последнее десятилетие наметилась тенденция снижения их использования в обучении, что объясняется многими причинами, одной из которых

является отсутствие персональной электронной библиотеки дидактических игр, которая предоставляет возможность совершенствования методической работы учителя.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета

Школа _____

Район _____

Ф. И. О. учителя _____

1. Используете ли Вы дидактические игры при обучении школьников математике?

- систематически;
- периодически;
- не использую (подчеркните вариант ответа).

2. Испытываете ли Вы затруднения при подготовке дидактических игр?

- не испытываю;
- испытываю.

3. Как Вы используете дидактические игры?

- на отдельных этапах урока:
 - при актуализации опорных знаний;
 - при объяснении нового материала;
 - при закреплении изученного материала;
- посвящаю игре полностью урок:
 - изучения нового материала;
 - закрепления изученного материала;
 - повторения;
 - систематизации и обобщения изученного материала;
 - проверки и оценки знаний и умений;
- во внеклассной работе;
- другое _____.

4. Приведите примеры дидактических игр, используемых Вами:

- на отдельных этапах урока _____;
- на целом уроке _____;
- во внеклассной работе _____.

5. Какие средства, на Ваш взгляд, наиболее целесообразно использовать при проведении уроков с дидактическими играми?

6. Оцените эффективность дидактических игр в усвоении учебного материала.

7. Ваше отношение к использованию игровых технологий при обучении школьников математике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина, С. П. Педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / С. П. Акутина, В. А. Волгунов, Ю. В. Чудакова. — Арзамас : АГПИ, 2009. — 138 с.
2. Дергачева, Л. М. Классификация дидактических игр с позиции различных методологических подходов / Л. М. Дергачева // Математика в школе. — 2004. — № 6. — С. 24—35.
3. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М. : Просвещение, 2011. — 190 с.
4. Кальт, Е. А. Дидактические игры на уроках математики в классах повышенного педагогического внимания / Е. А. Кальт // URL: <http://www.omsk.edu>.
5. Колосова, В. А. Игровая технология в развитии математического творчества школьников / В. А. Колосова, Ю. Г. Антошина // Педагогические технологии математического творчества : сб. статей участников международной научно-практической конференции. — Арзамас : АГПИ, 2011. — С. 461—464.
6. Кузнецова, Е. В. Занимательные задачи как средство формирования творческой деятельности учащихся 5 и 6 классов в обучении математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кузнецова. — М., 1997. — 20 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2002. — 272 с.
8. Самоукина, Н. В. Игры, в которые играют... Психологический практикум / Н. В. Самоукина. — Дубна : Феникс, 2002. — 128 с.
9. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 161 с.



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ СЕМЬИ

Е. Н. ВАСИЛЬЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры организационной психологии
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
vayulena@yandex.ru

В статье рассматривается возможность использования авторской методики «Социальные семейные роли» для диагностики ролевой структуры детско-родительских отношений в семейной ситуации. Автор рассматривает ретроспективу исследований, посвященных ролевому репертуару родителей и ребенка в семье, и представляет собственный опросник в трех вариантах, выявляющий разную картину распределения функциональных родительских ролей.

This article considers the possibility of using the author's method of «family social role» for the diagnosis of the role structure of parent-child relationships in a family situation. The authors consider

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

the retrospective studies of role repertoire of parents and children in the family, and represent their own survey in three variants, revealing a different picture of the distribution function of parental roles.

Ключевые слова: структура семьи, социальная роль, семейная роль, супружеские роли, роли ребенка, родительские функциональные роли

Key words: family structure, social role, family role, marital role, the role of the child, parental functional roles

Современный этап развития общества связан с гуманизацией и индивидуализацией образования. Одним из основных направлений реформирования системы образования является построение моделей психолого-педагогического сопровождения развития, воспитания и обучения подрастающего поколения. В структуре данного направления работа с семьей занимает важнейшее место, поэтому специалистов сферы образования необходимо вооружить определенным инструментарием для диагностики, консультирования, коррекции, то есть для оказания квалифицированной помощи семье и ребенку в трудной ситуации.

В рамках системного подхода семья рассматривается как целостная система, реализующая совокупность функций, обеспечивающих полное удовлетворение потребностей членов семьи, характеризую-

щаяся внешними и внутренними границами и иерархической ролевой структурой отношений [5].

Семья включает две основные подсистемы:

- ✓ супружеских отношений;
- ✓ детско-родительских отношений.

Между этими подсистемами существуют взаимосвязи и взаимообусловленность. Подвижность и гибкость границ семейной системы является важной характеристикой, обеспечивающей возможность быстрой адаптивной перестройки семейного руководства, правил, перераспределения семейных ролей и выработку новых образцов ролевого поведения.

Ролевая структура семьи характеризуется распределением ролей, принятие которых обуславливается степенью ответственности за выполнение роли, то есть сформированностью мотивационного и операционно-технического компонентов ролевого поведения, и конфликтностью роли — противоречивостью в сознании человека поведенческих моделей, необходимых для ее реализации.

Семейная роль понимается как конкретизация социальных ролей мужа и жены, матери и отца, детей и родителей и т. д. По определению Т. Шибутани, «социальная роль человека в обществе — это представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от него в данной ситуации» [12, с. 25].

Исполнение семейной роли зависит от выполнения ряда условий, прежде всего — от правильного формирования ролевого образа. Индивид должен четко представлять себе, что значит быть мужем или женой, старшим в семье или младшим, какого поведения ждут от него, какие правила и нормы диктует ему то или иное поведение. Для того чтобы сформировать образ поведения, индивид должен точно определить свое место и место других в ролевой структуре семьи [12]. В пространстве семьи супружеские отношения первичны по происхождению, они создают основу ее функционирования и развития.

Исследователи указывают на различные факторы, определяющие ролевое поведение супругов: сменяющиеся социокультурные взгляды на семейные ро-

Исполнение семейной роли зависит от выполнения ряда условий, прежде всего — от правильного формирования ролевого образа.

- ✓ супружеских отношений;
- ✓ детско-родительских отношений.

Между этими подсистемами существуют взаимосвязи и взаимообусловленность. Подвижность и гибкость границ семейной системы является важной характеристикой, обеспечивающей возможность быстрой адаптивной перестройки семейного руководства, правил, перераспределения семейных ролей и выработку новых образцов ролевого поведения.

ли мужчин и женщин (Ю. Е. Алешина, Е. В. Антонюк, В. Н. Дружинин, В. А. Сысенко, В. М. Целуйко); несогласованность ролевых представлений супружеских пар (Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова); совместимость их индивидуальных ценностных представлений (Э. Г. Эйдемиллер); стереотипы родительской семьи (Э. Берн, Т. И. Мишина) [1]; особенности представлений супружеских пар о собственном ролевом поведении (Б. Б. Нагоев) [8]; влияние родительской семьи на построение семьи в следующем поколении (С. О. Докучаева) [4] и т. д.

Ролевая согласованность в браке, определяющаяся как степень соответствия ролевых ожиданий одного из супружеских партнеров и притязаний его партнера в значимых сферах брака, выступает фактором развития брачно-семейных отношений [1].

В сфере детско-родительских отношений родительские роли представлены недостаточно. В основном в научных исследованиях авторы рассматривают такие аспекты, как родительская позиция, стили воспитания, поведения, родительские установки и директивы, типы родительского отношения и т. д. Ряд исследований посвящен изучению ролей, которые выполняет ребенок в семейной ситуации. Н. Н. Посысоев выделяет роли, которые ребенку «предписано играть» родителями во внутрисемейных отношениях, например «Кумир», «Козел отпущения», «Делегат» и др. [9].

От характера, места и функционального наполнения роли во многом зависит формирование личности ребенка. Изучая психологические особенности проблемной семьи, некоторые авторы описывают роли, которые ребенок может выбрать как стратегию адаптации к подобной семейной ситуации. Так, в работе И. А. Фурманова, А. А. Аладьина, Н. В. Фурмановой дается характеристика ролей ребенка в семье алкоголиков: «Ужасный ребенок», «Псевдородитель», «Шут гороховый», «Человек-невидимка», «Больной» [9].

В работе Е. О. Смирновой и М. В. Быковой выделены девять стилей родитель-

ского поведения, которые представлены как следующие родительские роли: «Строитель родитель»; «Объяснятельный родитель»; «Компромиссный родитель»; «Ситуативный родитель»; «Сочувствующий родитель», «Автономный родитель», «Потакающий родитель» [6].

В последние годы появился интерес к проблемам формирования родительского отношения и поведения. Однако при всем многообразии исследований система детско-родительских ролевых отношений в настоящее время практически не изучена. Описание спектра родительских ролей в данном контексте является актуальной задачей.

Анализ современных подходов (Н. Чодороу [11], Е. А. Володарская [3], В. А. Лазарева [7], Г. Г. Филиппова, Н. В. Милехина [10], Ю. В. Борисенко [2]), позволил выделить ряд положений для определения понятия «родительская социальная роль». Родительская социальная роль — это социальная функция личности в семье в отношении ребенка, соответствующая семейному укладу, принятым в семье нормам поведения, традициям и сложившимся межличностным отношениям.

Можно говорить о разных формах социальных ролей в семье: это и предписанные обществом нормативные роли (отец, мать, опекун), и статусные роли (глава семьи, старший ребенок, младший и др.), и роли-игры (например, «добрый и злой полицейский»). С нашей точки зрения, первостепенной задачей при исследовании семейных отношений является изучение системы функциональных ролей. Мы понимаем функциональную семейную социальную роль как определенную модель поведения человека в семье, в структуре семейных отношений, направленную на выполнение определенных функциональных задач (обязанностей) по обеспечению целостности, устойчивости и адаптивности семьи.

При всем многообразии исследований, система детско-родительских ролевых отношений в настоящее время практически не изучена.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Функциональные семейные роли, как и другие социальные роли, определяются той нишей (положением), которую занимает человек в семье, в системе семейных отношений. Набор задач, которые должны быть решены членами семьи, и соответствующий ему набор функциональных обязанностей для всех семей является однотипным. Поскольку структура семьи как социальной системы достаточно определена, то функциональные роли как эмержентные свойства ее элементов постоянны и имеются всегда. Игнорирование определенной функциональной задачи, когда никто из членов семьи не берет на себя ее решение, то есть не хочет играть соответствующую функциональную роль, может приводить к нарастанию проблем в семье.

Вместе с тем семьи достаточно индивидуальны по характеру семейных отношений и, следовательно, по проявлению функциональных ролей. Различаются значимость тех или иных функциональных ролей для целостности семьи, степень их выраженности, частота проявления, взаимосвязь. Функциональную роль может брать на себя кто-то один из членов семьи или оба родителя, а также дедушки с бабушками. Ролевые ожидания (экспекции)

могут быть четко выраженным или неопределенными. В каждой семье есть своя специфика в отношении структуры и ценностной иерархии функциональных родительских ролей.

В основу данного исследования положена индуктивная стратегия, реализующаяся по принципу «от практики — к теории». Опираясь на описания ролевого поведения отцов и матерей в реальных семьях, мы (Е. Н. Васильева и доцент кафедры психофизиологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского А. В. Орлов) поставили задачу создать список типичных функциональ-

ных родительских ролей. В исследовании участвовали 186 студентов — мужчины и женщины в возрасте от 18 до 23 лет, который был определен как оптимальный, так как связи с родительской семьей еще достаточно тесные, а личный опыт и уровень знаний позволяют довольно полно, детально и четко описать поведение человека, его проявления.

Респондентам были заданы вопросы: «Какие функции выполняли Ваши родители применительно к Вам, когда Вы были ребенком? Что они делали для Вас? Какие роли играли?» В течение 30 минут участники исследования давали письменные ответы в свободной форме. В дальнейшем тексты прошли контент-анализ. Эмпирически были определены основные смысловые элементы, которыми описывались те или иные родительские роли, составлены кодировки, по которым характеризовались описания респондентов. На основе текстов респондентов был составлен общий первичный список родительских ролей с их характеристиками, который обсуждался экспертами — профессиональными психологами, работающими в сфере социальной, семейной, возрастной, педагогической психологии, психологии межличностных отношений, психоаналитики и семейному консультированию. Независимо друг от друга они оценивали полноту списка, корректность определений. Из списка были удалены близкие понятия, нетипичные роли, уточнены формулировки. Таким образом, методом экспертных оценок определены основные функциональные родительские роли в структуре семейных отношений. В окончательном варианте в списке указываются 20 социальных ролей:

✓ «Авторитет» — лицо, являющееся неким идеалом личности для данного человека, служащее примером для подражания;

✓ «Вдохновитель» — лицо, которое может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности;

- ✓ «Воспитатель» — лицо, целенаправленно прививающее нормы и правила поведения данному человеку, указывающее, как нужно поступать в той или иной ситуации;
- ✓ «Дисциплинер» — лицо, распределяющее наказания в отношении данного человека;
- ✓ «Друг» — лицо, которому данный человек может довериться;
- ✓ «Зависимый» — лицо, которое зависит от данного человека;
- ✓ «Защитник» — лицо, которое защищает данного человека от проблем, вселяет спокойствие;
- ✓ «Компаньон» — лицо, участвующее в совместной с данным человеком деятельности на более или менее равных правах;
- ✓ «Объединитель» — лицо, которое объединяет семью в единое целое, гасит конфликты, сближает родственников;
- ✓ «Опекун» — лицо, осуществляющее уход за данным человеком, удовлетворяющее материальные потребности;
- ✓ «Организатор» — лицо, являющееся инициатором и вдохновителем семейных мероприятий и досуга;
- ✓ «Помощник» — лицо, к которому данный человек может обратиться за помощью в плане практических действий, который может его выручить в каком-либо деле;
- ✓ «Оппонент» — лицо, с которым у данного человека много разногласий, противоречий, конфликтов;
- ✓ «Руководитель» — лицо, которое управляет данным человеком, дает указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение;
- ✓ «Собеседник» — лицо, с которым можно интересно поговорить, получить полезную информацию;
- ✓ «Советчик» — лицо, к которому данный человек может обратиться за советом как к эксперту в чем-либо и получить ценное пояснение;
- ✓ «Тренер» — лицо, которое заставляет данного человека проявлять активность, стимулирует на ту или иную деятельность;

- ✓ «Утешитель» — лицо, к которому данный человек может обратиться за эмоциональной поддержкой, сочувствием и получить ее;

- ✓ «Учитель» — лицо, целенаправленно обучающее данного человека чему-либо, передающее какие-либо знания и навыки;

- ✓ «Эстет» — лицо, прививающее чувство вкуса, гармонии и красоты.

Данная модель репертуара функциональных родительских ролей может считаться типичной, так как включает в себя описания 90 % респондентов. Список функциональных родительских ролей построен на изложении реальных семейных ситуаций, поэтому может считаться эмпирически валидным.

На основе данной модели были составлены три формы опросника «Функциональные родительские роли», различающиеся измерительными шкалами.

✓ Форма «А» опросника предполагает ранжирование элементов списка от «1» (наиболее часто проявляющаяся роль и наиболее характерная для родителя роль) до «20» (роль, демонстрируемая реже других, наименее характерная для родителя). При обработке результатов анализируются выставленные ранги и положение одной роли относительно других.

✓ Форма «В» опросника имеет шестизначную шкалу вариантов ответа, соответствующих частоте проявления роли: от «0» — «практически никогда не проявляется» — до «6» — «постоянно проявляется». При обработке результатов анализируются баллы, проводится их сравнение.

✓ Форма «С» опросника предполагает оценку реальной выраженности демонстрируемых ролей и предпочитаемых. Задаются два вопроса:

✓ Как реально проявляется данная роль у родителя?

✓ Как бы вы хотели, чтобы данная роль проявлялась?

Список функциональных родительских ролей построен на изложении реальных семейных ситуаций, поэтому может считаться эмпирически валидным.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Измерительная шкала имеет пять вариантов ответа: «практически никогда», «очень редко», «редко», «периодически, время от времени», «часто», «практически постоянно».

Анализ предполагает определение разницы реального проявления роли и желательного. Данные баллы суммируются по всему списку ролей, на основе этого оценивается степень удовлетворенности респондента ролевым поведением родителя. Чем больше суммарный показатель, тем сильнее неудовлетворенность.

Созданная нами модель опросника

может использоваться в исследовательских целях для определения структуры ролевого поведения в детско-родительских отношениях. Данные, полученные с помощью него, достаточно информативны, так как методика содержит большой ролевой репертуар. Респонденты могут оценивать проявление родительских ролей у своих родителей, себя, своего супруга. Может оцениваться как реальная ситуация (прошлая или настоящая), так и гипотетическая, например, при изучении установок молодежи применительно к будущей семье.

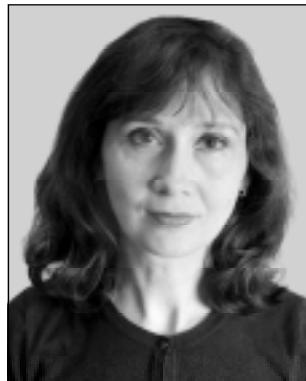
ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова, О. Э. Согласованность супружеских ролей как фактор развития продуктивных брачно-семейных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Э. Бакланова. — СПб., 2012. — 25 с.
2. Борисенко, Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко // Журнал практической психологии. — 2007. — № 1. — С. 3—7.
3. Володарская, Е. А. «Родительская» и «студенческая» модели представлений о семейном воспитании / Е. В. Володарская, Н. Ю. Логвинова // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 5. — С. 26—34.
4. Докучаева, С. О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении / С. О. Докучаева // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 3. — С. 41—55.
5. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.
6. Кузьмишина, Т. Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам : дис. ... канд. психол. наук / Т. Л. Кузьмишина. — М., 2006. — 147 с.
7. Лазарева, В. А. Влияние согласованной ролевой структуры молодых супругов на удовлетворенность браком / В. А. Лазарева // Семейная психология и семейная терапия. — 2005. — № 4. — С. 3—8.
8. Нагоев, Б. Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б. Б. Нагоев. — М., 2006. — 21 с.
9. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. Н. Посысоева. — М. : ВЛАДОС-Пресс, 2004. — 328 с.
10. Филиппова, Г. Г. Особенности представлений матери и отца о будущем ребенке / Г. Г. Филиппова, Н. В. Милехина // Перинатальная психология и психология родительства. — 2006. — № 2. — С. 82—93.
11. Чодороу, Н. Воспроизведение материнства: психоанализ и социология пола / Н. Чодороу // Антология гендерной теории / сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. — Мин. : Пропилеи, 2000. — С. 29—76.
12. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*



М. А. ВИКУЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор, начальник отдела контроля
качества образования
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
prof_vikulina@lunn.ru



О. И. ФЕДОСЕЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики
и психологии
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
olfedoseeva_2011@mail.ru

В статье представлен психолого-педагогический анализ основных аспектов изучения рефлексии с позиции совершенствования качества высшего образования, обоснована авторская 3D-модель развития рефлексивных умений студентов.

In this article the psychological-pedagogical analysis of the main aspects of the studying of the reflection from the point of view of enhancement of the quality of higher education is presented, the author's 3D-model is grounded and the conditions of the development of reflexive skills of the students are fixed.

Ключевые слова: *рефлексивные умения, 3D-модель и условия развития рефлексивных умений студентов*

Key words: *reflexive skills, 3D-model and conditions of the development of reflexive skills of the students*

Одним из главных направлений модернизации системы российского образования в настоящее время является совершенствование его качества на любом уровне. В современном обществе, где компетенции и динамика лич-

ностного развития человека становятся главным стратегическим ресурсом, повышается статус высшего образования, предъявляются иные требования к его уровню и качеству. Смена приоритетов, структуры и содержания образования,

* Статья подготовлена в рамках государственного задания на выполнение проекта 6.5062.2011 «Повышение качества образования в вузе на основе системно-развивающего подхода».

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

появление образовательных стандартов выводят проблему эффективности образования в ряд первоочередных задач, требующих решения.

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что «значительную роль для будущего инновационного развития играют формируемые у человека жизненные установки и модели поведения» [12, с. 9]. В данном программном документе определяются ключевые компетенции инновационной деятельности, прежде всего «способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предпримчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и высококонкурентной среде» [12, с. 39].

Формирование ключевых для инновационного развития компетенций, способных значительно повысить качество образования в вузе и вывести его на желаемый уровень, невозможно без осознания студентами «личностных смыслов» (А. Н. Леонтьев) индивидуальной образовательной траектории, развития у них рефлексивных умений, обеспечивающих связь

научно-познавательной и будущей профессиональной деятельности. Способность студента управлять собственной учебно-познавательной деятельностью базируется

Исследования последних лет констатируют у современных выпускников школ и вузов недостаточный уровень развития рефлексивных умений.

ся на рефлексивных умениях, основанных на позиции активного субъекта собственной деятельности. Такая позиция, с психологической точки зрения [9], предполагает обращение управляющих функций в ходе учебной деятельности на самого себя («Я — ученик» и «Я — учитель»), овладение системой соответствующих «метакогнитивных умений»:

- ✓ определять то, что уже известно, и то, что еще не известно;
- ✓ ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления;
- ✓ реализовывать намеченные планы, подбирая необходимый учебный материал, прорабатывая его;
- ✓ регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий;
- ✓ анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями;
- ✓ определять направления дальнейшей работы над собой.

К сожалению, исследования последних лет констатируют у современных выпускников школ и вузов недостаточный уровень развития рефлексивных умений. Так, пошаговая система контроля и сопровождения учебной деятельности школьников способствует возникновению у них позиции «ведомого», неумению регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий. Все это в совокупности с переходом к отсроченной оценке знаний в вузе (во время сессии) приводит к появлению у студентов пробелов в знаниях, нерегулярной посещаемости занятий, накоплению «долгов». Особенно острой и весьма актуальной проблема развития рефлексивных умений становится именно в период начала обучения в вузе, и от ее решения зависит качество подготовки и дальнейшие перспективы образовательной траектории студента.

Задачей настоящей статьи является обзор и анализ основных аспектов психолого-педагогического изучения рефлексии, обоснование собственной 3D-модели и определение основных условий для развития рефлексивных умений студентов вуза.

Слово «рефлексия» происходит от латинского *reflexio*, что буквально означает «обращение назад, отражение», и в научной литературе трактуется как:

- ✓ «специфическое качество познания человека человеком» [3, с. 42—43];

✓ «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [2, с. 145];

✓ умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [5, с. 687];

✓ «“высвобождение” субъекта из процесса деятельности, его “выход” во внешнюю позицию по отношению к ней» [15, с. 23];

✓ интегральный психический процесс, который проявляется в способности размышлять над содержанием сознания другого человека и собственного сознания, хода и результата собственной деятельности [14, с. 19].

В современной психолого-педагогической литературе достаточно широко представлены различные классификации видов рефлексии. Например, Н. И. Гуткина [4], анализируя психологическую готовность к обучению, выделяет:

✓ логическую (рефлексию в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида);

✓ личностную (рефлексию в области аффективно-потребностной сферы, связанную с процессами развития самосознания);

✓ межличностную (рефлексию по отношению к другому человеку, направленную на исследование межличностной коммуникации).

С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов, характеризуя сущность понятия «рефлексия», обращают внимание на «многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия» [11, с. 36]. Согласно предложенной ими классификации, «субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного “я” как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним» [11, с. 36]. Исходя из этого авто-

ры различают: а) кооперативный, б) коммуникативный, в) личностный, г) интеллектуальный типы рефлексии.

М. К. Тутушкина раскрывает смысл понятия рефлексии, исходя из характера ее функций — конструктивной и контрольной. С позиции первой функции рефлексия есть процесс поиска и установления умственных связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; активизация рефлексии для включения ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. С позиции второй функции рефлексия — это процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; механизм отражения или использования результатов отражения для самоконтроля в деятельности или общении [13].

Рассматривая рефлексивные действия с так называемых «временных» позиций, А. В. Карпов [8] выделяет три основные формы рефлексии:

✓ ситуативную — способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями;

✓ ретроспективную — для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом;

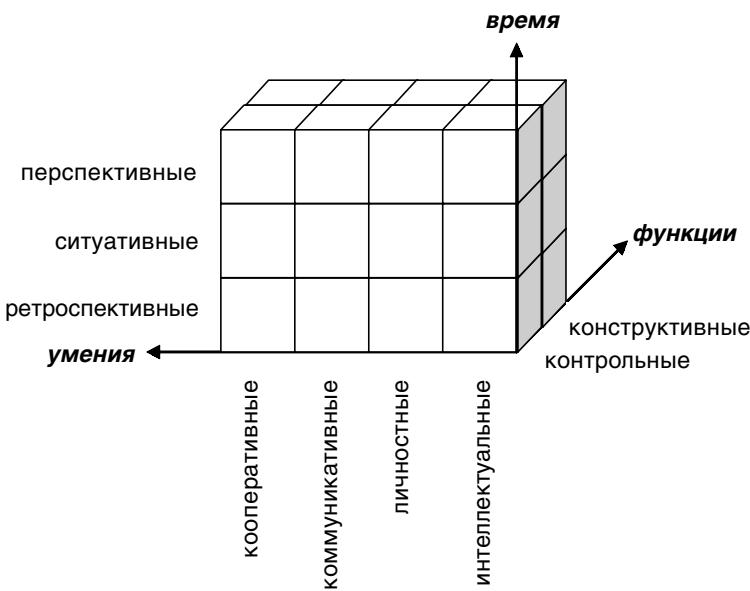
✓ перспективную рефлексию, направленную на предстоящую деятельность, планирование, выбор наиболее эффективных способов ее осуществления, прогнозирование возможных ее результатов.

Изучение развития рефлексивных умений у студентов нам представляется целесообразным с точки зрения рассмотрения предмета, реализуемых функций и временных характеристик рефлексивных действий. В связи с этим рефлексивные умения студентов мы представляем в виде

Изучение развития рефлексивных умений у студентов нам представляется целесообразным с точки зрения рассмотрения предмета, реализуемых функций и временных характеристик рефлексивных действий.

3D-модели, сочетающей указанные параметры (см. схему). Разработанная модель отражает особенности характеристик рефлексивных умений студентов и позволяет комплексно оценить эффективность их развития. Рассмотрим составляющие 3D-модели.

Модель развития рефлексивных умений студентов



Ретроспективные рефлексивные умения направлены на понимание и структурирование имеющихся у студентов знаний, опыта, служат для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов. Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этого вида умений, выступает склонность к анализу выполненной деятельности, совершившихся событий, допущенных ошибок, мотивов и причин произошедшего.

Ситуативные рефлексивные умения обеспечивают осмысление осуществляющейся учебной деятельности, соотнесение собственных действий с учебной ситуацией, координацию, контроль элементов деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Основными характеристиками, подтверждающими развитие этого вида умений, является время обдумыва-

ния студентом своей текущей деятельности; насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных учебных ситуациях.

Перспективные рефлексивные умения [8] направлены на анализ, планирование, выбор наиболее эффективных способов предстоящей деятельности. Основные характеристики развития данного вида умений: тщательность планирования деталей собственного поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация студента на будущее.

Кооперативные рефлексивные умения [11] предполагают проектирование и коопeração совместных учебных действий с учетом необходимости координации позиций и групповых ролей субъектов учебной деятельности. Важными характеристиками развития данного вида умений является самоопределение в рабочей ситуации, взаимопонимание и согласованность с действиями партнеров в условиях совместной деятельности, способность удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности, соотносить результаты с целью работы [14].

Коммуникативные рефлексивные умения, характеризуя межличностное взаимодействие в процессе обучения, выражаются в установлении представлений о субъектах учебной деятельности. О развитии этого вида умений свидетельствует способность «встать на позицию другого», проявление эмпатии, отзывчивости, терпимости, безоценочного принятия и понимания субъектов учебной деятельности, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях, понимание своих коммуникативных качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [14].

Личностные рефлексивные умения, направленные на отражение образов собственного «я» как индивидуальности, обес-

печивают самоосмысление и самоопределение личности, личностный рост, развитие индивидуальности. О развитии этого вида умений говорит осознание собственных индивидуально-психологических особенностей, умение оценить свое психическое состояние, адекватное самовосприятие, способность определять и анализировать мотивы и причины своего поведения, его результативные параметры и допущенные ошибки, понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [14].

Интеллектуальные рефлексивные умения предполагают выделение, анализ и соотнесение собственных действий с предметной ситуацией, определение оснований когнитивной деятельности. Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этого вида умений, является сознательное регулирование, контроль собственной учебной деятельности как с точки зрения ее содержания, так и выбора средств, умение внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения [9; 11].

Конструктивные рефлексивные умения сопровождают процесс поиска и установления связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области, активизируются при включении ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. О развитии этих умений говорят следующие характеристики: самоопределение в рабочей ситуации, способность оценить требования к идеалу (норме), удерживать учебную задачу, осуществлять пошаговую организацию деятельности, соотносить результаты с целью деятельности, прогнозировать развитие ситуации.

Контрольные рефлексивные умения, отражая оценку результатов деятельности, соответствуют структуре этой деятельности, представленной в виде связи элементов «цель — способ — результат». Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этих умений, выступа-

ют способность оценить поставленную цель, ее корректировка в соответствии с ценностными требованиями к деятельности; умение оценить возможности осуществления деятельности, проявить готовность к пересмотру своих действий; оценить эффективность своей деятельности, прогнозировать ее конечный результат, значимость ее продукта, исходя из внутренних и внешних критерии качества, принять ответственность за свою деятельность [13].

Современные исследователи выделяют следующие значимые условия, необходимые для развития рефлексивных умений у студентов:

✓ *рефлексивная компетентность педагога* как профессиональное качество, обеспечивающее процессы развития и саморазвития, основанное на грамотном понимании и эффективной организации рефлексивных действий студентов в ходе обучения (проявляется в творческом подходе к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности) [13];

✓ *наличие рефлексивной (рефлексивно-инновационной) среды* предполагает рассмотрение студентами собственной учебной деятельности «со стороны», что позволяет увидеть ее по-новому и начать анализировать, оценивать. Функция подобного рода среды заключается в личностной стимуляции потребности в рефлексии, создании условий выбора, результатом которых является изменение представлений о себе как личности и профессионале [6; 10];

✓ *активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности*, результатом взаимодействия которой становится взаимопонимание, сотрудничество, сътворчество. Рефлексия, составляя сущностную характеристику межсубъектных отношений, обеспечивает единство сил, действий и взаимосвязь

Контрольные рефлексивные умения, отражая оценку результатов деятельности, соответствуют структуре этой деятельности, представленной в виде связи элементов «цель — способ — результат».

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

деятельности и ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются силы и возможности обучающихся, их опыт, внутренние ресурсы [1; 6; 13; 14];

✓ **использование образовательных технологий по развитию рефлексивных умений.** Ряд образовательных технологий (к примеру, метод проектов, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, кейс-метод, технология портфолио, технология развития критического мышления) построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям рефлексивного характера [1; 7; 9]. Эти технологии формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности.

На наш взгляд, способствовать эффективному развитию рефлексивных умений студентов будет внедрение в вузе *модульно-рейтинговой системы обучения*, поскольку ее реализация позволит опре-

делять уровень подготовки каждого обучающегося на любом этапе учебного процесса, стимулировать активность студента, получать объективную динамику усвоения знаний, учитывать количество вложенного студентом труда в текущей и итоговой оценках.

Получение оперативной информации о ходе обучения и качестве усвоения знаний в конечном итоге позволит осуществлять «обратную связь» в системе «студент — преподаватель».

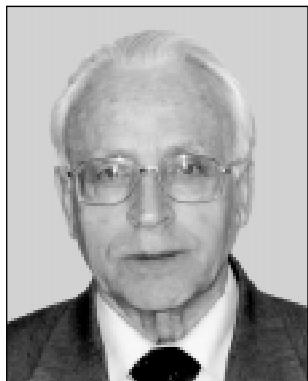
Результатом развития рефлексивных умений у студентов должно стать установление и регулирование адекватных требований к себе, определяемых на основе соотнесения компетенций, характеризующих будущую профессиональную деятельность и заложенных в образовательном стандарте, с имеющимся уровнем развития профессионально значимых качеств и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсувакова, Т. П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента — будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Айсувакова. — Самара, 2008. — 23 с.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение : избр. психол. труды / А. А. Бодалев. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 328 с.
4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.
5. Давыдов, В. В. О двух основных путях развития мышления школьников / В. В. Давыдов // Материалы IV Всесоюз. съезда Общ-ва психологов СССР. — Тбилиси, 1971. — С. 686—687.
6. Демидко, М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях : методические рекомендации / М. Н. Демидко. — Мин. : РИПО, 2001. — 31 с.
7. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — М. : Просвещение, 2004. — 175 с.
8. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45—57.
9. Кулюткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. — СПб. : СПбГУПМ, 2002. — 146 с.
10. Муштавинская, И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. заоч. науч. конф. (окт. 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — С. 146—151.

11. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31—40.
12. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года : утв. распор. Правительства РФ от 8 дек. 2011 г. № 2227-р.
13. Тутушкина, М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. — М. : ИД «Филин», 1997. — 328 с.
14. Ушева, Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : метод. пособ. / Т. Ф. Ушева. — Красноярск, 2007. — 88 с.
15. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Мысление. Понимание. Рефлексия. — М. : Наследие ММК, 2005. — С. 217—226.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ



С. Ф. ЖИЛЬЦОВ,
доктор химических наук,
профессор кафедры химии
и химического образования
НГПУ им. К. Минина,
заслуженный деятель науки РФ
chemical@nnspu.ru



О. Н. ДРУЖКОВА,
кандидат химических наук,
доцент кафедры химии
и химического образования
НГПУ им. К. Минина
olgadruzh@mail.ru

В статье рассматриваются опыт организации образовательной деятельности студентов педагогического университета и оценка формируемых у них компетенций с помощью тестов разного уровня сложности по курсу органической химии.

The article reports the experience of students educational activity organization and their competences assessment by means of various complexity level tests on course of organic chemistry in pedagogical university.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Ключевые слова: *формирование компетенций, образовательная деятельность, тесты разного уровня сложности, органическая химия*

Key words: *formation of competences, educational activity, test of various complexity level, organic chemistry*

В условиях реформирования системы высшего образования особое внимание уделяется формированию специальных компетенций выпускника, по которым можно судить о его готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Преподаватель должен быть целеустремленной творческой личностью, способной реализовать свои образовательные, воспитательные и развивающие функции в процессе подготовки компетентных специалистов. Компетентностный подход ориентирует на то, что студент должен знать, уметь и чем владеть.

К примеру, мало знать основные положения теории строения органических соединений А. М. Бутлерова. Важно, чтобы студент понимал влияние этой теории на интенсивное развитие органического синтеза, умел на ее основе предвидеть свойства соединений и прогнозировать их структуру — «сцепление атомов» в молекуле. Более того, он должен уметь вызвать у школьников интерес к творчеству ученого. Поэтому исключительно важным является совершенствование методов контроля качества образовательного процесса и оценка уровня достижений каждого студента.

Для того чтобы оценивать формируемые у студентов компетенции, необходимо четко представлять, что и как контролировать, каковы требования к уровню их образованности (способности к использованию приобретенных знаний и умений, познавательный и профессиональный интерес к пониманию значения химических знаний для практики, ценностные установки).

Этапу тестирования предшествует учебная деятельность студентов и преподава-

телей, включающая в себя следующие взаимосвязанные стадии:

✓ **организационная** (определение целей, задач, форм, методов и средств обучения);

✓ **содержательная** (анализ содержания, объема и уровня учебного материала для овладения им). Содержание образования представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений, приемов, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценостного отношения к миропознанию. Отбор содержания осуществляется в соответствии с принципами фундаментальности образования, интенсификации его потенциала в свете инновационных процессов в мировой науке (химия — наука интернациональная), практико-ориентированности, вариативности, развивающей и воспитывающей направленности, непрерывности;

✓ **процессуальная** (использование форм, методов и средств обучения для достижения намеченной цели и для решения поставленных задач). Неотъемлемым элементом образования является единство обучения, воспитания и развития студентов, служащее главным ориентиром для формирования компетенций.

Образование немыслимо без самообразования и самостоятельной работы студента (СРС) [3; 5]. Самостоятельная работа студента определяется как деятельность субъекта без непосредственного участия преподавателя, способствующая самообучению, самовоспитанию и саморазвитию. Основная цель СРС — обеспечение качества обучения, необходимого для формирования профессиональной компетентности обучающегося, включающей в себя комплекс профессиональных знаний и умений, а также профессионально значимых личностных качеств.

Самостоятельная работа студента определяется как деятельность субъекта без непосредственного участия преподавателя, способствующая самообучению, самовоспитанию и саморазвитию.

Необходимо соблюдать следующие требования к предъявляемой студентам информации: целостность, научность, преемственность, логичность изложения, доступность восприятия, наглядность, образовательная целесообразность;

✓ **мотивационная** (обеспечение успешности образовательной деятельности студентов). Одними из важных и трудных задач являются создание мотивации к поиску ценности и смысла учебной деятельности, стимулирование познавательного и профессионального интереса, самообразование студентов путем включения их в научно-исследовательскую деятельность или через систему убеждения и поощрительных мер, культивирование в студенческой среде самостоятельности, инициативы и творческого подхода к научному познанию и самообразованию. К сожалению, некоторые студенты приобретают формальные знания, пытаясь запомнить без понимания и осмысления основополагающие положения химии;

✓ **результативно-оценочная** (формы и методы контроля за формированием компетенций, анализ результатов образовательной деятельности студентов). Даже при наличии оптимальных методов и организационных форм обучения, самых современных средств представления информации невозможно сделать учебный процесс управляемым и целенаправленным, если не налажены система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучающихся, отсутствует обратная связь [1]. Очень важна диагностическая функция контроля и оценки результатов обучения, позволяющая, с одной стороны, дифференцировать сильных и слабых студентов, а с другой — корректировать учебный процесс.

Для организации педагогического контроля в арсенале преподавателя имеются как традиционные, так и инновационные оценочные средства [6; 7]. В последние годы в российской высшей школе значительное внимание уделяется тестовым

формам контроля. Отношение преподавателей вузов к проведению тестирования неоднозначное. Некоторые считают, что это путь к «натаскиванию» студентов, отход от творческого владения знаниями и умениями. При всех достоинствах и недостатках тестовые технологии должны не доминировать в ущерб другим методам оценки эффективности учебной деятельности, а служить дополнением и оптимально сочетаться с ними.

Вместе с тем дидактический потенциал профессионально составленных тестов позволяет преподавателю использовать их в качестве входного, текущего, тематического, рубежного и итогового контроля. Разнообразие форм тестовых заданий дает возможность выявлять фактуальные, классификационные, алгоритмические, причинно-следственные, сравнительные и системные знания и умения студентов. Кроме того, важным показателем тестовых заданий, служащим их процессуальной характеристикой, является уровень усвоения контролируемых знаний: репродуктивный, алгоритмический и творческий. Таким образом, тщательный отбор содержания для составления тестовых заданий разного уровня сложности и моделирование самих заданий позволяют выявлять и оценивать не только знания, умения и навыки, но и формируемые в процессе обучения компетенции.

В практике преподавания органической химии формами текущего контроля студентов педагогического вуза являются наблюдение, устная и письменная проверка, практические методы (проведение лабораторных опытов, оформление отчетов, решение задач и др.). Рубежный контроль по двум основным разделам курса «Химия углеводородов» и «Химия функциональных производных углеводородов» проводится в виде тестирования. Типовые задания в тестовой форме для контроля формируемых компетенций студентов по

Очень важна диагностическая функция контроля и оценки результатов обучения, позволяющая, с одной стороны, дифференцировать сильных и слабых студентов, а с другой — корректировать учебный процесс.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

этим разделам приведены в «Руководстве к лабораторному практикуму по органической химии» [4].

Педагогические цели тестирования по разделу «Химия углеводородов»:

- ✓ определение степени усвоения группой и каждым студентом материала данного раздела;
- ✓ выявление структуры знаний на содержательном и деятельностном уровнях.

Элементами содержания тестовых заданий выступают все темы, подтемы, понятия и наиболее важные вопросы; таким образом, тест является полиморфным, то есть сочетает разнообразные по форме задания, различающиеся по типологии

контролируемых знаний и направленные на выявление уровня их усвоения.

Примеры

1. Закрытое тестовое задание множественного выбора одного правильного ответа; контролирует сравнительные знания и умения на алгоритмическом уровне.

В реакцию электрофильтного замещения атомов водорода в бензольном кольце легче всех вступает...

A. толуол B. хлорбензол

B. бензол Г. нитробензол

2. Открытое тестовое задание на установление соответствия; контролирует сравнительные и причинно-следственные знания и умения на алгоритмическом уровне.

Установите соответствие:

Механизм реакции	Пример
1. Радикальное замещение	А. Хлорирование пропена при н. у.
2. Электрофильтное присоединение	Б. Хлорирование пропена при 450°C
3. Электрофильтное замещение	В. Хлорирование пропана на свету
	Г. Хлорирование бензола в присутствии кислоты Льюиса
	Д. Хлорирование толуола на свету

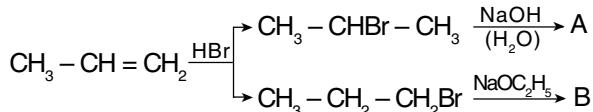
3. Открытые тестовые задания свободного изложения; контролируют системные знания на творческом уровне.

а) Выявите и объясните закономерность:

Субстрат	Относительная скорость реакции с бромной водой
1. $\text{CH}_2 = \text{CH}_2$	1,00
2. $\text{CH}_3 - \text{CH} = \text{CH}_2$	2,03
3. $(\text{CH}_3)_2\text{C} = \text{C}(\text{CH}_3)_2$	14,00
4. $\text{Ph} - \text{CH} = \text{CH}_2$	3,35
5. $\text{Ph}_2\text{C} = \text{CPh}_2$	0

б) Укажите условия взаимодействия толуола с азотной кислотой (в Вашем распоряжении разбавленная и концентрированная HNO_3). Напишите уравнения возможных реакций и обсудите их механизм.

в) Укажите условия и обсудите механизм следующих превращений:



Анализ результатов выполнения педагогического теста каждым студентом дает возможность поставить ему отметку, определить его рейтинг, выявить, какие вопросы и темы вызвали затруднения, а также структуру знаний каждого обучающегося на деятельностном уровне. Обобщение данных тестирования целой группы позволяет вычленить недостаточно усвоенные вопросы и темы, типичные ошибки и корректность теста.

Изучение дисциплины «Органическая химия» завершается важным разделом «Органический синтез», предусматривающим лекционные и лабораторные формы занятий. Поскольку студенты овладели основами данной науки, то занятия по органическому синтезу проводятся на ином, более высоком уровне в условиях интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности. Данный курс служит важным средством формирования практико-ориентированных компетенций будущего специалиста.

Лекционная часть посвящена таким вопросам, как принципы и проблемы химического синтеза, механизмы органических реакций. Основная цель курса — сформировать основы для творческой, самостоятельной деятельности студентов, осознанного поиска знаний. Студенты должны не только знать способы синтеза и химические свойства основных классов органических соединений, но и уметь прогнозировать поведение, реакционную способность конкретных веществ в том или ином процессе, его механизм. Успехи органического синтеза тесно связаны именно с развитием представлений о механизмах реакций, позволяющих управлять их протеканием, выявлять лучшие условия для выхода целевого продукта, устанавливать сходство между различными процессами, предсказывать влияние на них изменения технологических факторов.

В основе выполняемых лабораторных работ лежат нуклеофильные, электрофильные, свободнорадикальные (в зависимости от природы участвующих в них активных промежуточных частиц (интермедиатов) — карбокатионов, карбоанионов и свободных радикалов) и окислительно-восстановительные реакции. Технология проведения лабораторного синтеза основана на деятельностном подходе и состоит из нескольких последовательных этапов:

- ✓ информационного, требующего актуализации необходимых знаний и их использования при выполнении работы;
- ✓ планировочного — подготовить необходимое оборудование, реагенты, провести расчет требуемых реагентов;
- ✓ конструктивного — собрать прибор для синтеза;
- ✓ практического — синтезировать заданное соединение и выделить его из реакционной смеси;
- ✓ контрольного — идентифицировать продукт синтеза, оценить степень его чистоты (измерение температуры плавления до и после перекристаллизации или температуры кипения, показателя преломления и т. д.);

✓ рефлексивно-оценочного — рассчитать выход полученного вещества, оценить возможности его повышения, оформить отчет о работе с кратким описанием всех ее этапов (представить результаты в обобщенном (целостном) виде).

В ходе практикума при выполнении различных операций студенты используют ранее усвоенные знания, что повышает их значимость, вос требованность и потребность в приобретении новых. Данный практикум способствует развитию научного мышления студентов, ориентированного на успешность их образовательной деятельности; формированию творческой активности, исследовательских умений и навыков; овладению техникой и культурой проведения эксперимента и раскрытию тесной связи науки и химического производства, необходимых для жизнеобеспечения соединений и материалов.

При изучении курса большое внимание уделяется организации СРС и контролю за ее осуществлением. Сформированные прочные теоретические знания и экспериментальные умения содействуют успешной исследовательской деятельности студентов при выполнении и защите выпускных работ. В помощь им издано «Руководство к лабораторному практикуму по органическому синтезу» [2], включающее задания для самостоятельной работы.

При оценивании компетенций стоит придерживаться принципов интеграции (целостная оценка всех компонентов учебной, научной и профессиональной деятельности студентов), валидности и надежности, объективности, непрерывности и преемственности, всесторонности и комплексности оценивания [6].

Такой подход позволяет выявить:

- ✓ глубину знаний каждого студента;
- ✓ интеллектуальные умения анализировать, сравнивать, систематизировать,

В ходе практикума при выполнении различных операций студенты используют ранее усвоенные знания, что повышает их значимость, вос требованность и потребность в приобретении новых.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

классифицировать, обобщать, моделировать, устанавливать причинно-следственные связи, выделять существенное и др.;

✓ качество образования — уровень достижений обучаемого в рамках ФГОС;

✓ обученность — степень реализации поставленной цели;

✓ осознанность знаний — понимание причинно-следственных связей изучаемой дисциплины и умение осмысленно приме-

нять знания на практике в соответствии с поставленными целями и задачами.

Таким образом, педагогический контроль не только позволяет оценить индивидуальные достижения и недостатки каждого студента, уровень сформированности у них компетенций, но и дает основания для внесения необходимых корректив в процесс обучения для совершенствования его содержания, методов, средств и форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский, М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
2. Дружкова, О. Н. Руководство к лабораторному практикуму по органическому синтезу / О. Н. Дружкова, С. Ф. Жильцов, В. М. Макаров. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 88 с.
3. Жильцов, С. Ф. Организация самостоятельной работы студентов при изучении химии : метод. рекомендации / С. Ф. Жильцов, В. М. Кирнос. — М., 1982. — 32 с.
4. Жильцов, С. Ф. Руководство к лабораторному практикуму по органической химии : учеб. пособие / С. Ф. Жильцов, В. Г. Соколов, В. М. Макаров — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 72 с.
5. Новик, И. Р. Формирование профессиональной компетентности выпускников в системе высшего химико-педагогического образования : монография / И. Р. Новик. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 139 с.
6. Шалашова, М. М. Измерение профессиональной компетентности будущего учителя химии : монография / М. М. Шалашова. — Арзамас : АГПИ, 2008. — 171 с.
7. Шалашова, М. М. Компетентностный подход к оцениванию качества результатов образовательной деятельности студентов вуза / М. М. Шалашова // Нижегородское образование. — 2011. — № 3. — С. 63—70.



РЕАЛИЗАЦИЯ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

Н. И. СМАКОВСКАЯ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общественных наук ДПИ —
филиала НГТУ им. Р. Е. Алексеева
smakovska@mail.ru

В статье рассматривается образовательный потенциал гуманитарных арт-технологий, возможности их интегрирования в практику высшего профессионального обра-

зования. Автор обобщил опыт внедрения театральной коммуникации в образовательную среду технического вуза как неотъемлемой составляющей взаимодействия ее субъектов.

The article is devoted to the study of the educational potential of human art technology, the possibility of their implementation in practice of higher education. A special place is paid to lessons learned from the implementation of the theatrical form of communication in the practice of general cultural of the technical college competence of students of the university.

Ключевые слова: общекультурные / личностные компетенции, гуманитарные технологии, инновационные образовательные технологии, арт-технологии, театральное путешествие, арт-конференция, театральный флешмоб

Key words: general culture / personal competences, human technology, innovative educational technologies, the art technology, theatrical journey, art conference, theater flashmob

Очевидно, что человеку XXI века трудно выстроить успешную профессиональную карьеру, реализуя лишь профессиональные компетенции и пре-небрегая общими, личностными. Исследователи отмечают приоритетность формирования и развития общекультурных / личностных компетенций, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с окружающими людьми в процессе дальнейшей трудовой деятельности, в межличностном общении. Это объясняется тем, что базой общекультурных компетенций являются личностные качества, черты характера, определяющие отношение человека к выполняемой работе и окружающим людям и обеспечивающие реализацию каждой профессиональной компетенции (В. Хутмахер, И. Я. Лerner, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. В. Хоторской, Т. Е. Исаева, Ю. В. Пузыревский и др.).

Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» (квалификация «бакалавр»), в результате освоения основной образовательной программы инженер-бакалавр должен овладеть такими общекультурными компетенциями, как «культура мышления, способность к общению, анализу, восприятию информации, постановки цели и выбору путей ее достижения»; «способность и готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе»; «способность находи-

ть организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность»; «способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность приобретать новые знания в области техники и технологии, математики, естественных, гуманитарных, социальных и экономических наук»; «умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков»; «умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность и готовность к осознанию мировоззренческих, социально и лично значимых философских проблем» [10] и др.

Это далеко не полный перечень общекультурных компетенций, в котором отчетливо видна траектория развития самоактуализирующейся личности выпускника, поскольку компетентность является мейнором «актуализации компетенций в процессе их развития» и ядром, базой профессионализма и профессионального мастерства [8].

Результаты зарубежных и отечественных практикоориентированных социологических исследований также свидетельствуют о важности роли личностных компе-

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

тенций в профессиональной успешности современного специалиста и бизнес-эффективности организации. В частности, Т. Е. Исаева, ссылаясь на данные западных консалтинговых компаний, определяет причину неуспешности подавляющего большинства руководителей незрелостью их личностных компетенций, а также отсутствием «ядерных» компетенций как особого качества специалиста, которое возможно развить лишь в условиях уникальной образовательной среды [2].

Несомненно, становление общекультурных компетенций у бакалавров-инженеров является процессом и результатом формирования целой системы образования, обучения и воспитания, отражающих определенные модули содержания образования. Общекультурный вектор задан в современных стандартах высшего образования, в практике организации содержания образования, в преподавании предметов всех разделов основной образовательной программы (ООП): гуманитарного, социального, экономического, математического, естественнонаучного, профессионального циклов и практики.

Исследователями подчеркивается, что раскрытие общекультурного потенциала естественных наук в практике обучения будущих инженеров позволяет снять традиционные противоречия между общекультурной составляющей всего разнообразия естественных наук в техническом вузе и недостаточностью отражения ее в содержании образования; между

распространенным подходом к содержанию технического образования, который сводится преимущественно к раскрытию технических параметров естественных

наук и необходимостью представления единства естественнонаучной и гуманитарной культур, многообразия связей естественных наук с миром в целом.

Исходя из этого сошлемся на практический опыт внедрения некоторых аспектов искусства в преподавание естествен-

ных наук на младшей ступени в вузе, представленный Л. А. Бордонской, В. А. Попковым и А. В. Коржуевым [1; 5]. Авторы рассматривают такие направления взаимодействия искусства и науки, как исследование особенностей и физико-химических свойств материалов для создания произведений искусства, технологии отлива скульптуры, художественного литья, эмали; физико-математическое знание и разнообразные направления живописи (кубизм, импрессионизм, сюрреализм); изучение происхождения теории музыки, акустики зданий, возможностей компьютера в сочинении музыки; математика, физика, механика в театре; научная фантастика и научно-технический прогресс и т. д. [5].

В рамках данной статьи мы остановимся подробнее на рассмотрении потенциала арт-технологий во внеаудиторной работе со студентами инженерного вуза на примере деятельности гуманитарного проекта «Театр + Мы». Появление данного проекта на базе кафедры общественных наук в Дзержинском политехническом институте обусловлено рядом объективных и субъективных причин. Во-первых, как известно, количество аудиторных часов в гуманитарном и социальном цикле весьма скучно (например, всего 36 лекционных и семинарских часов по дисциплине «Психология и педагогика»). Во-вторых, образовательные стандарты предполагают активное управление внеаудиторной самостоятельной работой студентов, создание инновационного содержания в традиционных формах и технологиях. В-третьих, Дзержинск является небольшим промышленным городом, в котором невелико число культурных объектов, способных формировать культурное пространство города и гуманитарное сознание субъектов.

Проект «Театр + Мы» начал свою работу с 2006 года. Миссия нашего проекта — создание открытой площадки, где встречаются зритель / студент и театр. Для достижения данной цели мы предло-

Образовательные стандарты предполагают активное управление внеаудиторной самостоятельной работой студентов, создание инновационного содержания в традиционных формах и технологиях.

жили специальную форму (достаточно традиционную) — «театральное путешествие», которое позволяет нам являться зрителями театров Дзержинска, Нижнего Новгорода, Москвы, Санкт-Петербурга. За время работы нашего проекта его участниками стали около 600 человек — студенты всех направлений обучения Дзержинского политехнического института.

Форма «театрального путешествия» позволяет преодолеть жесткую алгоритмизацию, «заорганизованность» учебного процесса, повысить уровень готовности преподавателя к диалогическому и полилогическому взаимодействию со студентами как на предметном, так и на общеидиадактическом уровнях [7]. Отметим, что методологический фундамент вопроса о роли гуманитарной составляющей в профессионально-личностном развитии современного специалиста имеет глубокие генетические, морфологические и функциональные корни [6], но это не является задачей данной статьи. Участники проекта (студенты вуза), благодаря театральному путешествию как особой форме погружения в мир художественной образности, переживают максимально яркие эмоции в результате непосредственной, интимно-личностной встречи с театральными образами, ситуациями, автором.

Театральное путешествие проходит в несколько этапов, которые условно обозначены нами как информационный (подготовительный); этап непосредственного погружения в мир образов театрального спектакля; аналитический (этап художественной и личностной рефлексии — от внутреннего монолога к созданию эссе, фотоЭссе и фотоотчетов); моделирующий (воплощение в условиях аудиторных занятий моделей и ситуаций театрального спектакля).

Пространство «Театр + Мы» и учебного курса «Психология и педагогика» стало экспериментальной площадкой для реализации проекта научно-практической арт-конференции «Кукла как историко-куль-

турный и коммуникативный феномен», которая состоялась в 2010 году в Нижегородском государственном академическом театре кукол. Синергия научного знания и театрального действия позволила создать уникальное пространство для конструирования, содержательного и увлекательного арт-полилога. Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Дзержинск, Арзамас, Киев, Железногорск (Краснодарский край) — такова научная география арт-конференции.

Дискуссия конференции развернулась по следующим направлениям:

- ✓ кукла как культурно-исторический феномен;
- ✓ национальные особенности кукольной традиции;
- ✓ эстетическая природа куклы как модель социокультурных отношений;
- ✓ кукла в современной семье;
- ✓ реализация гендерных архетипов в кукле;
- ✓ индустрия кукол и психическое здоровье человека, театральная коммуникация в политике;
- ✓ эстетика куклы в сфере бизнес-коммуникации.

Оrientированность проекта на ожидания и интерес целевой аудитории стали основными аутентичными формами арт-конференции: авторские видеофильмы, театрализованные кукольные миниатюры, видеопрезентации, фотоэссе, музыкальные иллюстрации, перформанс, мастер-классы. Все это действие создавало единое информационно-культурное пространство.

Арт-конференция получила одобрение со стороны участников проекта. Событие стало образовательным не только для зрителей, но и для телекорреспондентов нижегородских СМИ. Итогом научно-практической конференции явились курсовые и дипломные работы, публикации, а также

Синергия научного знания и театрального действия позволила создать уникальное пространство для конструирования, содержательного и увлекательного арт-полилога.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

коллективная монография «Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр» [3].

В отличие от традиционной по форме арт-конференции театральный флешмоб (как особая форма) в образовательном пространстве технического вуза — явление редкое и необычное, в котором хэппенинг (бесфабульное театрализованное действие, развивающееся без заранее запрограммированного сценария и рассчитанное на спонтанные акции исполнителей и на активное соучастие зрительской аудитории) трансформируется из театрализованной сиюминутной «выходки» на импровизационной основе в целый уличный хэппенинг. В полифоничной ткани театрального моба презентированы и театральный андеграунд, и движение молодежных уличных театров и ролевиков: в нем сложный сценарный план, явно обозначены роли, что невозможно без репетиций; импровизация, которая требует огромного актерского и художественного таланта, а также коммуникационных способностей — ведь актеру необходимо увлечь представлением зрителей [4].

Сценарий нашего моба «Театр — жизни!» (2011 г.) основывался на результатах предпроектной диагностики методом фокус-групп по выявлению потребности студентов в участии во флешмобе. Диагностика показала положительный настрой студентов

студентов к участию в театральной постановке в качестве зрителей (80 %), готовность к написанию сценария и изготовлению реквизита (5 %). Сквозная идея

моба — театр, любовь, жизнь — была реализована особым образом: арт-коммуникация проходила во внеаудиторном пространстве вуза (фойе, холл, переходы между этажами), время моба было определено рамками перемен между учебнымиарами. В привычный академический контент был привнесен элемент шутливости,

В привычный академический контент был привнесен элемент шутливости, студенческих забав, «серезной несерезности» игры в ее радостном воодушевлении.

сти, студенческих забав, «серезной несерезности» игры в ее радостном воодушевлении [9]. Оценка эффективности театрального флешмоба была измерена методом блиц-опроса 95 человек — студентов, преподавателей и сотрудников политехнического института. Результаты таковы: 83 % опрошенных испытали радость, восторг и удивление; 9 % проявили равнодушие к происходящему; 8 % показали непонимание данного мероприятия или негативное отношение к нему.

Таким образом, в данной статье мы определили, что актуальным направлением в формировании общекультурных компетенций у бакалавров технического вуза является ориентация на гуманитарные культуросберегающие арт-технологии, способные «мягко» встраиваться в условия образовательной среды, учитывая индивидуально-психологические особенности субъектов.

Реализация данных технологий возможна как в преподавании естественнонаучных дисциплин, так и дисциплин гуманитарного цикла в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. «Прорастание» общекультурных компетенций у студентов достигается за счет встраивания субъектов (участников, зрителей) в контекст действия и, как результат, — срабатывает эффект неожиданности, удивления, включаются те зоны сознания, которые в силу стереотипности и ожидаемости повседневных коммуникаций находятся в эмоциональном и рациональном ступоре. Процесс становления компетенций связан с постоянным их изменением и развитием от потенциального состояния в актуальное.

Мощным стимулом для реализации компетентностей у студентов является их субъективное творчество, научно-мировоззренческие и ценностные ориентации.

Мы полагаем, что конструирование и реализация технологий в рамках компетентностного подхода зависит от творческих устремлений преподавателя, его

интуиции, мироощущения, опыта и не может быть соотнесено с определенным направлением подготовки и специальностями бакалавриата.

Внедрение арт-технологий в образовательное пространство инженерного вуза способствует сближению естественнона-

учной и гуманитарной областей знания, что соответствует требованиям к современному образованному человеку и снижает ряд противоречий, связанных с различными сторонами отражения взаимосвязи науки и культуры в современном техническом образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордонская, Л. А. Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и в подготовке учителя физики: дис. ... докт. пед. наук / Л. А. Бордонская. — Чита, 2002. — 500 с.
2. Исаева, Т. Е. Приоритетность задач по формированию общих компетенций по отношению к профессиональным / Т. Е. Исаева // Преподаватель высшей школы XXI века : междунар. науч.-практ. интернет-конф. // URL: <http://www.t21/rgups/ru/sp3rhp>.
3. Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр / под ред. И. Н. Терентьевой. — Н. Новгород : НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2011. — 132 с.
4. Кордонский, М. Очерки неформальной социотехники : учеб. пособие для лидера молодежной неформальной группы / М. Кордонский, М. Кожаринов. — М. : Net2Net, 2008. — 336 с.
5. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академический проект, 2010. — 403 с.
6. Смаковская, Н. И. Развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств : дис. ... канд. психол. наук / Н. И. Смаковская. — Н. Новгород, 2000. — 170 с.
7. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — 3-е изд., стереотип. — М. : КНОРУС, 2013. — 432 с.
8. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. — СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
9. Хейзинга, Й. Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры / Й. Хейзинга. — М. : Прогресс-Академия, 1992. — 240 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 240100 Химическая технология (квалификация (степень) «бакалавр») : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 807 // URL: http://fond.tpu.ru/doc/fgos3/240100_химическая технология_бакалавр.doc.

**В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

**Экология: Сборник программ по дополнительному образованию и внеурочной деятельности.
5—11 классы / Отв. ред. Е. В. Алексеева. 139 с.**

Сборник рассчитан на оказание помощи учителям в организации урочной и внеурочной деятельности по формированию экологической культуры. Он включает в себя программы для разных ступеней обучения, которые составлены и оформлены в соответствии с требованиями ФГОС, а также характеристику видов деятельности обучающихся по тематическим блокам.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС



И. В. КУЗИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
общей педагогики Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
irinaval52@mail.ru

В. Ф. МИРОНЫЧЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая практикой
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
mironycheva52@mail.ru

В статье обобщается западноевропейский опыт медиаобразования, рассматривается проблема внедрения технологий медиаобразования в практику отечественной школы в условиях реализации ФГОС, раскрывается нравственный потенциал медиатекстов на школьном уроке.

The West European media education experience is generalized in this article. It also deals with the problem of the Russian schools use of media-education technologies under the conditions of Federal State Education Standards implementation. Media texts moral potential on the school level is investigated here.

Ключевые слова: медиаобразование, технологии медиаобразования, медиатекст, медийная презентация, интерпретация, личностный результат, ИКТ-компетентность

Key words: media education, media-education technologies, media text, media representation, interpretation, identity result, ICT competence

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего (полного) общего образования связано с серьезными изменениями в образовательной политике государства. Одной из главных задач ФГОС является устранение

противоречия между интенсивным развитием информационного общества и системой школьной подготовки подрастающего поколения. На смену объект-субъектной парадигме обучения приходит субъект-субъектная, основывающаяся на принципах педагогики сотрудничества, активных

методах и формах организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Успешная реализация ФГОС зависит от применения в процессе обучения комплекса образовательных технологий (развития критического мышления, метода проекта, рефлексии, портфолио), среди которых важную роль играют технологии медиаобразования (аудиовизуальные, информационные, коммуникационные, информационно-коммуникационные).

Основу образовательных стандартов составляют личностные, метапредметные и предметные результаты основной образовательной программы основного (полного) общего образования. Представленная система направлена на формирование у выпускника целостного мировоззрения, соответствующего «современному уровню развития науки и общественной практики» [3, с. 7]. Именно поэтому во ФГОС особое внимание уделяется развитию «компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий» [3, с. 26], что является одной из составляющих медиаграмотности, которая позволяет формировать образовательный результат, понимаемый нами как совокупность достижения личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе обучения и воспитания.

В последнее десятилетие медиаграмотность стала неотъемлемой составляющей общей грамотности и культуры человека. Успешная социализация подрастающего поколения напрямую связана с тем, насколько юноши или девушки смогут применять полученные знания в совершенно новом окружающем пространстве.

Современный исследователь А. В. Федоров в своих работах [4; 5] рассматривает процесс эволюционирования медиаобразования в западноевропейских странах. История внедрения методов и приемов медиатехнологий в школьную практику насчитывает не одно десятилетие и является отражением этической, эстети-

ческой и нравственной парадигм развития общества.

Так, в Германии медиапедагоги считают предметом медиаобразования различные формы общения и контакта с медиа, которые позволяют развивать критическое и аналитическое мышление обучающихся по отношению к медиакультуре. В основе обучения лежат ключевые концепции медиаобразования: «практическая», «информационно-технологическая», «социально-экологическая» и другие. Одной из задач образования является формирование навыков эффективного обращения с новыми информационными и коммуникационными технологиями через конкретную работу с медиатехникой, что дает большие возможности в познании индивидуальных форм общения человека с медиа.

В системе британского образования внимание уделяется разработке предметных методик на основе медиатехнологий, которые охватывают всех субъектов педагогического процесса. Изучение медиатекстов направлено на практическое освоение специфики взаимодействия человека с информационным пространством. Особый интерес представляют презентации как одно из средств развития критического мышления.

Уникален опыт Франции по внедрению медиатехнологий в образовательное пространство. В стране существует система подготовки учителей к работе с медиа; выпускаются методические пособия, в которых представлены алгоритмы применения методов и приемов медиаобразования на разных этапах обучения. Важно, что практико-ориентированные занятия нацелены на гражданское воспитание подрастающего поколения.

Следует отметить, что почти в каждой европейской стране имеется колоссальный опыт по разработке теории и практи-

Успешная социализация подрастающего поколения напрямую связана с тем, насколько юноши или девушки смогут применять полученные знания в совершенно новом окружающем пространстве.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

ки медиаобразования, что не могло не отразиться на современном отечественном образовании. По определению А. В. Федорова, «медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [5, с. 12]. Ученый очерчивает круг проблем преподавания и одновременно расширяет пространственное поле, выходя за пределы конкретного предмета. «Восприятие, интерпретация и анализ структуры медиатекста» выступают в качестве интегрирующего элемента разных областей знаний и видов деятельности в процессе преподавания. Обозначая продуктивные формы обучения (проблемные, эвристические, игровые), А. В. Федоров указывает на уникальность медиатекстов, суть которых не сводится к банальному структурному анализу, а позволяет опосредованно через творческую деятельность уметь видеть в процессе интерпретации глубинные процессы «рождения» собственных мыслей, отслеживать влияние медиатекста на внутренние душевые процессы, фиксировать наблюдения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В настоящее время технологии медиаобразования являются универсальными для формирования нравственных качеств личности школьника.

или иного медиатекста как носителя диалога зависит от возрастных и индивидуальных особенностей развития школьников, поэтому он должен быть не только поверхностно понятен, но и подсознатель-

но близок им по своей культурологической составляющей. Любой медиатекст, который используется в процессе обучения, является носителем человеческой морали. Следовательно, в нем обязана прочитываться образная система, влияющая на становление высокодуховного гражданина своего Отечества. Для достижения личностного результата в процессе применения медиатекста можно ориентироваться на разработанные методики. Так, Е. В. Мурюкина [2] выделяет четыре группы анализа медиатекста:

✓ структурный анализ, в основе которого — восприятие аудиовизуальной информации (анализ медийных стереотипов, сюжетный анализ);

✓ узнавание и понимание значения в данном языке, опирающиеся на анализ культурной мифологии, персонажей, анализ автобиографический и этический;

✓ узнавание и понимание в контексте данной культуры, включающие в себя иконографический, семиотический, культивационный, идентификационный анализ;

✓ активное диалогическое понимание (идеологический и философский анализ, эстетический, этический, герменевтический анализ).

Подобное деление позволяет дифференцировать виды деятельности на школьном уроке в зависимости от ступени образования. Нельзя также забывать, что аналитическая составляющая в первую очередь способствует формированию подрастающей личности, поэтому наряду с отбором видов анализа медиатекста необходимо продумать систему методов и приемов, применение которых позволит достичь положительных результатов духовно-нравственного воспитания.

Опираясь на опыт британского медиаобразования, для достижения воспитательно-обучающих результатов достаточно усвоить, что «медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов» [1]. Именно поиски сути медиатекстов и составляют

особенность использования педагогической технологии, помогающей учителям вывести на высокий профессиональный уровень медийную подготовку школьников. В связи с этим британскими учеными были определены восемь базовых подходов рассмотрения доминирующих понятий медиаобразования. Среди них такие технологии, как «Замораживание кадра», «Звук и изображение», «Место и кадр», «Начало и конец», «Привлечение аудитории», «Видовые трансформации», «Сравнения медиатекстов», «Имитация». Каждому подходу соответствуют свои виды деятельности, направленные не только на изучение теоретического материала и формирование предметных умений и навыков, но и на воспитание и совершенствование личностных качеств.

Например, в основе технологии «Сравнение медиатекстов» лежит сопоставительный анализ каких-либо двух текстов. Это могут быть фрагменты произведений, предназначенных для разных аудиторий и разных возрастов; оригинал и экранизация (медийная презентация); художественная и документальная интерпретация публицистического текста. Работа по выявлению особенностей восприятия образной системы, сюжета, использования изобразительно-выразительных средств для передачи замысла и воздействия на сознание читателя требует деятельности не только разума, но и души. Любое словесно оформленное сопоставление представляет собой новое видение оригинального текста, новую презентацию, раскрывающую нравственную суть человека.

Важно, что смысловое прочтение и переосмысление совершенствует письменную и устную речь школьника. Исследуя тексты, учащийся знакомится с лексикой, проецирует авторский вымысел на окружающую действительность, учится выстраивать доказательную базу.

Система видов деятельности по сопоставительному анализу является хорошим фундаментом для подготовки публичных

выступлений, которые требуют умения владеть собой, ситуацией и аудиторией, что, в свою очередь, опирается на способность слушать и слышать. Большую роль при активном использовании технологии «Сравнение медиатекстов» играют методы и приемы технологии рефлексии, направленные на формирование у подрастающей личности способностей коррекции собственной деятельности.

Таким образом, решая образовательные задачи, технологии медиаобразования позволяют находить оптимальные пути по формированию и совершенствованию личности школьника.

Особое внимание следует обратить на то, что сложившиеся в западноевропейских реалиях педагогические медиаобразовательные технологии на нашей отечественной почве претерпевают изменения. Британская классификация «перерождается» из частных технологий в технологические приемы работы с медиатекстом, с его презентациями. Суть технологий представляется через доминирующие виды деятельности. Так, в основе приема «Привлечение аудитории» лежит механизм организации продуктивной исследовательской деятельности: дается конкретная практическая задача по сбору информации по определенной тематике (текст, рецензии, презентации, иллюстрации, фотографии, дайджесты и др.) и предлагаются после проделанного анализа создать собственную презентацию (индивидуальную или групповую), раскрывающую повышенный интерес разных слоев населения к медиатексту. Такая работа формирует способности школьников критически воспринимать окружающую действительность. Технологический прием «Привлечение аудитории» интегрируется с технологией формирования критического мышления, что отвечает требованиям подготовки высоконравственного

исследуя тексты, учащийся знакомится с лексикой, проецирует авторский вымысел на окружающую действительность, учится выстраивать доказательную базу.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

гражданина нового информационного общества.

Основу технологического приема «Звук и изображение» составляет работа в различных компьютерных программах, позволяющих интегрировать изображение и звук в единый образ (Microsoft Power Point, muvee Reveal, Photo DVD Maker Pro, Kvisoft FlipBook Maker Pro и др.). Необходимо учитывать, что любая деятельность по разработке медиатекста (именно на это ориентирован технологический прием) синтезирует в себе междисциплинарные знания и умения:

- ✓ построение композиции;
- ✓ психологические особенности восприятия цвета с экрана;
- ✓ определение доминирующего настроения графического образа и его передача через звук;
- ✓ выработка алгоритма работы с медиатехникой и программным обеспечением;
- ✓ презентация созданного продукта и др.

Технологический прием «Звук и изображение» объединяет в себе элементы информационно-коммуникационных технологий и технологии рефлексии, так как созданный в процессе работы медиатекст подразумевает возможность его переосмыслиния и коррекции на консультацион-

ном этапе или уже после состоявшегося публичного выступления. Важно отметить, что активное использование технологий медиаобразования в учебно-воспитательном процессе нацелено на формирование ИКТ-компетентности обучающихся как одного из метапредметных результатов освоения образовательной программы основного (полного) общего образования.

Так, «Видовые трансформации» как технологический прием медиаобразования является продуктивным на занятиях гуманитарного (литература, история, обществознание) и естественнонаучного (география, биология, физика) циклов. В основе данного приема лежит медийная репрезентация исходного текста (материала) и ее анализ. Такая работа опирается на технологию развития критического мышления и ориентирована на формирование универсальных учебных действий.

Таким образом, органичное внедрение технологий медиаобразования в практику школы позволяет с уверенностью констатировать, что образовательные учреждения не просто готовы интегрироваться в изменяющееся гражданское общество, а уже сейчас ведут активную работу по реализации требований ФГОС. Именно школа является «поставщиком» полноценного нравственно здорового гражданина, стремящегося к постоянному саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медиаобразование в Великобритании // URL: http://evartist.narod.ru/mdo mdi/004.htm#3_02.
2. Мурюкина, Е. В. Логика построения медиаобразовательных занятий, базирующихся на основных видах анализа / Е. В. Мурюкина // Медиаобразование. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики. — № 4. — 2008 — С. 46—53.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2011. — 48 с.
4. Федоров, А. В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А. В. Федоров, А. А. Новикова. — Таганрог : Кучма, 2005. — 270 с.
5. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. — Таганрог : Кучма, 2004. — 340 с.

ТЕХНОЛОГИЯ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*



И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru



Л. Г. ЛОГИНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и психологии Академии повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников
образования (Москва)
LoginovaLG@mail.ru

В статье поднимаются вопросы проектирования, осуществления и смыслов технологии мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании, реализация которой может рассматриваться как вариант психолого-педагогического сопровождения учащихся в условиях модернизации образования.

The authors of the article describe the problems of design, realization and meanings of technology of the monitoring of development of the identity of pupils in the additional education. The realization of which can be considered as the option of pedagogical and psychological maintenance of pupils in terms of modernization of education.

Ключевые слова: технология, мониторинг, развитие личности, дополнительное образование, психолого-педагогическое сопровождение, модернизация образования

Key words: technology, monitoring, development of the personality, additional education, psychological and pedagogical maintenance, modernization of education

За последние десятилетия границы использования мониторинга активно расширяются. Разработка технологии мониторинга в системе образования

является актуальной задачей всех образовательных организаций. От ее решения во многом зависит успех предложений по модернизации и профессионально грамотно-

* Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области (проект 12-16-40025а (р)) «Разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития детей и подростков в учреждении дополнительного образования детей».

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

му переводу организаций на уровень управления качеством образования. Осуществление мониторинга в системе образования является отражением новых требований к качеству деятельности и, главное, качеству результатов деятельности всех его участников.

С 1 сентября 2013 года вступило в силу Постановление Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования» [4]. Реализацию положений Постановления призвано обеспечить систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием системы образования и динамикой изменений результатов ее функционирования и развития путем сбора данных, обработки, систематизации и хранения полученных сведений, а также непрерывного системного анализа и оценки состояния и перспектив развития образования вне зависимости от вида, уровня и направленности образовательных программ, организационно-правовых форм и ведомственной принадлежности организаций, входящих в систему образования. Как указано в документе, одна из функций мониторинга состоит в обеспечении усиления результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых для нее управлений решений [4].

Основная сфера практического применения мониторинга — управление, а точнее, информационное обслуживание управления в различных областях деятельности.

Основная сфера практического применения мониторинга — это управление, а точнее, информационное обслуживание управления в различных областях деятельности.

значительной мере позволяет решить проблемы информационного обеспечения управлений решений, содействуя развитию образования.

Кроме того, еще одной составляющей успешности мониторинга является упорядочивание его организации и технологии.

В широком смысле, технология — это наука о законах функционирования любой сложной системы (производство, социум, образование и др.).

В узком смысле, технология — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья в процессе производства.

Следуя смыслу мониторинга, при разработке его технологии необходимо учитывать те же принципы, которые заложены в технологию повторного прикладного социологического исследования, к которым относятся:

- ✓ сравнимость основных характеристик объектов и получаемых результатов;
- ✓ проведение социологических изменений на одних и тех же территориях (в нашем случае — во внешкольном учреждении);
- ✓ согласованность сроков сбора социологических и статистических данных;
- ✓ единобразие инструментария (анкет, бланков интервью, карточек наблюдения и др.) для получения эмпирических данных;
- ✓ дополнение в случае необходимости постоянного состава показателей временными показателями, изменяющимися в зависимости от своеобразия определенного этапа исследования, что обеспечивает гибкость системы мониторинга;
- ✓ выработка критериев корреляции социологических и статистических данных;
- ✓ организация, пополнение и сохранение единого банка социальной информации на всем протяжении исследования;
- ✓ организация доступа потребителей к имеющейся социологической информации.

Таким образом, технология мониторинга — совокупность методов сбора, обработка, анализа данных об изменении свойств системы за определенный промежуток времени с целью дальнейшего воздействия на данную систему.

Основным документом, регламентирующим работу исследователей при проведении социологического исследования, является программа.

При организации мониторинга мы придерживаемся следующей схемы:

- ✓ определение целей и задач исследования;
- ✓ выделение объекта и предмета исследования;
- ✓ определение показателей и критерии исследования;
- ✓ определение выборочной совокупности;
- ✓ определение периодичности;
- ✓ разработка инструментария;
- ✓ сбор эмпирических данных;
- ✓ обработка и анализ данных;
- ✓ использование результатов исследования в управлеченческой деятельности.

В нашем случае речь пойдет о проектировании технологии мониторинга развития личности учащегося по прохождении им дополнительных образовательных программ. Выбор данного предмета изучения согласуется с пунктом 3 Постановления Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования», согласно которому в качестве одного из показателей мониторинга в системе дополнительного образования отмечены «учебные и внеучебные достижения лиц, обучающихся по программам дополнительного образования детей» [4]. Заметим, что документ содержит перечень обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу, представленный общим, профессиональным, дополнительным образованием.

Также важно заметить, что учебные и внеучебные достижения учащихся представляются одними из показателей мониторинга развития учащихся по прохождении ими дополнительных образовательных программ.

В нашем случае цель проектирования технологии мониторинга развития личности учащихся по прохождении ими дополнительных образовательных программ направлена на отслеживание динамики развития личности учащихся в образовательном процессе учреждения дополнительного

образования и определение наиболее продуктивных средств обеспечения.

Задачами являются:

- ✓ непрерывное наблюдение за состоянием развития личности учащегося и получение оперативной информации о ее динамике;

✓ своевременное выявление изменений, происходящих в развитии личности;

✓ предупреждение негативных тенденций в плане развития личности (негативных личностных и психологических образований);

✓ прогнозирование саморазвития личности, проектирование маршрута индивидуального саморазвития;

✓ оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения дополнительных образовательных программ, которые осваивает учащийся, рефлексия и учет в образовательной практике полученной информации.

Объектом исследования является образовательный процесс учреждения дополнительного образования, предметом — технология мониторинга развития личности учащихся по прохождении ими дополнительных образовательных программ.

В качестве критерия исследования (целевая характеристика) определена динамика развития личности учащегося учреждения дополнительного образования. Показателями (процессуальная характеристика) выступают:

✓ владение предметным знанием по направлению образовательной деятельности (применительно к дополнительному образованию);

✓ опыт предметной деятельности по осваиваемой дополнительной образовательной программе;

✓ коммуникативный компонент (уровень развития коммуникативных способностей, социальной активности, достигнутый уровень навыков сотрудничества);

Учебные и внеучебные достижения учащихся представляются одними из показателей мониторинга развития учащихся по прохождении ими дополнительных образовательных программ.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

- ✓ познавательный компонент (достигнутый уровень развития познавательных психических процессов);
- ✓ регулятивный компонент (степень самостоятельности, умение управлять своей деятельностью, уровень развития рефлексии);
- ✓ самоопределение учащихся (адекватность самооценки, анализ внутренней позиции, наличие элементов самопрогнозирования в творческих видах деятельности);
- ✓ смыслообразование (преобладающая мотивация, понимание границ знания / незнания, самоорганизация свободного времени);
- ✓ морально-этическая ориентация (наличие ориентации на выполнение моральных норм, способности к решению морально-этических проблем, оценки своих поступков);
- ✓ творческий компонент (уровень развития творческого мышления);

✓ направленность личности (интересы, способности, первичная профориентация).

Как видно, в перечень показателей вошли как характеристики развития личности, так и те, которые относятся к учебным и внеучебным достижениям (см. п. 1 и 2).

Формирование выборочной совокупности определено целью и задачами реализации технологии мониторинга развития личности учащихся в дополнительном

образовании. Ее составляют учащиеся разного возраста, посещающие творческие объединения в дополнительном образовании.

Объем *выборочной совокупности* не является самоцелью. Реализация

Важно заметить, что инструментарий развития личности учащихся по дополнительным образовательным программам каждый педагог разрабатывает самостоятельно в соответствии со спецификой реализуемой им программы.

изация мониторинга ставит целью отслеживание динамики развития личности учащихся и определение эффективных средств ее обеспечения, что подчеркивает значимость полученных результатов применительно к каждому ребенку. Проведение процедуры мониторинга развития лично-

сти учащихся по прохождении дополнительной образовательной программы предполагает длительный характер (на протяжении всего периода обучения в творческом объединении). Мы предлагаем данные мониторингов, реализованных во вводном, текущем и итоговом режимах (по итогу реализации образовательной программы), фиксировать и анализировать применительно к отдельному учащемуся и к группе в целом, что определяет важность *периодичности проведения мониторинга*.

В систему *инструментария по реализации технологии мониторинга развития личности* входят:

✓ диагностический инструментарий развития личности учащихся по различным дополнительным образовательным программам;

✓ маршрутная книжка учащегося, в которую вносятся данные диагностик и фиксируются рекомендации педагога и психолога;

✓ книжка учащегося «Я познаю себя», анализ которой позволит психологу и педагогу составить маршрут индивидуального саморазвития ребенка.

Важно заметить, что инструментарий развития личности учащихся по дополнительным образовательным программам каждый педагог разрабатывает самостоятельно в соответствии со спецификой реализуемой им программы. Однако это не умаляет роли психолога, который должен провести консультативную работу по данной тематике, помочь педагогам подобрать необходимый инструментарий. Чаще всего педагоги применяют самостоятельно разработанные (авторские) анкеты, задания и упражнения, логически вводя их в структуру занятия.

Результаты проектирования и использования в практике ДЮЦ космического образования «Галактика» Калуги комплексов диагностических инструментариев развития личности учащихся применительно к различным дополнительным образовательным программам отражены в учебно-методическом пособии [5].

Сбор эмпирических данных проводится с участием педагогов, методистов, психолога.

Обработку и анализ полученных результатов проводят педагоги (применительно к реализации диагностики личности учащихся по прохождении ими дополнительных образовательных программ). Общую сводную таблицу результатов по отдельным возрастным группам, направлениям деятельности подготавливает заместитель директора по экспериментальной работе, психолог.

Данные, полученные в результате диагностики, целесообразно вносить в индивидуальные маршрутные книжки учащихся (данные заполняются педагогом при поступлении ребенка в объединение, затем — в текущем режиме (в начале и конце каждого года обучения по программе), что позволяет отследить динамику развития воспитанника на всем протяжении обучения в творческом объединении.

Компоненты и параметры результатов освоения учащимися дополнительной образовательной программы могут варьироваться в зависимости от возраста детей, направленности программы. Все изменения в структуру бланка индивидуальной маршрутной книжки учащегося по годам обучения вносит педагог. Отдельное место в книжке занимает раздел «Рекомендации педагога и психолога», так как педагогу важно довести до родителей их рекомендации.

Анализ представленных результатов диагностического изучения динамики развития ребенка по прохождению им образовательной программы позволит педагогу и психологу подойти к разработке индивидуальной траектории развития каждого учащегося и в сотрудничестве с родителями (по желанию) провести проектирование индивидуального маршрута саморазвития ребенка с целью создания условий для его полноценного самопознания и продвижения в деятельности.

Заметим, что при составлении рекомендаций педагога и психолога необходимо

учитывать данные самоанализа учащегося, которые он отражает в книжке «Я познаю себя». Данные заполняются ребенком при поступлении в объединение, затем — в текущем режиме (в начале и конце каждого года обучения по программе).

Так же как и при проектировании структуры индивидуальной маршрутной книжки учащегося, параметры самопознания, указанные в книжке «Я познаю себя», могут меняться в зависимости от возраста детей и направленности объединения. Все изменения в структуру вносит педагог. Заполнение книжки «Я познаю себя» предусмотрено для детей всех возрастов. Естественно, дети дошкольного возраста будут устно отвечать на вопросы (адаптированные с учетом возраста), фиксация ответов в таблицу производится педагогом. Возможен сбор информации из беседы с родителями.

Эффектом данной работы является повышение качества образовательного процесса организации с учетом закономерностей, выявленных в образовательной деятельности различных творческих объединений. Те образовательные технологии, которые продуктивны в плане развития личности учащихся, имеют возможность транслироваться и более широко диссеминироваться в образовательном пространстве организаций.

Одной из составляющих успешности мониторинга является упорядочивание его организации и технологии, соответствующих выделенным в программе целям и задачам. С помощью мониторинга предлагаются:

✓ обеспечить непрерывное наблюдение (диагностику) за состоянием развития личности учащихся для получения оперативной информации об их динамике, чтобы выявить положительные и возможные отрицательные тенденции развития и определить пути их предупреждения и преодоления;

При составлении рекомендаций педагога и психолога необходимо учитывать данные самоанализа учащегося, которые он отражает в книжке «Я познаю себя».

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

- ✓ определить благоприятные психолого-педагогические условия для развития личности, зоны ближайшего развития каждого учащегося, наметить пути их реализации;
- ✓ сформировать информационную базу развития личности каждого учащегося как участника образовательного процесса, используя ее данные для совершенствования практики прогнозирования развития личности и последующего проектирования индивидуальной образовательной траектории, а также для проведения рефлексии (внутреннего анализа и самооценки) взаимосвязанных эффектов и конечных результатов, которые связаны с той или иной программой;
- ✓ оценивать доступность и качество дополнительных образовательных программ, разрабатываемых и реализуемых в организации, предусмотренных в них условий и процессов, обеспечивающих полноценное развитие личности учащихся.

Составление и реализация в образовательной практике мониторингов развития личности учащихся — это не самоцель. Основные задачи данной работы — отслеживание динамики развития личности учащихся, определение наиболее продуктивных средств ее обеспечения, выстраивание на основе рефлексии опти-

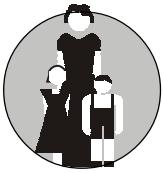
мальных условий для саморазвития каждого ребенка путем предложения индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов саморазвития и т. д.

Результаты реализации технологии мониторинга развития личности учащихся могут использоваться в управленческой деятельности организации.

Использование в практике дополнительного образования предложенной технологии мониторинга развития личности учащихся по прохождении дополнительных образовательных программ, обеспеченной диагностическими инструментариями, маршрутными книжками учащегося, в которые вносятся данные диагностик и фиксируются рекомендации педагога и психолога; книжками учащегося «Я познаю себя», анализ которой позволит психологу и педагогу составить маршрут индивидуального саморазвития ребенка, представляет собой один из возможных вариантов реализации Постановления Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования», согласно которому в качестве одного из показателей мониторинга в системе дополнительного образования выделены «учебные и внеучебные достижения лиц, обучающихся по программам дополнительного образования детей» [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л. Г. Логинова. — М. : Агентство «Мегаполис», 2008.
2. Майоров, А. М. Мониторинг в образовании / А. М. Майоров. — СПб., 2005.
3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, Е. А. Александровой. — М. : Академия, 2006.
4. Постановление Правительства Российской Федерации «Об осуществлении мониторинга системы образования» / утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662.
5. Технология реализации мониторинга развития личности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей (на примере Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» г. Калуги) : учебно-методическое пособие / под ред. И. В. Ивановой. — Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012.



Профессиональные педагогические задачи и способы их решения



О РЕЗУЛЬТАТАХ АНАЛИЗА ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ДОУ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Р. Ю. БЕЛОУСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой управления
дошкольным образованием НИРО
belousova_58@mail.ru

В статье представлено описание основных результатов исследования по проблеме использования существующих подходов к управлению дошкольным образовательным учреждением.

The author of the article gives the description of the main results of research on a problem of using the existing approaches to the management of preschool educational institution.

Ключевые слова: управленческая компетентность руководителя, научный подход к управлению организацией, вариативные модели и технологии управления дошкольным образованием

Key words: administrative competence of the head, scientific approach to the management of the organization, variable models and technologies of management of preschool education

Проблема развития управленческой компетентности руководителей ДОУ в условиях меняющейся образовательной ситуации диктует необходимость введения в систему повышения квалификации нового содержания и способов «формирования опережающего характера в поведении специалиста, его мотивации и навыков саморазвития на основе информационно-аналитической, исследовательской и проектной деятельности» [1].

В соответствии с технологией «построения научного пространства как осно-

вы повышения квалификации педагогов в институте развития образования» [3] научная деятельность кафедры управления дошкольным образованием НИРО (научно-исследовательский, экспертный, опытно-экспериментальный, научно-методический этапы) в конечном итоге направлена на продуцирование «нового образовательного знания и новой образовательной практики» внедрения вариативных моделей и технологий управления дошкольным образовательным учреждением на основе современных научных подходов.

Научное исследование существующих подходов к управлению образовательным учреждением предполагает реализацию трех этапов:

- ✓ аналитического — 2012—2013 годы;
- ✓ проектировочного — 2013—2014 годы;
- ✓ итогового — 2014—2015 годы.

На первом этапе исследования возникла необходимость в получении информации о существующих подходах, на которых строится управление ДОУ Нижегородской области.

Представим описание основной идеи первого этапа научного исследования.

Результативность управления организацией определяется, прежде всего, обоснованностью методологии, адекватным выбором подходов и способов решения проблем управления.

Подход — это ракурс исследования, исходная позиция, отправная точка, с которой начинается исследование и которая определяет его направление относительно цели внедрения выбранной модели и технологии управления организацией.

Технологии (способы) управления организациями дошкольного образования и формы реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования в зависимости от их содержания и направленности могут быть достаточно разнообразными. К примеру, в организа-

ции может применяться сетевая форма реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования, обеспечивающая возможность их освоения воспитанниками с использованием ресурсов нескольких организаций. При необходимости, с учетом запросов родителей (законных представителей), руководители организаций-партнеров совместно разрабатывают и утверждают программы, обеспечивающие коррекцию недостатков в физическом и (или)

психическом развитии, а также определяют спектр дополнительных образователь-

ных программ для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей воспитанников [4].

Следует отметить, что при использовании сетевой формы реализации образовательных программ руководителям организаций, определяющим условия и порядок осуществления образовательной деятельности, необходимо будет выстроить совместную модель сетевого управления этой деятельностью.

Так как на сегодняшний день для руководителя ДОУ это принципиально новая практика, то для осуществления кооперационно-сетевого подхода возникает потребность в новых управленческих знаниях и умениях.

Кроме того, реализация сетевых форм, используемых несколькими организациями, должна базироваться на актуальных запросах родителей (законных представителей).

Для определения образовательных запросов родителей, выявления сегментов для реализации дополнительных образовательных программ руководителю необходимо владеть маркетинговыми технологиями сегментирования и позиционирования. Таким образом, для руководителя становится востребованным маркетинговый подход к управлению организацией.

На каких научных подходах строится сегодня управление ДОУ? Задумываются ли руководители ДОУ о том, какой подход к управлению они применяют в рамках своих управленческих полномочий? Насколько эффективным будет внедрение новых моделей и технологий на основе современных подходов? Существует ли необходимость в специально организованном обучении руководителей использованию научных подходов к управлению? Каким образом методология науки педагогики и управления может повлиять на образовательную практику? Все эти вопросы определяют ситуацию как проблемную.

Проблемой, анализируемой в данном исследовании, является отсутствие у ру-

Результативность управления организацией определяется, прежде всего, обоснованностью методологии, адекватным выбором подходов и способов решения проблем управления.

руководителей ДОУ актуальных знаний и умений по использованию научных подходов к управлению при внедрении вариативных моделей и технологий управления организацией. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с кардинальными изменениями в законодательной и нормативно-правовой базах [4; 5; 6].

Предметом исследования являются существующие научные подходы к управлению ДОУ. Необходимо выявить потребность руководителей в специально организованном обучении на кафедре управления дошкольным образованием.

Объектом нашего исследования стали заведующие ДОУ Нижегородской области.

Нами были определены следующие гипотетические позиции:

✓ формирование управленческой компетентности руководителей по проблеме использования научных подходов к управлению ДОУ является цепесообразным;

✓ использование руководителями научных подходов к управлению ДОУ повысит эффективность управленческой деятельности;

✓ управленческая компетентность руководителей по проблеме использования научных подходов к управлению обеспечит оперативное и качественное внедрение вариативных моделей и технологий управления организацией.

Цели проводимого исследования:

✓ анализ и систематизация теории научных подходов к управлению организацией;

✓ изучение и выявление актуального состояния практики использования руководителями существующих научных подходов к управлению ДОУ.

Задачи:

✓ проанализировать существующие научные подходы к управлению организацией, подготовить информационно-методические материалы для руководителей ДОУ;

✓ разработать содержание процедуры исследования актуального состояния практики использования руководителями существующих научных подходов к управлению ДОУ;

✓ организовать проведение следующих процедур:

- интернет-опроса заведующих ДОУ Нижегородской области на официальном сайте ГБОУ ДПО НИРО;
- анкетирования заведующих ДОУ;
- собеседования с заведующими ДОУ Нижегородской области;

✓ проанализировать полученные результаты.

На основе анализа научно-методической литературы (Р. Акофф, П. К. Анохин, И. Ансофф, К. Ю. Белая, Л. Берталанфи, В. Н. Виноградов, М. Грэгор, В. И. Загвязинский, Г. А. Игнатьева, Ю. А. Конаржевский, Ф. Котлер, В. С. Лазарев, А. В. Лоренсов, А. А. Моисеев, У. Оучи, В. П. Панасюк, В. М. Полонский, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, В. А. Сарапулов, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, П. И. Третьяков, А. П. Тряпицына, А. Файоль, Л. И. Флюшина, М. Фоллет, О. Г. Хомерики, М. А. Чошанов, Т. Н. Шамова, У. Р. Эшби, Н. Р. Юсуфбекова и др.) был составлен перечень научных подходов к управлению организацией (программно-целевой, системный, маркетинговый, проектный, проектно-преобразующий, сетевой, кооперационно-сетевой, матричный, компетентностный, процессный, инновационный, рефлексивный, синергетический, деятельностный, ситуационный, модульный).

В соответствии с данным перечнем кафедрой были разработаны информационно-методические материалы для руководителей ДОУ по содержанию научных подходов к управлению организацией, инструментарий процедуры и пакет документов для ее проведения, в который вошли:

✓ анкета по использованию заведующими ДОУ научных подходов к управлению;

✓ информационно-методические материалы по содержанию научных подходов к управлению;

Необходимо выявить потребность руководителей в специально организованном обучении на кафедре управления дошкольным образованием.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

- ✓ перечень управленческих полномочий заведующего ДОУ;
- ✓ перечень источников получения информации о научных подходах к управлению образованием.

Рассмотрим содержание и результаты исследования.

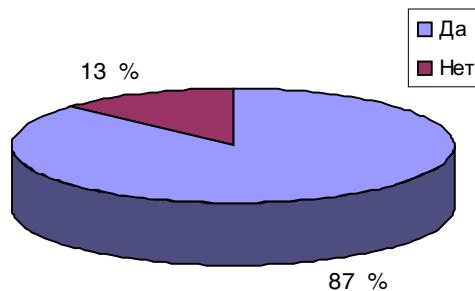
Общее количество респондентов составило 678 человек.

На сайте ГБОУ ДПО НИРО в разделах «Голосование» и «Интерактив» были опубликованы вопросы для заведующих ДОУ Нижегородской области: «Считаете ли Вы необходимым использование научных подходов к управлению ДОУ?»; «Какие научные подходы Вы используете в практике управления ДОУ?»

В интерактивном опросе принял участие 541 человек.

Диаграмма 1

Необходимость использования научных подходов к управлению ДОУ



В разделе «Голосование» на вопрос: «Считаете ли Вы необходимым использование научных подходов к управлению ДОУ?» 87 % респондентов дали положительный ответ (см. диаграмму 1).

Это доказывает готовность руководителей к освоению информации по использованию научных подходов к управлению ДОУ.

По результатам интерактивного опроса респондентов выяснилось, что наиболее используемыми научными подходами в управлении являются: системный и реф-

лексивный (20 %), деятельностный (16 %), процессный (14 %), инновационный и ситуативный (12 %), компетентностный (12 %), проектный и синергетический (12 %), программно-целевой, маркетинговый и модульный (12 %). Кооперационно-сетевой и проектно-преобразующий подходы используют в управлении ДОУ, по данным опроса, 2 % респондентов.

При взаимодействии с муниципальными органами управления образованием проведено анкетирование заведующих дошкольными образовательными учреждениями Нижегородской области.

Количество респондентов составило 80 человек.

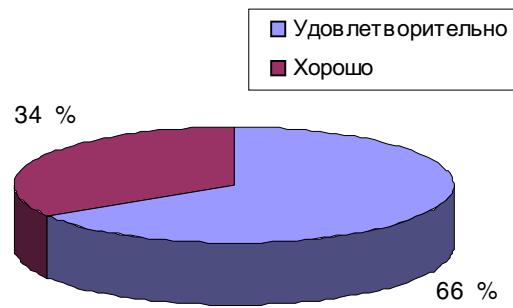
Результаты анкетирования показали:

- ✓ наиболее используемыми научными подходами к управлению являются компетентностный, деятельностный, процессный, инновационный, ситуационный, системный и рефлексивный, проектный и синергетический, программно-целевой, маркетинговый и модульный;
- ✓ менее используемыми — кооперационно-сетевой и проектно-преобразующий.

Результаты анкетирования руководителей ДОУ совпадают с результатами интерактивного опроса, что подтверждает основную тенденцию в оценке актуального состояния практики использования научных подходов к управлению ДОУ.

Диаграмма 2

Оценка эффективности применения научных подходов к управлению ДОУ



По результатам анкетирования было установлено:

✓ 66 % заведующих оценили эффективность применения научных подходов к управлению в своей управленческой

деятельности на оценку «удовлетворительно»;

✓ остальные 34 % — «хорошо».

Следует отметить отсутствие низких и высоких оценок.

Данные об источниках получения информации о применении научных подходов к управлению ДОУ

Предпочтения респондентов	Данные, %
Курсы повышения квалификации руководителей ДОУ при кафедре управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО НИРО	86
Другие курсы повышения квалификации	1
Самостоятельное изучение научно-методической литературы	6
Изучение управленческого опыта коллег	7
Не имею информации о научных подходах к управлению ДОУ	0
Другой вариант ответа	0

Таким образом, основным источником получения информации о научных подходах к управлению, их содержании и применении в своей управленческой деятельности являются курсы повышения квалификации при кафедре управления дошкольным образованием НИРО, количество респондентов составило 86 %.

Собеседование с заведующими ДОУ Нижегородской области было организовано в процессе образовательной и консультационной деятельности сотрудников кафедры. Для проведения собеседования был разработан перечень вопросов:

✓ Какие научные подходы к управлению Вы знаете?

✓ Отмечаете ли Вы, какой подход к управлению используете в процессе управленческой деятельности?

✓ Необходима ли Вам информация о содержании и методах использования научных подходов к управлению ДОУ?

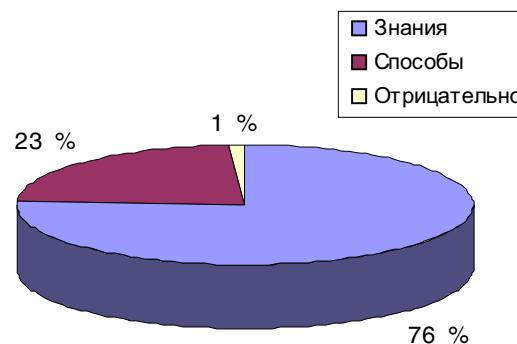
✓ Повысит ли эффективность управленческой деятельности заведующего знание и использование научных методов в управлении ДОУ?

Всего опрошено 57 человек.

Приведем данные по итогам собеседования (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3

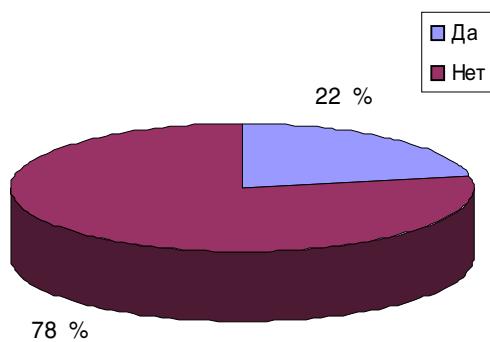
Данные о знании и способах применения традиционных подходов к управлению



На вопрос о знании традиционных подходов к управлению утвердительно ответили 76 %; о методах, способах их применения в практике управления — 23 %; 1 % — отрицательный ответ по двум вопросам.

Диаграмма 4

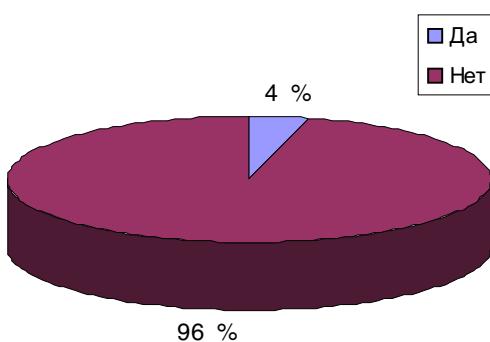
Данные о знании современных подходов к управлению ДОУ и практике их использования



На вопрос о знании содержания и применения современных подходов к управлению утвердительно ответили 22 % респондентов.

Диаграмма 5

Данные по самооценке использования руководителем научных подходов к управлению ДОУ



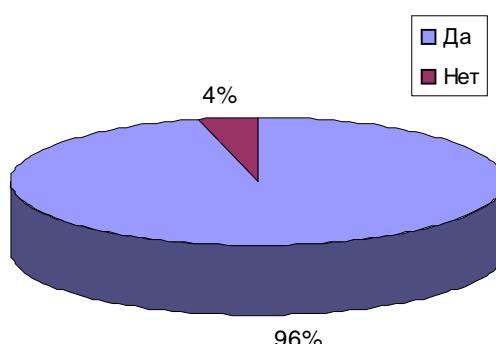
На вопрос: «В процессеправленческой деятельности отмечаете ли Вы, какой подход к управлению используете?» 96 % заведующих ДОУ затруднились ответить.

На вопрос о необходимости получения информации о содержании и методах применения научных подходов к управлению для использования в своейправленческой деятельности утвердительно ответили 96 % опрошенных (см. диаграмму 6).

По итогам собеседования можно отметить, что большинство руководителей ДОУ

Диаграмма 6

Респонденты о необходимости получения информации о научных подходах к управлению ДОУ



применяют на практике различные подходы к управлению. Данные о знании руководителями традиционных подходов к управлению ДОУ являются преимущественными — 76 %, данные о знании современных научных подходов составляют 22 % от общего числа респондентов.

Из числа участвующих в собеседовании 96 % заведующих не смогли ответить, какой научный подход применяют в процессеправленческой деятельности. Однако все респонденты, проходившие собеседование, отметили, что знание и использование научных подходов к управлению повышает эффективностьправленческой деятельности заведующего ДОУ.

По итогам анализа деятельности кафедры можно отметить, что изучаемая проблема актуализирована кафедрой в 2010—2011 годах.

Преподавателями кафедры экспериментально обоснованы кооперационно-сетевой и маркетинговый подходы к управлению, построенные на их основе модели и технологии успешно внедряются в практику ДОУ Нижегородской области, результаты исследований представлены в научно-методических изданиях [2; 7].

В ходе изучения и выявления актуального состояния практики использова-

ния руководителями научных подходов к управлению ДОУ разработаны информационно-методические материалы для заведующих ДОУ по теории научных подходов к управлению организацией.

В ходе анализа использования руководителями существующих подходов выявлены мнения и запросы заведующих по проблеме применения научных подходов к управлению ДОУ.

Поставленные на первом этапе исследования цели были достигнуты:

- ✓ доказана актуальность и целесообразность формирования управленческой компетентности руководителей по проблеме использования научных подходов к управлению организацией;
- ✓ выявлено мнение руководителей о том, что управленческая компетентность руководителей по проблеме использования научных подходов к управлению организацией будет способствовать повыше-

нию эффективности управленческой деятельности.

Основными задачами кафедры на следующем этапе научно-исследовательской деятельности являются:

✓ разработка и экспериментальная апробация механизма оценки эффективности используемых научных подходов к управлению дошкольного образования;

✓ выявление эффективных форм и методов формирования значимых проектных и исследовательских компетентностей руководителя дошкольной образовательной организации;

✓ разработка научно-методического обеспечения курсов повышения квалификации и переподготовки руководителей ДОУ по изучаемой проблеме.

В ходе анализа использования руководителями существующих подходов выявлены мнения и запросы заведующих по проблеме применения научных подходов к управлению ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : НИРО, 2010.
2. Белоусова, Р. Ю. Технологии управления инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области: маркетинговый подход : монография / Р. Ю. Белоусова. — Н. Новгород : НИРО, 2011.
3. Максимова, С. А. Построение научного пространства как основа повышения квалификации педагогов в институте развития образования / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 12—17.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».
5. Проект федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // URL : минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie=dok.html>.
7. Чичикин, В. Т. Здоровьесобеспечение детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях взаимодействия ДОУ — ОУ — ФОК : информационно-методический сборник / В. Т. Чичикин, А. А. Чеменева. — Вып. 3. — Н. Новгород : НИРО, 2011.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧИТЕЛЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,
кандидат социологических наук,
заведующая лабораторией научно-
методического обеспечения проектно-
дифференцированного обучения НИРО
oksanapleteneva@yandex.ru

М. В. ШУКЛИНА,
учитель биологии МБОУ СОШ № 45
Володарского муниципального района
Нижегородской области
mashyki63@yandex.ru

В статье представлен алгоритм разработки рабочей программы учителя по предмету, ориентированной на формирование у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности через реализацию проектно-дифференцированного обучения.

The algorithm of developing the working program of a teacher at a subject is presented in the article. The algorithm is focused on forming the base culture of researching and designing activity through the realization of the differentiated teaching.

Ключевые слова: *проектно-дифференцированное обучение, проектная компетентность обучающихся, рабочая программа учителя, алгоритм разработки рабочей программы*

Key words: *the differentiated training, design competence of pupils, the working program of a teacher, algorithm of the development of a working program*

Рак показывает практика дополнительного профессионального образования, часто задаваемые вопросы педагогов сегодня: «Зачем нам нужны рабочие программы?» и «Как это делается?» Ответы на эти вопросы можно найти

как в нормативно-правовых документах, так и в собственной практике.

Что такое рабочая программа

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» деятельность любой образовательной организации осуществля-

ется на основе образовательной программы, представляющей собой «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [4]. Кроме того, «образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность» (статья 12). Следовательно, рабочая программа учителя является компонентом основной образовательной программы школы, которая должна обеспечить уровень подготовки учащихся, соответствующий требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (статья 11) и может быть реализована с использованием различных образовательных технологий (статья 12).

Таким образом, рабочая программа — это инструмент педагога, в котором он определяет оптимальное содержание образования и наиболее эффективные формы, методы и приемы обучения в данном конкретном классе для получения образовательного результата, соответствующего требованиям ФГОС и основной образовательной программе своей школы. Поскольку деятельность учителя достаточно индивидуализирована, то и рабочая программа — инструмент индивидуальный.

Зачем нужна рабочая программа

Цель разработки рабочей программы — создание условий для планирования, организации (в соответствии с требованиями ФГОС) и управления образовательным процессом по определенной учебной дисциплине (образовательной области). Определяя проектно-дифференцированное обучение (ПДО) как возможный способ реа-

лизации требований федеральных государственных стандартов основного общего образования [1], мы выделяем в качестве основной метапредметной цели изучения любого школьного предмета проектную и исследовательскую компетентности школьников. При этом под проектно-дифференцированным обучением мы понимаем как систему обучения, ориентированную на формирование определенного уровня проектной компетентности

школьников и реализуемую всей школой в целом, так и систему деятельности отдельного педагога, который вносит свой вклад в образовательный результат ученика.

Рабочая программа учителя является компонентом основной образовательной программы школы, которая должна обеспечить уровень подготовки учащихся, соответствующий требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Как разработать рабочую программу

Разработка рабочей программы учителя, основанной на принципах ПДО, может проходить в два этапа.

Первый этап *подготовки* к созданию рабочей программы, направленной на реализацию проектно-дифференцированного обучения, включает следующие шаги.

Шаг 1. Изучить требования к рабочим программам и определить структуру будущей рабочей программы.

Требования к рабочей программе по предмету [5, с. 113—114], ориентированной на проектно-дифференцированное обучение, включают в себя:

✓ определение целей в организации проектного обучения;

✓ психолого-педагогическое обоснование специфики восприятия и освоения проектной деятельности учащимися данного возраста с описанием возможностей дифференциации;

✓ описание проектных компетенций (в категориях «зnaет», «понимает», «умеет», «владеет»), овладение которыми легчит в основе проектной компетентности;

✓ описание способов формирования выделенных компетенций: подходы, техно-

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

логии, методы и средства обучения, формы организации деятельности обучающихся;

✓ описание системы оценки метапредметных результатов и результатов проектной деятельности, в том числе характеристика КИМов;

✓ календарно-тематическое планирование с указанием:

— в каких разделах и темах предусматривается формирование проектных компетенций учащихся;

— какие проектные компетенции формируются;

— какой проектный продукт получит ученик в результате учебной деятельности;

— какие дидактические средства обучения необходимы для получения ожидаемого результата.

Шаг 2. Изучить требования к ожидаемым образовательным результатам, зафиксированным во ФГОС ООО и целям основной образовательной программы основного общего образования школы.

Ведущим метапредметным результатом ФГОС ООО является сформированность у выпускников основной школы «основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и / или социально значимой проблемы» [3].

Шаг 3. На основании требований ФГОС ООО определить ожидаемые метапредметные и личностные результаты, успешное освоение которых может обеспечить конкретная предметная область.

На этом шаге мы советуем учителю ознакомиться с тем разделом примерной основной образовательной программы образовательного учреждения [2], в котором достаточно полно конкретизируются метапредметные результаты освоения

этой программы в виде регулятивных, коммуникативных, познавательных учебных действий на двух уровнях освоения:

✓ ученик научится (базовый уровень овладения действием);

✓ ученик получит возможность научиться (повышенный уровень).

Шаг 4. Определить критерии анализа (выбора) УМК из перечня, рекомендованного Министерством образования и науки России, например:

✓ наличие в УМК возможности достижения метапредметных результатов;

✓ наличие возможности реализовать идею проектно-дифференцированного обучения и сформировать проектную компетентность школьников;

✓ образовательные потребности и запросы обучающихся;

✓ наличие ресурсов для реализации целей данной программы;

✓ преемственность с программами начальной школы;

✓ особенности контингента учащихся;

✓ авторский замысел педагога и т. п.

Шаг 5. Проанализировать (выбрать) УМК (примерную общеобразовательную программу и соответствующий учебник) на основании выдвинутых критерии и определить объем необходимых изменений в примерную общеобразовательную программу.

Предполагая, что многие авторы предметных программ и учебников не учитывали необходимость реализации проектно-дифференцированного обучения при изучении данной предметной области, среди необходимых изменений мы выделяем следующие:

✓ зафиксировать в целях освоения конкретного предмета (курса) формирование проектной компетентности школьников как метапредметный результат обучения;

✓ зафиксировать в составе элементов содержания, которые должен освоить учащийся, определенные проектные действия, а также возможные уровни и логическую последовательность овладения ими;

На основании требований ФГОС ООО определить ожидаемые метапредметные и личностные результаты, успешное освоение которых может обеспечить конкретная предметная область.

чить конкретная предметная область.

На этом шаге мы советуем учителю ознакомиться с тем разделом примерной основной образовательной программы образовательного учреждения [2], в котором достаточно полно конкретизируются метапредметные результаты освоения

✓ определить организационные формы и методы, средства и условия формирования проектной компетентности школьников;

✓ установить объекты контроля и критерии оценки уровня сформированности проектной компетентности учащихся.

Проделав все перечисленные шаги, учитель будет готов ко второму этапу — разработке своей рабочей программы, направленной на реализацию проектно-дифференцированного обучения. Этот этап включает следующие шаги.

Шаг 6. Сформулировать цель рабочей программы.

Формулировка цели в рабочей программе возможна в виде перечня ожидаемых результатов, что соответствует требованиям, зафиксированным во ФГОС ООО. Например, ожидаемые метапредметные результаты изучения курса «Природоведение» в 5-м классе.

✓ Пятиклассники научатся (регулятивные универсальные учебные действия):

— самостоятельно анализировать условия достижения цели на основе учета выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале;

— самостоятельно контролировать свое время и управлять им.

✓ Получат возможность научиться:

— находить альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективные;

— осознанно управлять своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей;

— адекватно оценивать свои возможности в достижении цели определенной сложности в различных сферах самостоятельной деятельности.

✓ Пятиклассники научатся (коммуникативные универсальные учебные действия):

— формулировать и аргументировать собственное мнение, координировать позицию с позициями партнеров при выработке общего решения в совместной деятельности;

— осуществлять взаимный контроль и оказывать необходимую взаимопомощь в сотрудничестве;

— адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; владеть устной и письменной речью, чтобы строить монологическое контекстное высказывание;

— работать в группе — устанавливать рабочие отношения и продуктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

✓ Получат возможность научиться:

— учитывать и координировать различные позиции других людей в сотрудничестве; учитывать разные мнения и интересы и уметь обосновывать собственную позицию, понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы;

— вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем;

— следовать морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества на основе уважительного отношения к партнерам, внимания к личности другого.

✓ Пятиклассники научатся (познавательные универсальные учебные действия):

— основам реализации проектно-исследовательской деятельности;

— проводить расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и сети Интернет;

— осуществлять сравнение, серию и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций;

— использовать ознакомительное, изучающее, усваивающее и поисковое чтение для решения учебных проблем.

✓ Получат возможность научиться:

— ставить проблему и аргументировать ее актуальность;

— выдвигать гипотезы о связях и закономерностях событий, процессов, объектов;

Проделав все перечисленные шаги, учитель будет готов ко второму этапу — разработке своей рабочей программы, направленной на реализацию проектно-дифференцированного обучения.

— делать по аналогии умозаключения и выводы на основе аргументации.

При формулировке метапредметных результатов учитываются возможности предмета, возрастные особенности школьников, а также способность учителя повлиять на получение таких результатов.

Шаг 7. Внести изменения в содержание примерной общеобразовательной программы по выбранному курсу на основании требований к рабочей программе по предмету, ориентированной на проектное обучение:

✓ на основании возрастных особенностей школьников определить возможность использования разнообразных образовательных технологий и приемов педагогической техники для решения основных целей программы. Например, к возрастным особенностям пятиклассников относится замедление темпа деятельности, что определяет необходимость деления класса на микрогруппы, а их стремление экспериментировать определяет необходимость использования в микрогруппах творческих исследовательских заданий при проведении практических работ;

✓ учесть специфику проектно-дифференцированного обучения: направленность на формирование проектной компетентности, межпредметные связи, наличие внеш-

них и внутренних ресурсов (материально-технические ресурсы, опыт ведения проектно-исследовательской и природоохранной деятельности, социальное партнерство и др.) для реализации целей программы;

✓ объяснить связь курса с формированием умений проектной деятельности, необходимость выделения проектных модулей. Например, это может быть сформулировано следующим образом: «В тематическое планирование встроены проектные модули — проектная форма учебной деятельности на нескольких занятиях. Цель проектных модулей — освоить

При формулировке метапредметных результатов учитываются возможности предмета, возрастные особенности школьников, а также способность учителя повлиять на получение таких результатов.

систему проектных действий в процессе реализации проектной деятельности. Проектный модуль предполагает решение учениками определенной системы заданий, распределенной согласно этапам проектной деятельности. В ходе решения системы проектных задач у младших подростков формируются способности рефлексии (видеть проблему; анализировать сделанное; отмечать трудности и ошибки); целеполагания; планирования; моделирования; проявления инициативы при поиске способа / способов решения задач; коммуникативные способности (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументированно отклонять точки зрения других).

Учитывая тесную связь содержания программы природоведения с программой экологии (их вводная функция в мир общих биологических и экологических понятий происходит через установление общих признаков жизни), а также то, что за эту основу взята та информация о живой и неживой природе, которую ученики получили в начальной школе, часть проектных модулей разделена по этапам проектирования между курсами природоведения и экологии. При этом учтено разное количество часов, отведенное на предметы, и их местоположение в содержании курса».

Шаг 8. Определить общие способы (методы) оценки достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов. Определить необходимость практических, самостоятельных и контрольных работ для оценки достигнутых результатов.

Текущая оценка сформированности проектных компетенций школьников может проходить:

✓ в процессе ежеурочной рефлексии того метапредметного действия, на формирование которого был направлен урок;

✓ в процессе реализации практических работ;

✓ в процессе реализации межпредметных проектных модулей и защиты полученного проектного продукта.

Для этой цели используется модель достижений обучающихся на каждом уровне определенных областей их проектной компетентности [1; 5]. На основании этой модели лабораторией научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения НИРО разработана матрица оценки, заполнить которую можно исходя из педагогических наблюдений и листов самооценки обучающихся.

Шаг 9. Определить разделы и темы в содержании курса, в рамках изучения которых возможна реализации проектного модуля.

Определить цели и ожидаемые результаты проектных модулей. Распределить часы, отведенные на изучение данного раздела / темы, таким образом, чтобы школьники освоили полный цикл проектной деятельности, включающий следующие этапы:

✓ актуализация имеющейся системы: предметных знаний и способов деятельности, метапредметных способов деятельности, ценностей и смыслов, связанных с содержанием модуля и самим процессом познания;

✓ проблематизация — определение проблемы проекта и причин, приводящих к ее появлению;

✓ целеполагание — определение цели и задач проекта (цели освоения содержания модуля и последовательности шагов ее достижения; для учителя данная после-

довательность — это план изучения блока предметного содержания);

✓ концептуализация — создание образа объекта проектирования (прогностического модельного представления проектного продукта);

✓ решение конкретно-практических задач и создание образовательных продуктов (создание проектного продукта);

✓ презентация полученного проектного продукта — демонстрация индивидуального продвижения в предметном и метапредметном содержании;

✓ оценка качества проектного продукта и рефлексия действий в проекте его создателей.

Шаг 10. Заполнить «сетку» тематического планирования, включив в нее три вида образовательных целей (предметные, метапредметные, личностные) и продукты деятельности ученика.

В метапредметных целях проследить логику формирования проектных умений на уроках и возможность достижения основных ожидаемых метапредметных результатов курса. Конкретизировать способы (методы) оценки достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов, обозначив продукт деятельности ученика. Определить дидактические инструменты / средства обучения.

Оптимальный, на наш взгляд, вид «сетки» календарно-тематического планирования представлен в таблице 1.

Таблица 1

Пример календарно-тематического планирования

№ урока / дата проведения	Тема урока	Образовательные цели			Продукт деятельности ученика	Дидактические инструменты / средства обучения	Д/з
		предметные	метапредметные	личностные			

Шаг 11. Включить в тематическое планирование проектные модули, соответствующие этапам проектирования и модульной организации образовательного процесса.

Шаг 12. Разработать и включить в рабочую программу в качестве приложений дидактические задания, соответствующие образовательным целям и продуктам деятельности ученика на уроках.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

Составить «задания-маркеры» по оцениванию познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД, по возможности включить их в состав практических работ, например:

- ✓ определить алгоритм действий во время практических работ;
- ✓ использовать выработанные правила сотрудничества при проведении практических работ.

Ш а г 13. Проанализировать полученную программу на основании требований к рабочим программам, основанных на принципах ПДО.

Анализ разработанной рабочей программы можно провести на основе карты экспертной оценки, разработанной сотрудниками лаборатории научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения [6] (см. таблицу 2).

Таблица 2

Карта экспертной оценки рабочей программы по предмету, ориентированной на проектное обучение

№	Критерии	Индикаторы: 0 баллов — не выявлен, 1 балл — присутствует частично, 2 балла — присутствует полностью	Оценка в баллах
1	Цели рабочей программы (4 балла)	Сформулированы конкретно в контексте специфики учебного предмета	
		Ориентированы на организацию проектного обучения	
2	Психолого-педагогическое обоснование (4 балла)	Обоснована специфика восприятия и освоения учебного материала обучающимися в соответствии с возрастными особенностями	
		Определены возможности дифференциации	
3	Общая характеристика учебного предмета (6 баллов)	Описаны виды компетенций, овладение которыми лежит в основе предмета	
		Определены подходы к формированию проектных компетенций	
		Описаны технологии, методы и средства формирования проектной компетентности учащихся	
4	Метапредметные результаты освоения учебного предмета (8 баллов)	Описаны метапредметные результаты (в категориях «зnaет», «понимает», «умеет», «владеет»)	
		Выделены результаты (в категориях «зnaет», «понимает», «умеет», «владеет») освоения проектной деятельности	
		Описана система оценки результатов проектной деятельности	
		Представлена характеристика КИМов	
5	Календарно-тематическое планирование (8 баллов)	Выделены разделы, темы, в которых предусматривается формирование проектной компетентности учащихся	
		Указано, какие проектные компетенции формируются в планируемых разделах, темах	
		Определены место и содержание проектных модулей	
		Определены задания для оценки сформированности проектной компетентности	
6	Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение (4 балла)	Определен УМК	
		Описаны средства обучения	
ИТОГО (max = 34 балла)			

Таким образом, рабочая программа становится инструментом формирования проектной компетентности школьников, то есть

инструментом реализации проектно-дифференцированного обучения в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плетенева, О. В. Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения школьников в основной школе / О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 72—80.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. — М. : Просвещение, 2011. — 342 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // URL: <http://standart.edu.ru>.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
5. Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие / авт.-сост. : О. В. Плетенева, О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 134 с.
6. Целикова, В. В. Диагностика и преодоление профессиональных затруднений педагогов в вопросах проектного обучения в ОУ / В. В. Целикова // Справочник заместителя директора школы. — 2013. — № 9. — С. 82—89.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



О. В. КОЛЕСОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
социальной педагогики
и предметных методик
начального образования
НГПУ им. К. Минина
a-t-Kolesov@yandex.ru



Е. В. ГАНИНА,
учитель высшей категории
МБОУ СОШ № 12
Дзержинска
evganina@yandex.ru



М. Ю. КОСЫХ,
учитель высшей категории
МБОУ СОШ № 30
Дзержинска
tashuk-8990@mail.ru

В статье рассматриваются возможности развития коммуникативных универсальных действий на основе системно-деятельностного подхода к обучению в начальной школе. Авторами выделены три группы коммуникативных универсальных действий, необходимых для формирования личности младшего школьника, представлены диагностические методики для определения уровня развития коммуникативных универсальных действий.

The article is discussed the possibility of development universal communicative action based on the universal system-active approach to learning in a primary school. The authors identify three groups of universal communicative action. They are necessary for formation personality of young schoolchildren, the diagnostic methods for determination of the level development universal communicative action are shown in this article.

Ключевые слова: *федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативные универсальные действия, диагностические методики, социометрия*

Key words: *the federal state education standards, universal communicative action, diagnostic methods, sociometry*

В настоящее время российская система образования находится на этапе реформирования, направленного на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей образовательных стандартов. Поиском оптимальных путей и способов внедрения коммуникативных технологий в педагогическую

науку и сферу образования занимаются как ученые, так и учителя-практики.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Даудов, А. Г. Асмолов) группой авторов: А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчановым под руководством А. Г. Асмолова.

Сегодня учителей, работающих в начальных классах, все больше тревожит снижение уровня речевой культуры школьников: ученики затрудняются в выражении своих мыслей и чувств, грамотном построении речевого высказывания.

Сегодня учителей, работающих в начальных классах, все больше тревожит снижение уровня речевой культуры школьников: ученики затрудняются в выражении своих мыслей и чувств, грамотном построении речевого высказывания. Устная речь детей бедна точными и образными выражениями, зато богата повторами, междометиями, речевыми штампами, словами-паразитами.

В контексте концепции универсальных учебных действий (УУД) коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят:

- ✓ потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- ✓ владение определенными вербальными и невербальными средствами общения и коммуникации;
- ✓ позитивное отношение к процессу сотрудничества, ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других

людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- ✓ планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- ✓ постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- ✓ разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- ✓ управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;

- ✓ умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Таким образом, коммуникативные действия могут быть разделены на три группы:

- ✓ коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);

- ✓ коммуникация как кооперация (согласование усилий по достижению общей цели);

- ✓ коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информа-

ции другим людям и становления рефлексии (коммуникативно-речевые умения).

Существенное значение для формирования коммуникативных универсальных действий, как и для формирования личности ребенка в целом, имеет организация совместной работы учащихся в группе.

Современный учитель должен владеть диагностическими методиками, что особенно важно при работе с первоклассниками.

Для определения уровня развития коммуникативных универсальных действий мы предлагаем ряд авторских и взятых из психолого-педагогической литературы диагностических методик.

Методика «Небитаемый остров»

Метод: социометрия.

Цель: выявление особенностей коллектива, взаимоотношений между детьми, наличие групп внутри коллектива, степень сплоченности, социальный статус детей.

Инструкция: «Представь себе, что волей судьбы ты вдруг оказался на необитаемом острове. Если появится возможность, то кого из своих одноклассников ты позвал бы к себе на остров (назови три фамилии), а кого ни за что на свете не позвал бы на остров?»

Примечание: листочки обязательно подписываются.

Обработка: социометрическая матрица, где $S \langle + \rangle$ — сумма положительных выборов; $S \langle - \rangle$ — сумма отрицательных выборов; $B \langle + \rangle$ — количество положительных совпадений (взаимовыбор); $B \langle - \rangle$ — количество отрицательных совпадений.

Социометрическая матрица

Имя, фамилия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Денис К.		+							+	+						—		
Никита Ш.			—				+	—		+	+							

Окончание табл.

Имя, фамилия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Даша Б.					+				+						-		+	
Катя К.							+								-	+	+	
Лиля Т.					+										-		+	
Света Т.				+										+	-			+
Света К.	+				+										-			
Дима Ш.					+	+									+			
Полина Т.	+	+												+	-			
Диана А.	+	+												+	-			
Хадижа Г.	+	+							+							-		
Илья Ж.					+	-										+	+	
Никита Д.								+								+	+	
Дарина К.							+							+	-		+	
Андрей К.		+												+	+			
Стас К.					+	+								+	-			
Олег С.					+				+					+		-		
Сева З.									+					+	+		-	
S «+»	4	5	1	8	2	2	2	4	2	5	2	2	4	2	-	4	5	-
S «->	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	1	1	-	-	12	-	-	-
B «+»	2	2	1	3	1	1	-	1	2	3	1	1	2	2	-	2	2	-
B «->	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-

Методика «Ковер»
(авт. Р. Овчарова)

Цель: изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные и регулятивные.

Критерии оценивания:

- ✓ умение учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- ✓ умение формулировать собственное мнение и позицию;
- ✓ способность договариваться и приходить к общему решению в совместной

деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

✓ способность признавать существование у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной;

✓ способность планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

✓ умение осуществлять пошаговый и итоговый контроль.

Описание задания. Проводится колективно на уроке художественного труда или на других уроках. Проведение в урочное время связано с тем, что на уроке дети наиболее адекватно принимают на себя социальную роль ученика и чувству-

ют ответственность за выполнение определенного задания.

Учитель делит детей на произвольные команды, которые работают за отдельными столами. На каждом столе имеются совершенно одинаковые наборы всевозможных фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), выполненных из цветной бумаги, что позволяет создать равноценные условия работы для всех групп.

Далее каждой команде предлагается изготовить один общий ковер. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров, на основе анализа которых дети устанавливают следующие общие признаки любого ковра, одновременно являющиеся правилами выполнения работы и средствами контроля:

- ✓ наличие центрального рисунка;
- ✓ одинаковое оформление углов;
- ✓ симметричное расположение деталей относительно центра (с понятием симметричности дети знакомятся в доступной форме на предыдущих уроках математики и конструирования).

Инструкция: «Для того чтобы сделать такие же красивые ковры, надо работать дружно и слаженно».

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организоваться, распределить обязанности и договориться между собой. Время выполнения для всех одинаково.

По окончании работы организуется выставка ковров, где проводится групповое обсуждение, цель которого — рефлексивно-содержательный анализ совместных действий. Команды обсуждают, что удалось или не удалось, определяют степень соответствия продукта своей деятельности поставленной задаче.

Методика «Яркий мир»

Цель: определить исходный уровень умения детей выделять слова-сравнения.

Описание методики. Детям предлагаются закончить предложения, в которые

они должны вставить сравнительный оборот. В соответствии с выполнением задания результаты распределяются по трем уровням.

Инструкция: «Закончите предложения, вставив сравнительный оборот».

Облака, как _____

Ветер, будто _____

Небо, словно _____

Радуга, как _____

Арбуз, как _____

Паутина, словно _____

Критерии результатов:

✓ высокий уровень: 5—6 баллов.

Ребенок дописал практически все сравнения безошибочно;

✓ средний уровень: 3—4 балла.

Ребенок вписывает три-четыре сравнения;

✓ низкий уровень: 2 балла и меньше.

Методика «Проталинки»

Цель: определить исходный уровень умения детей вставлять эпитеты.

Описание методики. Детям предлагаются текст, в котором они должны вставить эпитеты.

Инструкция: «Прочитайте текст, вставьте эпитеты».

Сентябрь

Пришел сентябрь. После лета наступила осень. По опушкам лесов еще растут подосиновики, рыжики. На большом пне жмутся друг к другу опята.

По синему небу бегут облака. Уже улетели ласточки, стрижки. К дальнему пути готовятся дикие гуси, покидают родные болота журавли.

Вот вышел из леса лось, поднял голову и заревел. Прошли лоси, нашумели, испугали зайца. Страшно ему в осенние дни. Кругом все желтое,, а он в белой шубке.

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организоваться, распределить обязанности и договориться между собой.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

Какой хвост
у лисы! В морозы ей не холодно в снежной постели, ведь она укрывает-
ся, как теплым пледом, своим хвостом.
А на лапах красавицы зимой вырастает густая-прегустая
шерсть. Кажется, будто лисонька надела
..... варежки.

Критерии результатов:

✓ высокий уровень: 6—7 баллов.

Ребенок вставил практически все эпитеты в текст безошибочно;

✓ средний уровень: 4—5 баллов.

Ребенок написал четыре-пять эпитетов;

✓ низкий уровень: меньше 4 баллов.

Ребенок часто ошибается или вообще неправильно вставляет эпитеты в текст.

Методика
«Мини-очинение»
(«Утро за окном»)

Цель: проверить умение учащихся создавать тематически единый текст, соответствующий заголовку и основной мысли.

Описание методики: мы предложили учащимся посмотреть в окно и подумать: какое за окном небо, звуки и т. д., что они хотели бы увидеть.

Свой текст дети должны были начать со следующих опорных словосочетаний:

✓ За нашим окном ...

✓ Я вижу в окне ...

✓ Если я закрою глаза ...

Критерии оценивания:

✓ высокий уровень: учащиеся верно понимают заголовок текста и прогнозируют его содержание, умеют выражать основную мысль и отбирать языковые средства, понимают тему и определяют ее границы;

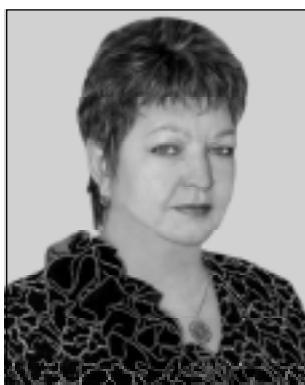
✓ средний уровень: учащиеся выражают основную мысль, понимают заголовок и прогнозируют его содержание;

✓ низкий уровень: учащиеся не справляются с заданием. Они обозначили тему и придумали два-три предложения, не связанных между собой.

В федеральных государственных образовательных стандартах подчеркивается важность овладения и использования учителем диагностирующих методик, направленных на изучение уровня имеющихся универсальных учебных действий учащихся и динамики их формирования. Мы считаем, что представленные методики помогут решить проблему оценки развития коммуникативных УУД у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2009. — 152 с.
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
4. <http://www.bookin.org.ru>.
5. <http://lib.rus.ec>.



КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПУНКТУАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. Е. МЕРИНОВА,
учитель начальных классов
МБОУ СОШ пос. Эгвекинот
(Чукотский автономный округ)
nlyliy@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с помощью специальной работы по развитию пунктуационной грамотности.

The article examines the problem of formation the communicative universal educational actions at primary school pupils with the help of special work on the development of punctuation literacy.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, планируемые результаты образования, пунктуационная культура младших школьников, система пунктуационных упражнений

Key words: the communicative universal educational actions, planned results of education, the punctuation culture of primary school pupils, the system of punctuation exercises

Нацеленность современного начального образования на планируемые результаты, реализация системно-деятельностного подхода требуют определенной перестройки содержания обучения, в том числе выделения тех разделов, которые позволяют достичь предметных, метапредметных и личностных результатов.

Одной из основных целей обучения русскому языку в начальной школе является подготовка грамотных (в широком смысле слова) учащихся, обладающих сформированными коммуникативными универсальными учебными действиями, к числу которых, как указано в «Планируемых результатах начального общего образования», относятся умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями

коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. Однако приобрести навыки пользования письменной речью ученики не смогут без глубокого и прочного усвоения пунктуации.

Важность данной проблемы обусловлена тем, что пунктуационная грамотность выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении. И чем лучше будет организовано усвоение пунктуации в младшем звене, тем более эффективным станет процесс совершенствования пунктуационной грамотности школьников на последующих этапах обучения.

Следует отметить, что в школьном курсе русского языка пунктуация не изу-

чается как особый раздел науки о языке, а рассматривается в связи с изучением синтаксических понятий и на фоне синтаксической теории.

Однако, по справедливому замечанию Г. И. Гулевич, «раннее знакомство учащихся с пунктуацией, несомненно, может помочь в решении следующих задач: 1) создании прочной основы для формирования у школьников пунктуационных знаний и умений; 2) формировании умения видеть за знаком смысл высказывания, правильно воспринимать, осознавать и интонационно верно его воспроизводить; 3) приобретении учащимися навыка использовать знаки препинания в своих письменных работах для точного выражения мыслей и чувств» [1].

Учитывая то, что изучение почти всех разделов школьного курса русского языка проходит на фоне предложения, а ни одного предложения без пунктуационного знака не бывает, то станет понятным наше стремление как учителей-практиков к поиску дополнительных возможностей в освоении пунктуации, с одной стороны, обеспечивающих у школьников развитие практических навыков употребления знаков препинания в процессе письма, а с другой — подготавливающих их к более успешному изучению систематического курса «Синтаксис и пунктуация».

Следует отметить, что в школьном курсе русского языка пунктуация не изучается как особый раздел науки о языке, а рассматривается в связи с изучением синтаксических понятий и на фоне синтаксической теории.

водится формированию пунктуационной грамотности младших школьников. В то же время эти упражнения чаще всего направлены на достижение предметных результатов. В своей работе мы постоянно обращаем внимание учащихся на основную функцию знаков препинания: они помогают понять смысл написанного предложе-

ния, текста, что в свою очередь способствует формированию пунктуационных навыков и коммуникативных умений учеников.

Для формирования пунктуационной культуры учащихся на уроках русского языка при изучении различных тем мы обращаемся к упражнениям и заданиям, отдельным элементам заданий, способствующим развитию пунктуационных умений. К ним относятся следующие виды работы:

- ✓ объяснение знаков препинания в разных синтаксических конструкциях;
- ✓ составление предложений по данной основе предложения с учетом знаков препинания;
- ✓ составление предложений по предлагаемым схемам с учетом различных знаков препинания;
- ✓ распространение предложений (однородными членами с соблюдением расстановки знаков препинания);
- ✓ работа над интонацией предложений различной структуры (по цели высказывания, по эмоциональности, с однородными членами, сложные предложения);
- ✓ составление предложений из деформированного текста с учетом знаков препинания;
- ✓ наблюдение за предложениями различной синтаксической структуры;
- ✓ задания творческого характера;
- ✓ совершенствование умений в интонационно правильном чтении предложений с однородными членами, сложных предложений, предложений, отличающихся по цели высказывания, эмоциональности;
- ✓ работа над логическим ударением в предложениях различной структуры;
- ✓ развитие речевого слуха и интонационных умений, связанных с произношением повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений, с использованием интонации перечисления, противопоставления.

Для развития пунктуационных умений у младших школьников нами разработана система специальных практических упражнений, имеющих интегрированный харак-

тер и нацеленных не только на формирование грамматических понятий, но и на развитие коммуникативно-речевых умений учащихся:

- ✓ различать предложения по цели высказывания и по интонации, произносить их с нужной интонацией;
- ✓ правильно определять границы предложений и ставить нужные знаки препинания в конце предложений;
- ✓ правильно расставлять знаки препинания в предложениях с однородными членами, а также перед противительным союзом *а* и соединительным союзом *и* в предложениях с однородными членами;
- ✓ правильно расставлять знаки препинания в сложных предложениях;
- ✓ правильно расставлять знаки препинания в предложениях с обращением и с прямой речью.

Приведем примеры разработанных нами упражнений.

2-й класс

1. Прочитай шуточное стихотворение построчно.

*ручной щегол поет салфетки
там на столе лежат коньки
к зиме готовят там очки
лежат для бабушки тетрадки
всегда содержатся в порядке*

(А. Арсирий)

Еще раз прочитай стихотворение, выдели предложения по смыслу. Запиши стихотворение, расставь знаки препинания.

2. Прочитай текст. Спиши. В скобках укажи, какие это предложения по цели высказывания и по интонации. Какие требования к жанру письма можно выделить на основе этого текста?

Дорогая мама!

Наш лагерь в сосновом бору. Рядом речка. Какие тут красивые места! Какой свежий, чудесный воздух! А как ты живешь? Куда уехала Валя? Пиши мне чаще. Твой сын Сережа.

3. Прочитай. Спиши, в конце каждого предложения ставь нужный знак препи-

ния. Подумай, между кем ведется диалог — между героями стихотворения или между автором и читателем?

Почему сегодня Петя

Просыпался десять раз

Потому что он сегодня

Поступает в первый класс

4. Прочитай. Спиши, расставь знаки препинания. Составь свое мини-сочинение про осенний листок.

Кружится осенний листок

Какой он красивый

Разве такие бывают

5. Прочитай. Спиши. Расставь недостающие знаки препинания. Сравни с текстом стихотворения А. Майкова и определи, соответствуют ли твои знаки препинания авторским.

*Осенние листья по ветру кружат,
Осенние листья в тревоге вопят:*

— Все гибнет, все гибнет

Ты черен и гол,

О лес наш родимый, конец твой пришел

(А. Майков)

6. Прочитай. Спиши, расставь знаки препинания. Подумай, между кем ведется диалог — между героями рассказа или между автором и читателем?

В городе был зоологический сад.

Хозяин показал мне маленького слоненка.

— Это не слоненок. Это почти взрослый слон

— Почему же он такой маленький

— Потому что это слон-карлик

— А разве такие бывают

— Как видите

— За малый рост дали слону кличку

Бэби

(По В. Дурову)

3-й класс

1. Прочитай отрывок из «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина. Выпиши

Для развития пунктуационных умений у младших школьников нами разработана система специальных практических упражнений, имеющих интегрированный характер и нацеленных не только на формирование грамматических понятий, но и на развитие коммуникативно-речевых умений учащихся.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

из него побудительные предложения.
С какой целью они здесь используются?

*Пошел старик к синему морю
(Неспокойно синее море).*

*Стал он кликать золотую рыбку.
Приплыла к нему рыбка, спросила:
«Чего тебе надобно, старче?»
Ей с поклоном старик отвечает:
«Смилуйся, государыня рыбка!
Пуще прежнего старуха вздурилась,
Не дает старику мне покою:
Уж не хочет она быть крестьянкой,
Хочет быть столбовою дворянкой».*

*Отвечает золотая рыбка:
«Не печалься, ступай себе с Богом».*

2. Прочитай текст. Выпиши побудительное предложение. Для чего поэт использует такое обращение? Каким приемом пользуется?

*Шуми, шуми, зеленый лес!
Знаком мне шум твой величавый,
И твой покой, и блеск небес
Над головой твоей кудрявой.*

(И. Никитин)

3. Прочитай. Спиши текст. В конце каждого предложения ставь нужный знак препинания. Определи, какой это текст — художественный или научно-познавательный. Для чего в научно-познавательном (информационном) тексте могут использоваться вопросительные предложения?

Какая планета самая большая Самая большая планета по размеру и по весу во всей Солнечной системе — Юпитер Он больше Земли в тринацать раз Примерно так же выглядит горошина (наша планета) рядом с крупным яблоком (Юпитером) А если их сравнивать по весу, то получится такая картина: на одной чаше весов будет лежать яблоко — Юпитер, а на другую придется насыпать целую гору «Земель»-горошин, триста восемнадцать штук Лишь тогда весы будут в равновесии. (По Р. Кошурниковой)

4. Внимательно рассмотри схемы предложений. Составь и запиши предложения с однородными членами на основе предложенной схемы.

_____ , _____ , _____ = - - - .

_____ , но _____ .

5. Прочитай текст. Сколько предложений в тексте? Спиши текст. Правильно расставь знаки препинания в конце каждого предложения.

В каждой народной сказке есть мечта однажды посадил дед репку она выросла большая почему деду так хотелось вырастить большую репку надо было кормить и себя, и бабу, и внучку русская деревня раньше кормилась капустой и репой большая-пребольшая репка радowała семью.
(По Н. Надеждиной)

4-й класс

1. Спиши потешку, расставь пропущенные запятые. Подчеркни однородные члены как члены предложения. Знаешь ли ты подобные потешки? Чем потешка, которой развлекали в детстве тебя, отличается от этой?

*Сорока-ворона
кашу варила
на порог скакала
гостей созывала.
Гости не бывали
каши не едали.
Всю свою кашу
сорока-ворона
деткам отдала.*

2. Прочитай текст. Выпиши из него предложения с однородными членами. Поставь пропущенные запятые. Выдели грамматические основы.

Морские звезды охотятся за моллюсками. Они шевелят своими лучами и медленно ползут по дну за добычей. Найдет такая морская звезда раковину обхватит ее лучами приоткроет створки моллюска и выест его. (По А. Дитриху, Г. Юрмину)

3. Прочитай текст. Спиши, устно объясняя постановку знаков препинания.

По тундре бродят огромные стада северных оленей — диких и одомашненных. Олень здесь и кормит людей, и обувает, и одевает. Одежда, обувь из оленьих шкур теплая, легкая, красивая. Зимой олени на

легких санях возят по бескрайней тундре людей, грузы Удивительное животное — северный олень: крупное, сильное, неутомимое! День-деньской работает, а распрягут — сам себе еду добывает.

4. Спиши пословицы и поговорки, расставляя пропущенные запятые. Подчеркни однородные члены как члены предложения. Вспомни и напиши пословицу или поговорку с однородными членами.

1. Новых друзей наживай а старых не теряй. 2. Правда в огне не горит и в воде не тонет. 3. Пишут не пером а умом. 4. Труд кормит и одевает. 5. Искру туши до пожара беду отводи до удара.

5. Спиши, расставляя пропущенные запятые. В скобках укажи, как связаны между собой однородные члены: без союза (интонацией перечисления); при помощи союза. Подчеркни однородные члены как члены предложения.

Есть в осени первоначальной
Короткая но дивная пора...

(Ф. Тютчев)

Я куплю себе
Косу новую
Отбью ее
Наточу ее...

(А. Кольцов)

Ночью ветер злится
Да стучит в окно.

(А. Фет)

А на небе голубом
Солнце весело сияет
Все живит и обливает
Золотым своим огнем

(С. Дрожжин)

6. Спиши только сложноподчиненные предложения, расставляя пропущенные запятые. Задай вопрос от главного предложения к придаточному предложению. Обведи кружком сочинительные и подчинительные союзы. Рядом с каждым предложением запиши его схему.

1. Неприятности начались в конце лета когда в старом деревенском доме появилась кривоногая такса Фунтик. 2. Отец работал в саду а его маленький сынишка

играл рядом под старой грушей. 3. Через окно я увидел как большая серая птица села на ветку клена. 4. Вчера мы узнали что к нам приезжают гости из Москвы. 5. Подочник говорил просто и трогательно его слова гармонировали с тихой ласковостью заонежских далей.

7. Прочитай текст. В одном из предложений допущена пунктуационная ошибка. Найди это предложение и запиши его правильно.

С земли еще не сошел снег, а в душу уже просится весна. Земля холодна, грязь со снегом хлюпает под ногами, но как кругом все весело, ласково, приветливо. Воздух так ясен и прозрачен, что если взобраться на голубятню или на колокольню, то, кажется, увидишь всю вселенную от края до края. Солнце светит ярко, и лучи его купаются в лужах вместе с воробьями. Речка надувается и темнеет. Она уже проснулась, и не сегодня-завтра заревет. Деревья голы, но уже живут, дышат. (По А. Чехову)

8. Спиши предложения, расставляя пропущенные знаки препинания. Выдели обращения.

1. Доброе утро Дмитрий Иванович.
2. Спи дитя мое усни! 3. Колокольчики мои цветики степные Что глядите на меня темно-голубые? 4. Дедушка пойдем на рыбалку! 5. Не шуми ты лес дубовый!

9. Составь и запиши три предложения с обращениями к маме: 1) в начале предложения; 2) в середине предложения; 3) в конце предложения.

10. Спиши предложение. Расставь запятые, подчеркни основы предложения. Сколько всего простых предложений в сложном предложении (укажи количество основ в скобках)?

Мать и тетка бросились целовать и обнимать его Наталья повалилась к его ногам и начала стаскивать с него валенки сестры подняли визг двери скрипели хлопали.

Выполнению данных упражнений будут помогать разработанные нами и используемые в работе следующие памятки для учащихся.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

Памятка № 1

Знаки препинания в конце предложения

Типы предложений (по цели высказывания)		
повествовательное	вопросительное	побудительное
Предложение, в котором о чем-либо сообщается	Предложение, в котором о чем-либо спрашивают	Предложение, в котором содержится просьба, совет, побуждение к действию
Знак препинания		
точка (.)	вопросительный знак (?)	точка (.) восклицательный знак (!)

Памятка № 2

Знаки препинания в конце предложения

Типы предложений (по интонации)		
повествовательное	вопросительное	побудительное
Предложение, в котором о чем-либо сообщается, но с восклицательной интонацией	Предложение, в котором о чем-либо спрашивают с вопросительной и восклицательной интонацией	Предложение, в котором содержится просьба, совет, побуждение к действию с восклицательной интонацией
Знак препинания		
восклицательный знак (!)	вопросительный знак (?)!	восклицательный знак (!)

Памятка № 3

Запятая при однородных членах предложения

Запятая при однородных членах предложения	
ставится	не ставится
Если между однородными членами нет союзов: Марина, Алиса, Юля — ровесницы.	Если однородные члены соединены между собой одиночным союзом И: У нас в доме живут собака и кошка.
Если однородные члены соединены между собой союзами А или НО: Это было не сегодня, а вчера.	
Если однородные члены соединены между собой повторяющимся союзом И: Я люблю и соленые, и жареные, и маринованные грибы.	

Памятка № 4

Знаки препинания в сложном предложении

Запятые в сложносочиненном предложении	Запятые в сложноподчиненном предложении
Части сложносочиненного предложения соединяются без союзов (при помощи интонации). Запятая ставится между частями сложного предложения: Чирикают воробы, каркают вороны.	Части сложноподчиненного предложения соединяются при помощи подчинительных союзов. Запятая ставится между частями сложного предложения: Самолеты не летали, потому что в небе разразилась гроза.
Части сложносочиненного предложения соединяются при помощи сочинительных союзов. Запятая ставится между частями сложного предложения: Чирикают воробы, и каркают вороны.	

Знаки препинания при обращении

Обращение — это слово или словосочетание, называющее того, к кому обращаются с речью		
Место обращения в предложении		
в начале	в середине	в конце
После обращения ставится запятая или восклицательный знак	Обращение с обеих сторон выделяется запятыми	Запятая ставится перед обращением
<i>Солнце, ярко ты сияешь! О родина! Все дни твои прекрасны!</i>	<i>Широко ты, стель, раскинулась...</i>	<i>Где же ты, птичка? Где ты, певичка?</i>

Работа по формированию пунктуационной культуры младших школьников тестовым образом связана с обучением интонационным умениям. Специальную работу по развитию речевого слуха можно и нужно проводить для формирования выразительной устной речи и выразительного чтения учащихся с помощью правильного «чтения» знаков препинания. Для этого необходимо понять текст (в соответствии с замыслом автора) и с помощью знаков препинания читать его четко, с соблюдением необходимых интонаций. Нами проводится специальная работа по развитию речевого слуха, умения выразительно читать на уроках русского языка, лите-

ратурного чтения и на внеклассных занятиях по предметам.

Таким образом, пунктуационная грамотность повышает социальную компетентность учащихся, обеспечивает их продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулевич, Г. И. Обучение младших школьников пунктуации на уроках русского языка / Г. И. Гулевич // Начальная школа плюс до и после. — 2010. — № 7. — С. 17—20.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: <http://standart.edu.ru>.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Н. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
ivanova30nv@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников, а также раскрываются возможности ее осуществления в рамках курсов повышения квалификации.

The article demonstrates the need to provide elementary school teachers with psychological and pedagogical training aimed to help organize project activity among elementary students, and suggests ways to introduce this sort of training during teacher's refresher courses.

Ключевые слова: проектный метод, проектная деятельность, псевдопроектная деятельность, готовность педагога к организации проектной деятельности учащихся

Key words: *project method, project activity, pseudo-project activity, teacher's readiness for project activity organization*

Необходимыми условиями реализации федеральных государственных образовательных стандартов на ступени начального общего образования являются обновление инструментария педагогов, овладение учителями эффективными методами и технологиями, мотивированное и систематическое их применение в работе. Одним из таких методов по праву считается проектный, который не является принципиально новым в мировой педагогической практике, однако в полной мере отвечает современным подходам к обучению и воспитанию школьника: личностно ориентированному, компетентностному, системно-деятельностному. По словам Е. С. Полат, «умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся» [6, с. 58].

В настоящее время экспериментальными психолого-педагогическими исследованиями Е. Н. Бичеровой [2], П. А. Маслова [4], Н. В. Матяш [5], Н. В. Серегиной [7], М. К. Хуснетдиновой [8] и других, практическим опытом многих учителей убедительно доказана возможность применения проектного метода

Несмотря на растущую популярность и неоспоримые достоинства, проектный метод еще не нашел своего должного распространения в начальном звене школьного обучения.

в работе с детьми младшего школьного возраста, его универсальность и совместимость с различными системами начального обучения. В ряде публикаций подтверждается позитивное влияние проект-

ной деятельности на мотивационную, познавательную, коммуникативную и эмоциональную сферы младших школьников [1; 3; 5; 7], на развитие у детей исследовательской инициативности [2], творческой самореализации [4], самостоятельности [8].

Однако, несмотря на растущую популярность и неоспоримые достоинства, проектный метод еще не нашел своего должного распространения в начальном звене школьного обучения. По результатам анкетирования учителей начальных классов Нижнего Новгорода и области (в исследовании приняли участие 100 педагогов со стажем работы от 1 года до 33 лет), только 38 % педагогов применяют в своей практике проектный метод. Около половины учителей, организующих проектную деятельность младших школьников (18 %), работают по программам «Школа 2100» и «Планета знаний», в которых темы проектов и рекомендации по их выполнению включены непосредственно в учебники. Следует подчеркнуть, что некоторые педагоги применяют проектный метод только в рамках отдельных дисциплин (преимущественно на уроках технологии) или во внеурочное время (12 %), организуют выполнение проектов эпизодически («иногда», «редко»), бессистемно, что существенно снижает развивающий потенциал проектной деятельности учащихся.

Среди трудностей, испытываемых при организации проектной деятельности младших школьников или препятствующих применению проектного метода, педагоги отметили:

- ✓ недостаток информации о специфике организации проектной деятельности в начальной школе («когда начинать и как именно?»);
- ✓ неготовность учащихся к выполнению проектов;
- ✓ сложности в соблюдении «проектных ролей» (консультанта, помощника, партнера) во взаимодействии с ребенком, когда нужно отказаться от главенствующей позиции;
- ✓ нежелание родителей сотрудничать и оказывать детям помощь в выполнении проектов;
- ✓ проблемы в организации отдельных этапов и процедур, требующих психологических знаний («непонятно, как организовать рефлексию, самооценку итога и процесса проектной деятельности»);
- ✓ недостаточную техническую оснащенность школ.

По результатам анкетирования необходимо выделить группу педагогов (32 %), которые, выражая свое желание овладеть проектным методом, указывают на отсутствие знаний о его сущности, не дифференцируют понятия проектной, исследовательской, творческой, самостоятельной деятельности. Также отметим наличие у ряда учителей индифферентного отношения к проектному методу (18 %) или его неприятие (9 %).

Проводимая нами экспериментальная работа по оптимизации проектной деятельности в начальной школе, экспертиза детских проектов, анализ публикаций в периодической печати, на сайтах в Интернете позволяют говорить о распространенных случаях псевдопроектной деятельности учащихся младшего школьного возраста. Под *псевдопроектной деятельностью* мы понимаем такую организованную педагогом активность детей, в которой при сохранении внешней атрибутики (подготовка продукта и его презентация) нарушается субъектная позиция ребенка, происходит смещение цели с внутреннего (личностного) результата на материальный, игнорируются отдельные процедуры, состав-

ляющие технологическую сущность проектной деятельности.

По нашему мнению, причины недостаточного распространения проектного метода в начальной школе, затруднений и ошибок в организации проектной деятельности младших школьников имеют как объективный, так и субъективный характер.

С одной стороны, следует выделить недостаточную разработанность методической базы проектной деятельности учащихся начального звена с учетом специфики возраста и необходимости их целенаправленной подготовки к проектированию. Это во многом объясняется долговременным исключением проектного метода из практики отечественного образования (как известно, в 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» проектный метод был осужден и запрещен, что привело к его более чем полувековому забвению) и несформированностью традиций организации проектной деятельности младших школьников в России в отличие от многих европейских стран и Америки.

С другой стороны, причиной игнорирования проектного метода или проблем в применении его в начальной школе достаточно часто является неготовность конкретного педагога организовывать детскую проектную деятельность. Если содержание и способы подготовки младших школьников к выполнению проектов в последние годы освещают целый ряд авторов (В. М. Заславский, А. Б. Воронцов, С. В. Егоркина, И. М. Павлова, Н. Ю. Пахомова, Н. В. Серегина), то формирование готовности учителей к руководству проектной деятельностью учащихся начальных классов в специальной литературе практически не рассматривается или же представляется в крайне узком аспекте (в частности, в исследовании Т. Е. Баца-

Причиной игнорирования проектного метода или проблем в применении его в начальной школе достаточно часто является неготовность конкретного педагога организовывать детскую проектную деятельность.

евой [1] раскрыты условия подготовки студентов педагогического вуза к организации творческого проектирования младших школьников на уроках технологии).

Все вышеназванное делает актуальной проблему психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов к грамотной и эффективной реализации проектного метода в системе повышения квалификации. С этой целью нами был разработан и апробирован на базе ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» и МАОУ СОШ № 186 Нижнего Новгорода спецкурс «Организация проектной деятельности учащихся начальной школы». При подборе и структурировании содержания данного курса, планировании методов и приемов работы с педагогами мы основывались на понимании готовности учителя к организации детской проектной деятельности как интегративного личностно-деятельностного образования, синтезирующего мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Целями спецкурса являются:

- ✓ овладение педагогами теоретическими и психолого-педагогическими аспектами проектной деятельности учащихся;
- ✓ формирование готовности учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников;
- ✓ профилактика псевдопроектной деятельности в начальной школе.

Кратко представим содержание, основные формы и методы работы по блокам курса.

В рамках первого блока, направленного на формирование мотивационного компонента готовности, решаются следующие задачи:

- ✓ убеждение педагогов в возможности эффективного использования проектного метода в учебной и внеучебной деятельности младших школьников;
- ✓ осознание учителями ценности развивающего, обучающего и воспитатель-

ного потенциала проектной деятельности детей;

✓ преодоление негативного и индифферентного отношения к применению проектного метода в начальном звене;

✓ формирование стремления к апробации или оптимизации проектной деятельности детей.

Для реализации данных задач предусмотрены демонстрация разнообразных продуктов проектной деятельности младших школьников и видеозаписей различных этапов выполнения учебных и внеучебных проектов, знакомство с положительными отзывами детей об участии в проектной деятельности, представление результатов психолого-педагогических исследований, свидетельствующих о богатых развивающих функциях проектной деятельности учащихся начальных классов.

Задачами второго блока, направленного на формирование когнитивного компонента готовности, являются:

- ✓ знакомство с сущностью проектного метода, этапами проектной деятельности, типологией проектов учащихся по основным классификационным критериям;
- ✓ дифференциация понятий проектной, исследовательской и творческой деятельности, акцентирование внимания на признаках псевдопроектной деятельности;
- ✓ определение специфики организации проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста.

Для решения указанных задач предназначены мультимедийные презентации, раскрывающие теоретические вопросы, комплекс аналитических групповых и индивидуальных заданий, направленных на осмысление и критическую переработку информации о сущностных характеристиках проектного метода, мастер-классы, демонстрирующие особенности организации проектной деятельности младших школьников. Проведение мастер-классов эффективно на базе школ с привлечением учителей, имеющих богатый опыт применения проектного метода в учебной и внеучебной деятельности учащихся начального звена.

Проведение мастер-классов эффективно на базе школ с привлечением учителей, имеющих богатый опыт применения проектного метода в учебной и внеучебной деятельности учащихся начального звена.

В третьем блоке, направленном на формирование операционного компонента готовности, реализуются следующие задачи:

- ✓ овладение методикой организации отдельных этапов проектной деятельности младших школьников;
- ✓ актуализация и совершенствование проектных умений педагогов.

Выполнение указанных задач осуществляется в процессе группового решения педагогами комплекса конструктивных заданий (разработка банка тем и визиток проектов для младших школьников, отдельных этапов организации проектной деятельности и целого проекта по выбранной теме). Также в данном блоке реализуется кратковременный коллективный практико-ориентированный проект «Оптимизация проектной деятельности младших школьников» с целью создания учителями комплекта дидактических материалов, повышающих эффективность детского проектирования (самооценочных бланков, экспертовых листов, памяток по выполнению и защите проекта для детей и родителей). Все это позволяет педагогам осваивать проектную деятельность изнутри, с позиции ее непосредственного участника, а не стороннего наблюдателя.

Задачами четвертого блока, направленного на формирование рефлексивно-оценочного компонента готовности, являются:

- ✓ осмысление эффективности собственного опыта организации проектной деятельности детей (для педагогов, имеющих такой опыт), оценка трудностей и достижений, осознание перспектив в оптимизации применения проектного метода;

✓ оценка готовности детей к организации проектной деятельности на основе интериоризации полученной информации (для педагогов, не применявших проектный метод), анализ возможных профессиональных трудностей при апробации проектной технологии, планирование их предупреждения.

Для реализации этих задач предусмотрены промежуточное и итоговое анкетирование учителей, «круглый стол».

Данный способ структурирования курса повышения квалификации позволяет актуализировать и сформировать у педагогов все выделенные компоненты готовности к организации проектной деятельности детей.

В заключение отметим, что проектная деятельность в начальном звене школьного обучения обогащает всех ее непосредственных участников, создает условия для эффективного развития не только учащихся, но и педагогов, несмотря на существенные временные и энергетические затраты со стороны последних. По словам проанкетированных нами учителей, применяющих проектный метод в своей работе, совместная с детьми подготовка проектов позволяет углубить и расширить собственные знания в различных сферах, усовершенствовать организаторские способности, почувствовать истинную общность с учениками, пережить творческий подъем, подняться на новую ступень профессионального мастерства.

Проектная деятельность в начальном звене школьного обучения обогащает всех ее непосредственных участников, создает условия для эффективного развития не только учащихся, но и педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацаева, Т. Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся : дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Бацаева. — Брянск, 2009.
2. Бичерова, Е. Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Бичерова. — Брянск, 2009.
3. Иванова, Н. В. Как организовать проектную деятельность в начальной школе : метод. пособие / Н. В. Иванова, Г. Н. Марунина. — М. : АРКТИ, 2011.

4. *Маслов, П. А.* Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / П. А. Маслов. — Волгоград, 2008.
5. *Матяш, Н. В.* Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. В. Матяш. — М., 2000.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2002.
7. *Серегина, Н. В.* Творческие задачи как средство подготовки младших школьников к проектной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Серегина. — Брянск, 2005.
8. *Хуснетдинова, М. К.* Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов : дис. ... канд. пед. наук / М. К. Хуснетдинова. — М., 2009.

ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ



А. В. КОВАЛЬЧУКОВА,
заместитель директора
по научно-методической работе
АМОУ «Гуманитарный лицей» (Ижевск)
anvakova@gmail.com



Т. С. САРЫЧЕВА,
кандидат психологических наук,
руководитель психологической
лаборатории АМОУ
«Гуманитарный лицей» (Ижевск)
s-ts@bk.ru

В статье рассматриваются особенности решения проектной задачи и экспертной оценки ее результатов в контексте введения ФГОС в начальной и основной школе. Предложена процедура обработки и анализа полученных результатов. Рассмотрена возрастная динамика метапредметных и личностных результатов.

In the present article we examined traits of conducting and expert evaluation of a project's task in a context of FSES introduction in a primary and basic school. We have proposed a new procedure for processing and analysis of results. In addition, the age-related dynamics of meta-subject and personal results was examined.

Ключевые слова: образовательные результаты, проектная задача, экспертная оценка, тьюторское сопровождение

Key words: educational results, project task, expert evaluation, tutor support

Необходимость учета новых образовательных результатов в условиях введения ФГОС ставит вопрос об инструментах их оценки. Особую сложность представляет диагностика метапредметных и личностных результатов.

С целью освоения и совершенствования технологии оценочной процедуры метапредметных и личностных результатов в марте 2013 года в АМОУ «Гуманитарный лицей» Ижевска был апробирован новый оценочный инструментарий — решение проектной задачи. В качестве межвозрастной межпредметной проектной задачи была выбрана проектная задача «Доктор Айболит» [2].

Проектная задача — это задача, в которой через набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата [2].

По результатам решения проектной задачи анализировались следующие показатели:

- ✓ сформированность метапредметных результатов у учащихся 2—5-х классов;
- ✓ сформированность личностных результатов у учащихся 2—5-х классов;
- ✓ возрастные различия сформированности метапредметных и личностных результатов;
- ✓ динамика поведения каждого учащегося внутри группы в ходе решения задачи.

Процедура проведения проектной задачи сводились к следующему. Все учащиеся — участники проектной задачи были разделены на 15 групп по шесть-семь человек. В каждой группе были организатор (преподаватель начальной школы лицея) и наблюдатели-эксперты (преподаватель одной из школ Удмуртской Республики и преподаватель лицея). В течение

двух дней учащиеся выполняли задания междисциплинарного характера и к концу второго дня представили результаты своей групповой работы в виде презентации. Экспертам было предложено наблюдать за деятельностью учащихся в ходе решения проектной задачи и зафиксировать наличие или отсутствие у них определенных метапредметных результатов, составляющих в совокупности учебную, информационную и коммуникативную грамотность, а также личностные результаты. Если умение, по мнению эксперта, проявлялось нестойко, оно фиксировалось в таблице как «сформированное отчасти». Информация, полученная от экспертов, и стала основным предметом анализа.

Содержание экспертного листа (диагностический инструмент, в котором зафиксированы умения, подлежащие оценке) не является обязательным и константным; перечень умений и способностей обучающихся может задаваться и варьироваться в экспертном листе в зависимости от целей и задач образовательного учреждения, использующего метод проектной задачи.

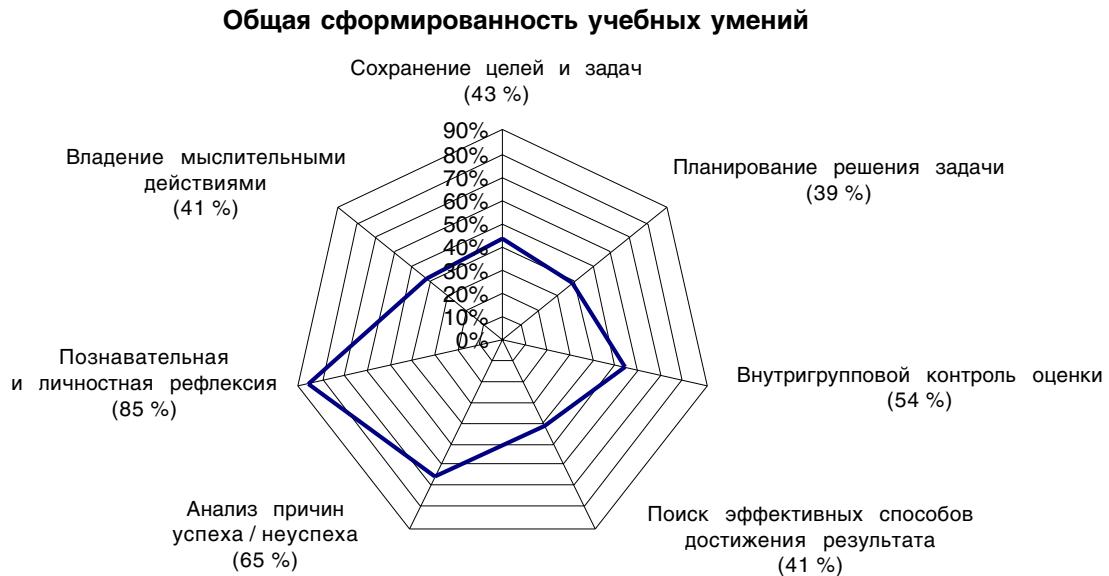
Оценка сформированности метапредметных результатов

Общая сформированность учебной грамотности. Под учебной грамотностью понимается способность школьника к постановке и решению новых для него познавательных задач.

На основании полученных данных представлена диаграмма основных умений, составляющих учебную грамотность в их процентном выражении (см. диаграмму 1 на с. 152).

Под учебной грамотностью понимается способность школьника к постановке и решению новых для него познавательных задач.

Диаграмма 1



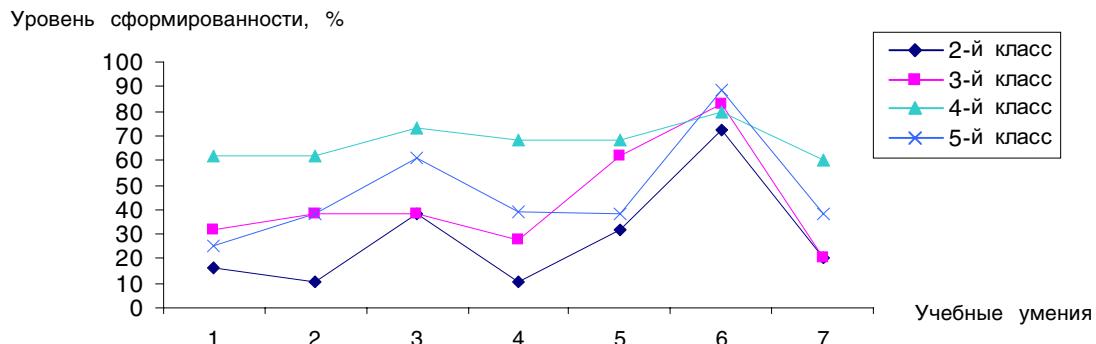
Развитие рефлексивных (познавательная и личностная рефлексия, анализ причин успеха / неуспеха) и контрольно-оценочных умений (внутригрупповой контроль и оценка) — основной вектор развития школьников в системе развивающего обучения и в тьюторской школе, главные принципы которой реализует Гуманитарный лицей, — имеет у учащихся 2—5-х классов более высокий уровень сформи-

рованности. Очевидно, педагогическая среда лицея является носителем «рефлексивной» культуры, которая естественным образом (даже без организованного тьюторского сопровождения в начальной школе) формирует определенные качества учащихся.

Но вместе с этим «западают» такие важные составляющие учебной грамотности, как поиск эффективных способов дея-

График 1

Сформированность учебных умений в разных возрастных группах



1 — сохранение целей и задач; 2 — планирование решения задачи; 3 — внутригрупповой контроль и оценка; 4 — поиск эффективных способов достижения результата; 5 — анализ причин успеха / неуспеха; 6 — познавательная и личностная рефлексия; 7 — владение мыслительными действиями

тельности, удержание целей и задач, планирование своей деятельности, которые характеризуют умение учиться. Соответственно, они требуют более пристального внимания педагогов и включения их в стратегию развития начальной и основной школ.

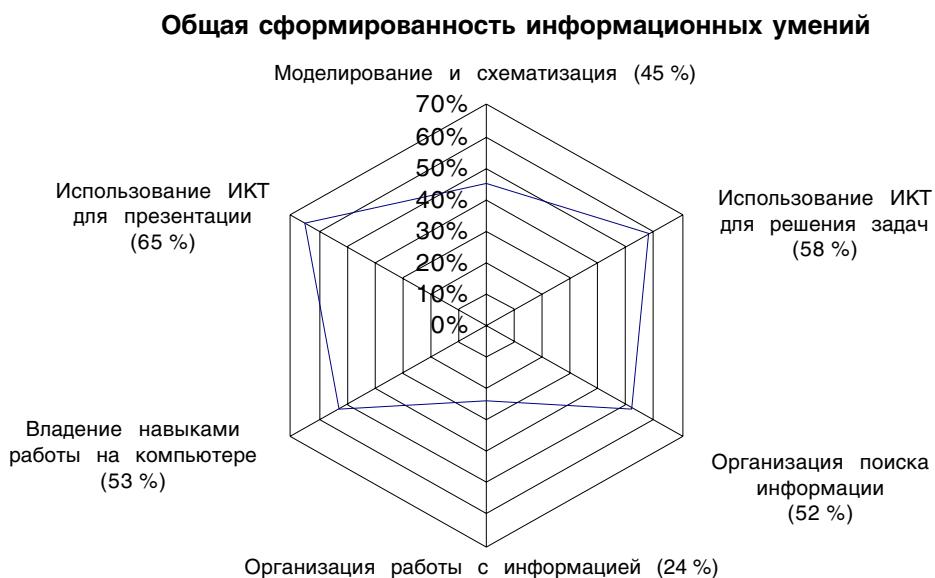
Проанализировав результаты отдельно по каждому классу, можно отметить, что наряду с некоторыми указанными выше общими тенденциями сформированность учебной грамотности в разных возрастных группах имеет свою специфику (см. график 1 на с. 152).

Уровень пятиклассников оказался ниже, чем четвероклассников практически по всем параметрам, исключая личностную

и познавательную рефлексию, а по параметру «Анализ причин успеха / неуспеха» даже ниже, чем у третьеклассников. Возможно, это связано со сложностью переходного периода от начальной к основной школе и отсутствием специальной организации этого перехода.

Общая сформированность информационной грамотности. Под информационной грамотностью понимается способность школьника решать задачи с использованием текстов (в широком понимании) и применением информационно-коммуникативных технологий. На основании экспертных наблюдений получена представленность основных умений, составляющих информационную грамотность (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



Можно отметить, что «техническая» подготовка учащихся 2—5-х классов выше, а развитие мыслительных операций (анализ, интерпретация и др.), необходимых для работы с информацией, сформированы недостаточно (что также подтверждается результатами оценки учебной грамотности).

Высокие показатели сформированности умений работать с ИКТ обусловлены

достаточно высоким социальным статусом учащихся (наличие и доступность современных технических устройств) и особенностями информационной среды лицея (возможность широкого использования различных гаджетов в образовательном процессе).

Проанализировав результаты отдельно по каждому классу, можно отметить, что в целом с возрастом наблюдается

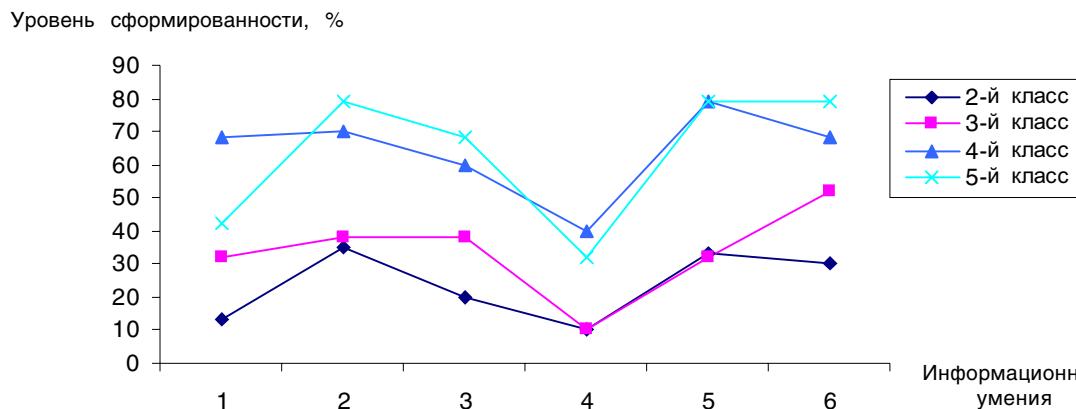
Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

постепенное повышение уровня сформированности информационных умений. Но в 5-м классе, по сравнению с четверокласс-

никами, «западают» умения «Моделирование и схематизация» и «Организация работы с информацией» (см. график 2).

График 2

Сформированность информационных умений в разных возрастных группах



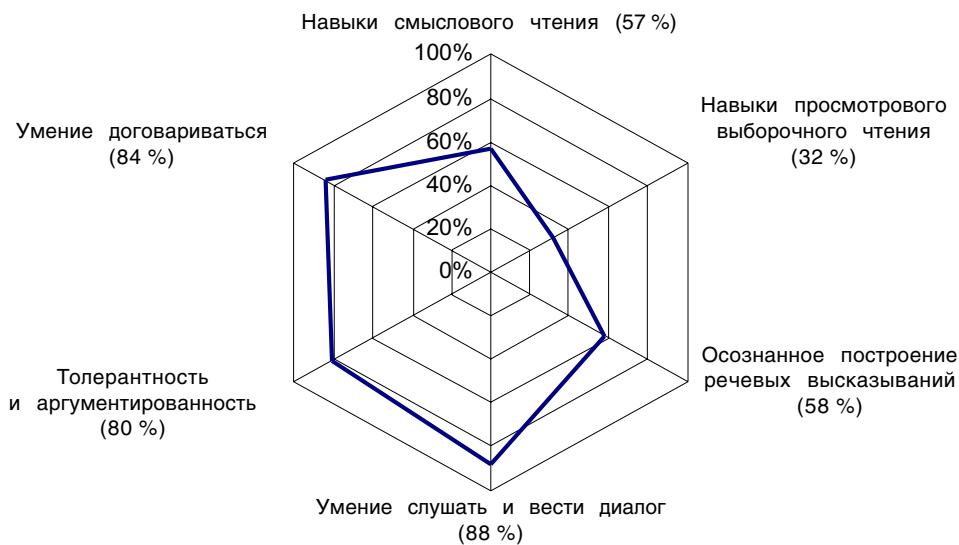
1 — моделирование и схематизация; 2 — использование ИКТ для решения задач; 3 — организация поиска информации; 4 — организация работы с информацией; 5 — владение навыками работы на компьютере; 6 — использование ИКТ для презентации

Общая сформированность коммуникативной грамотности. Под коммуникативной грамотностью понимается способность школьников организовывать и использовать социальное взаимодействие для ре-

шения задач. На основании экспертизы наблюдений получена представленность основных умений, составляющих коммуникативную грамотность (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3

Общая сформированность коммуникативных умений



Более высокий результат (84 %) получен при оценке навыков сотрудничества, кооперации и умения договариваться в команде. Это косвенным образом свидетельствует о благоприятной для общения диалоговой среде Гуманитарного лицея. Несмотря на то что Гуманитарный лицей является образовательным учреждением «повышенного уровня», академическая успешность и социальное признание не являются факторами конкуренции среди детей (как это наблюдается во многих аналогичных образовательных учреждениях).

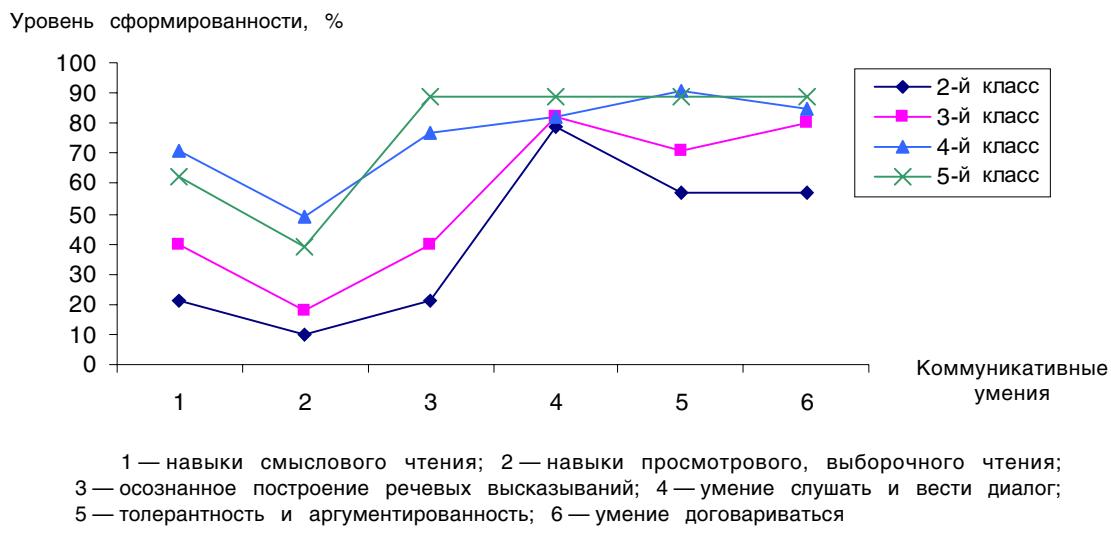
Проблемной зоной является уровень сформированности читательской грамотно-

сти (особенно навыков просмотрового чтения).

Проанализировав результаты отдельно по каждому классу, можно отметить, что в целом с возрастом наблюдается повышение уровня сформированности коммуникативных умений. Результаты 2-го, 3-го и 4-го классов демонстрируют положительную возрастную динамику. Пятиклассники же «выпадают» из этой схемы постепенного развития умений, их результаты по параметрам «Навыки смыслового чтения», «Навыки просмотрового, выборочного чтения» и «Тolerантность и аргументированность» ниже, чем у учащихся 4-го класса (см. график 3).

График 3

Сформированность коммуникативных умений в разных возрастных группах



Таким образом, анализируя уровни сформированности метапредметных результатов, необходимо отметить, что большая величина стандартного отклонения экспертных оценок не позволяет говорить о согласованности мнений различных экспертов по оцениваемым параметрам и делать однозначные выводы.

Подобная система оценки деятельности образовательного учреждения (через экспертную оценку решения проектной задачи) возможна для использования, но

ее эффективность будет выше при соблюдении двух условий:

- ✓ качественная разработка оценочных листов (не дублирующие друг друга параметры, четкость формулировок, однозначность понимания критериев экспертами, качественное описание разных уровней компетенции — «есть», «отчасти есть», «нет»);

- ✓ предварительная подготовка (отбор, обучение) экспертов к осуществлению оценочных функций (включение в разработку

экспертных листов, умение выделять в деятельности учащихся обозначенные поведенческие индикаторы и фиксировать результаты наблюдений, владение оцениваемой компетентностью).

Более низкие результаты пятиклассников по отдельным умениям обусловлены их возрастными особенностями: началом подросткового кризиса, переходом на новую ступень образования, изменением социальной позиции и др. Как подчеркивает А. Б. Воронцов, для пятиклассников характерно небольшое «замедление» в движении, что требует от педагогов изменения скорости подачи нового учебного материала и выстраивания его как конк-

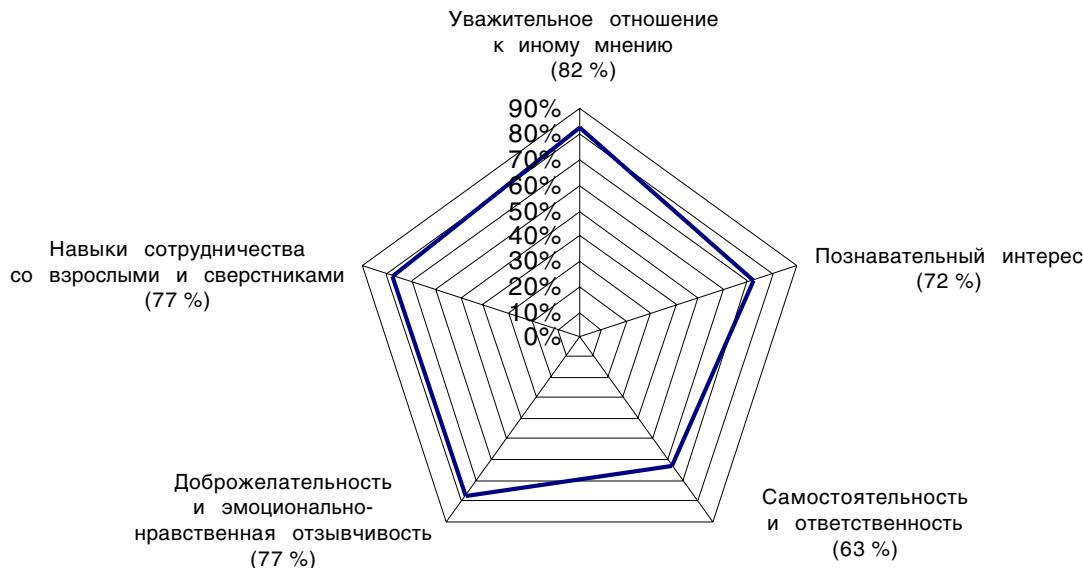
ретизации ранее освоенных пятиклассниками (в начальной школе) способов действий [1].

Оценка сформированности личностных образовательных результатов

Личностные результаты — это совокупность личностных качеств, необходимых для осмыслинного и ответственного построения жизненной траектории. На основании вторичных данных (суммирование количества наблюдений «есть» и «отчасти») получена представленаность основных качеств, определяющих личностные результаты (см. диаграмму 4):

Диаграмма 4

Общая сформированность личностных качеств



Все оцениваемые личностные качества сформированы на достаточно высоком уровне. Немного ниже — «Познавательный интерес» (72 %) и «Самостоятельность и ответственность» (63 %), хотя для Гуманитарного лицея как площадки разработки и внедрения тьюторских практик именно показатели инициативности, самостоятельности и ответственности имеют принципиальное значение, поскольку по ним

можно оценить эффективность тьюторского сопровождения учащихся.

Интерес вызвал тот факт, что разброс мнений экспертов относительно личностных результатов меньше, чем при оценке метапредметных результатов, хотя в литературе подчеркивается сложность оценки именно этой категории образовательных результатов. Основную трудность связывают с выбором объективных инст-

рументов их оценки, но получилось, что на уровне субъективных наблюдений личностные результаты понимаются и качественно интерпретируются разными экспертами одинаково.

Динамика поведения учащихся внутри группы в ходе решения задачи

Выводы об индивидуальных проявлениях каждого учащегося в процессе проектной задачи делались на основании экспертных листов наблюдателей. Их анализ затруднялся отсутствием стандартизованности в описании поведенческих проявлений учащихся.

Поскольку для Гуманитарного лицея, как для школы развивающего обучения и тьюторской школы, особую важность представляют три показателя — инициативность, ответственность и самостоятельность, при анализе экспертных мнений

основное внимание было сосредоточено на выявлении этих качеств.

О наличии инициативности у ученика можно судить на основании таких заключений эксперта, как: «задает вопросы», «предлагает идеи», «быстро включается в деятельность» и др. Ответственность проявляется в следующих поведенческих признаках: «доводит начатое дело до конца», «удерживает индивидуальную задачу», «исправляет ошибки» и др. Самостоятельность находит свое выражение в таких проявлениях, как: «берет на себя организаторские функции», «выражает и отстаивает свое мнение», «сам определяет для себя задачи» и др.

В результатах (см. диаграмму 5) наблюдается позитивная динамика инициативности и самостоятельности, хотя у пятиклассников несколько ниже становится уровень ответственности.

Диаграмма 5



Полученные результаты входят в противоречие с мнениями педагогов основной школы о пассивности и инфантильности пятиклассников. При решении проектной задачи пятиклассники продемонстрировали инициативность и достаточно высокую самостоятельность. Возможно, этому способствовала разновозрастная ситуация решения проектной задачи, когда в группе

младших пятиклассники чувствуют большую самостоятельность и «взрослость» и не боятся их выражать.

На основании проведенного исследования и анализа его результатов можно сделать следующие выводы:

✓ проектная задача как оценочная процедура достаточно эффективна, поскольку она позволяет не только увидеть сфор-

мированность метапредметных и личностных результатов школьников, выявить «сильные» и «слабые» стороны образовательного процесса, но также предоставляет большое количество дополнительной информации для разных субъектов образовательного процесса — администрации, педагогов, психологов, тьюторов;

✓ проектная задача для образовательного учреждения имеет такие положительные эффекты, как сплочение педагогического и ученического коллектива, повышение учебной мотивации учащихся. Яв-

ляясь «внешним зеркалом» деятельности педагога, она дает толчок для изменения его профессионального самосознания, и в этом смысле проектную задачу можно рассматривать как вариант внутришкольного (естественным образом встроенного в образовательный процесс) повышения квалификации;

✓ по результатам проектной задачи проведены проектно-аналитические семинары с педагогами начальной и основной школы и намечены пути повышения эффективности образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцов, А. Б. Подростковая школа развивающего обучения в условиях введения ФГОС ОOO / А. Б. Воронцов. — М. : ОИРО, 2012.
2. Воронцов, А. Б. Сборник проектных задач. Начальная школа. Вып. 1 / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Клевцова, О. В. Раскина. — М. : Просвещение, 2011.
3. Воронцов, А. Б. Сборник проектных задач. Начальная школа. Вып. 2 / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Клевцова, О. В. Раскина. — М. : Просвещение, 2011.
4. Заславский, В. М. Проектные задачи в начальной школе / В. М. Заславский, А. Б. Воронцов, С. В. Егоркина. — М. : Просвещение, 2011.
5. Инструктивно-методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения) / сост. А. Б. Воронцов. — М. : ОИРО, 2011.
6. Нормативно-правовое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся / сост. А. Б. Воронцов. — М. : ОИРО, 2011.
7. Построение школьной системы оценки как элемента общероссийской системы оценки результатов и качества общего образования. — М. : ОИРО, 2012.



ДУХОВНО-ФОРМИРУЮЩИЙ КОНТЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИНГВООБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. УВАРОВА,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков
и профессионального лингвообразования Нижегородского
института управления — филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
kaf-inyaz@vypaa.vvags.ru

В статье поднимается проблема самостановления студента в процессе освоения иностранных языков. Автором рассматривается широкий гуманитарный кон-

текст самосозидания личности, который конкретизируется применительно к лингвообразованию в духовно-формирующем контексте, включающем философские, религиоведческие и искусствоведческие знания, интегрирующиеся в лингвообразование в виде предметного содержания, в результате освоения которого формируется устойчивая потребность в духовном и интеллектуальном саморазвитии.

The article deals with the problem of self-shaping of a student in the process of learning a foreign language. The author considers a wide humanitarian context of self-development of the personality which is concretized through a foreign language acquisition in the spiritual content including philosophical, theological knowledge, being integrated into a foreign language acquisition in the form of the subject contents as a result of which development the steady need for spiritual and intellectual self-development is formed.

Ключевые слова: профессиональное лингвообразование, духовно-формирующий контент, саморазвитие, самостановление

Key words: professional education through a foreign language acquisition, spiritually-charged content, self-development, self-shaping

В предисловии к своей работе «Глубинная психология и новая этика» (1948) Эрих Нойманн замечает, что «высшая форма деятельности человека всегда была направлена на созидание личности» [4, с. 18]. На созидание личности направлено и профессиональное лингвообразование, цель которого до недавнего времени виделась в профессионально-личностном развитии студента средствами иностранного языка / языков, а сегодня видится нами в становлении студентами себя, своего бытия через освоение иностранного языка / языков.

Самосозидание как процесс совершенствования экзистенциальных выборов, из которых складываются личностная эволюция и личностные ситуации, возможно только в широком гуманитарном контексте. Применительно к профессиональному лингвообразованию этот контекст конкретизируется в духовно-формирующем контенте, побуждающем студента к «вычерпыванию» сонастроенных его бытию смыслов. Духовно-формирующий контент в значительной, если не в определяющей, мере представляет собой контент философско-эстетический.

Как полагают Ж. Делез и Ф. Гваттари, мыслить — значит мыслить концепта-

ми (философия), или же функциями (наука), или же ощущениями (искусство), и «из этих трех видов мысли ни один не лучше другого, ни один не “мыслится” более полно, более завершенно, более синтетично... Философия вызывает события с помощью концептов, искусство воздвигает памятники с помощью ощущений, наука конструирует состояния вещей с помощью функций. Между этими планами может образовываться плотная ткань соответствий... Каждый элемент, соответствующий в том или ином плане, тянет за собой другие, инородные себе элементы, которые еще предстоит творить в других планах, — мышление как гетерогенез» [3, с. 230—231].

Цитируемые авторы подробно анализируют, чем характеризуется мысль в этих трех своих главных формах — искусстве, науке и философии. Для нас же в рассуждениях о профессиональном лингвообразовании ключевой является идея о мышлении как гетерогенезе, и поскольку мышление в переплетении вышеупомянутых трех планов является условием становления сапиентности человека, а стало быть, и его бытийности как *Homo sapience*, то очевидно, что пренебрежение развитием одного из них ведет в итоге к редукции

личности, или к ее не-раскрытию, не-развитию, не-становлению.

Если в вузе еще занимаются развитием научного плана будущего профессионала в какой-либо сфере, то философский, а тем более эстетический планы остаются не задействованными. Между тем именно в результате погружения студента в философско-эстетические контексты, позволяющие разворачивать соответствующие планы, совершается акт становления человека, то есть он все время изменяется, при этом продолжая быть тем, что он есть, так как именно перцепт, по словам Ж. Делеза и Ф. Гваттари, «делает ощущимыми неощущимые силы, которые населяют мир и воздействуют на нас, заставляют нас становиться» [3, с. 211].

Компоненты духовного, эстетического и интеллектуального переплетены самым тесным образом, и развитие ни одного из них не предшествует другому и не вытекает из другого, они могут формироваться и развиваться только в единстве, с дополнительной акцентуацией того или иного элемента, который только усиливает прочность всей конструкции. Такое возможно, только если обеспечивающие развитие соответствующих компетенций поля знаний соединены в нечто единое целое, и механизмы присвоения этих знаний позволяют

интиериоризировать их как интегральные образования, тем самым развивая интегративные способности мозга, обеспечивающие интеллектуальное развитие личности.

Духовно-эстетическое развитие студента осуществляется через интегрирование в лингвообразовательный процесс философского, религиоведческого и эстетического содержания.

В своих публикациях мы уже неоднократно отмечали, что иностранный язык, в силу своей беспредметности, является мощнейшим интегратором знаний и по этой причине интеграция выступает основным способом структурирования лингвообразовательного процесса, и главным средством интиериоризации духовных (в самом широком аспекте) смыслов является говорение.

Интеграция и говорение — два ключевых момента в рассуждениях о средствах и способах духовного воспитания в Агни Йоге, где в частности читаем: «Главное говорите о духовном... Путь духа, как ничто другое, развивает сознание и очищает жизнь» [1, с. 111]. Путь развития духовности — через синтез, то есть через интеграцию [1, с. 103—104].

В нашем случае духовно-эстетическое развитие студента осуществляется через интегрирование в лингвообразовательный процесс философского, религиоведческого и эстетического содержания, что полностью согласуется с идеями Н. Бердяева о развитии духовного мира человека, которое происходит через освоение духовной жизни человечества в сближении и сопоставлении его с духовным опытом познающего [2].

Очевидно, что из всех дисциплин, преподаваемых в вузах, наибольшим духовноформирующим потенциалом обладают философия и религиоведение. Без интегрирования этих областей знаний в профессиональное лингвообразование владение иностранным языком будет неполноценным, потому что знания только профессионального языка и языка бытового общения не позволят человеку мыслящему и «вопрошающему» выразить себя в полноценном интеллектуальном общении и ведении мировоззренческого диалога с представителями других культур.

По мнению Л. В. Щербы, изучая иностранные языки, люди начинают понимать, что действительность в разных языках представлена по-разному, и поэтому «каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в самое существо человеческой мысли» [7, с. 45]. Естественно, что иностранный язык выступает как средство расширения духовного познания и как средство эксплицирования духовных смыслов: в этом своем качестве он является и целью, так как для адекватного эксплицирования необходимо знание соответствующих слов и форм, лексикона и синтаксиса, развитие тезауруса.

Основным источником философско-религиоведческих и искусствоведческих (или шире — энциклопедических) знаний выступает текст как «интегрированное высказывание», «сложное речевое произведение», «диалогическое высказывание». С одной стороны, текст является материальной основой формирования предметно-содержательного плана учебного интегративного процесса, с другой — как «речевое произведение» он представляет собой учебно-речевое действие. От текста отталкиваются и к порождению текста приходят. Он есть альфа и омега лингвообразовательного процесса, средство создания предметности.

Предметность в учебном процессе не только обеспечивает содержательный план, но и служит мотивационной основой общения. Задача создания мотивированной основы интегрированного учебно-речевого процесса состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае, для каждой группы обучаемых разработать предметно-содержательный план, удовлетворяющий ее познавательно-прагматическим потребностям.

Для создания мотивированного предметно-содержательного плана, который является первым и наиболее ответственным этапом организации интегративного учебного процесса, используются тексты философско-религиоведческого характера как на русском, так и на английском языках, художественные и научно-популярные фильмы, репродукции картин на библейские сюжеты (при изучении религиоведческих аспектов).

Мыслительная и речевая деятельность по освоению предметного плана, обладающего духовным содержанием, стимулирует духовное усилие обучающихся и задает духовную направленность их учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Тем самым интегрируемые предметы, усиливая интеллектоформирующий и мировоззренческий потенциал друг друга, наполняются духовным содержанием.

Освоение духовной культуры осуществляется также через ознакомление с биографиями, идеями, работами великих мыслителей, художников и т. п. В качестве иллюстрации сошлемся на некоторые примеры из нашего опыта интегрирования духовно-формирующего контента в профессиональном лингвообразовании [5].

Религия и философия вплетаются в предметный план иностранного языка на втором курсе, когда в ходе изучения вопросов демократии и отношения к ней Платона затрагиваются проблемы свободы вероисповедания и веротерпимости. В одном из учебных текстов выражается мысль о том, что большинство не всегда право и что именно демократия осудила Сократа на смерть, тем самым снискав непреходящую ненависть Платона.

Фигура Сократа исключительно удачно связывает политологию, философию, этику и религиоведение. Она как многоканальный передатчик в гуманитарном поле. Когда рассматриваются взгляды философа на государство, демократию и законы, студенты впервые читают «Апологию Сократа» и некоторые диалоги Платона. Поскольку уровень владения иностранным языком на этом этапе еще недостаточно высок, и быстрое освоение больших массивов текста вызывает затруднение, то большую часть работ Платона студенты читают на русском языке, и только наиболее значимые в содержательном и лексическом плане фрагменты осваиваются на английском языке, на котором соответствующие вопросы и обсуждаются. Так, например, они пытаются понять и осмыслить, в чем обвиняли Сократа, почему он был осужден на смерть, почему предпочел смерть изгнанию, почему отказался бежать и как выражена его гражданская позиция.

Когда взгляды Сократа на природу людей, морали и этики затрагиваются в курсе освоения философии на четвертом

Освоение духовной культуры осуществляется также через ознакомление с биографиями, идеями, работами великих мыслителей, художников.

курсе, студенты смотрят фильм «Сократ» на русском языке, поскольку это продукт отечественного кинематографа. Им предлагается не только обсудить Сократа как философа, окружение, в котором он жил, причины расправы над ним общества и его отказа избежать смерти, но и провести параллели между Сократом и Христом, которые в этом фильме явно просматриваются, а также попытаться определить, влияние какого художника ощущается в работе оператора. Выстраивание параллелей между Сократом и Христом заставляет студентов вновь обратиться к пособию «Religious Issues in English», которое они осваивают на третьем курсе.

Один из разделов пособия начинается с краткой характеристики действующих лиц, о которых идет речь в статье «Смерть Иисуса», взятой из журнала «The Newsweek». Тем самым студенты до начала чтения статьи уже знакомятся с предысторией тех или иных событий и характеристикой персонажей, упомянутых в статье, которая отличается наличием большого числа новых для них грамматических структур. По прочтении выполняется ряд упражнений (перевести с русского языка на английский и наоборот; составить по аналогии со структурами из текста свои предложения; перефразировать предложения с использованием лексики текста).

В качестве письменных заданий предлагаются сделать перевод на английский язык отрывков из работы А. Меня «Об авторах четырех канонических Евангелий и истории их создания», что не только способствует формированию навыков письменного перевода,

С позиций педагогической синематологии освоение материалов, касающихся христианства, сопровождается работой над фильмами соответствующей тематики.

но и расширяет религиоведческий кругозор студентов.

Во втором тексте данного раздела пособия для изучения предлагается статья из журнала «The Newsweek», рассказывающая о смерти и возрождении Христа, о той миссии, которую Он должен был

исполнить, о разнице образа «канонического» и «исторического» Иисуса, об истории создания Нового Завета.

Здесь студенты письменно либо устно с листа переводят главу под названием «Сущность совершенного Иисусом дела» из книги Э. Ренана «Жизнь Иисуса».

В качестве тем для обсуждения предлагаются следующие:

✓ То, как умер Иисус Христос, имеет большое значение для всех христиан.

✓ А что если бы Иисус Христос появился сейчас?

✓ «Исторический» и «канонический» портреты Иисуса Христа.

С позиций педагогической синематологии освоение материалов, касающихся христианства, сопровождается работой над фильмами соответствующей тематики. Первым студенты смотрят фильм «Иисус» (1979), где Иисус абсолютно лишен мистичности. Фильм, снятый по благословению церкви и используемый миссионерами для распространения идей христианства, дословно воспроизводит Евангелие от Луки и является прямой иллюстрацией ряда фрагментов изучаемых текстов. Данный фильм не дает пищи для дискуссий, не вызывает эмоционального отклика, однако воспринимается весьма доброжелательно как средство закрепления языковых знаний и визуализации евангельских образов.

Иначе воспринимается фильм «Иисус: величайший в истории» из серии «Библейские сказания / Библейский проект Голливуда». Это масштабное и зрелищное эпическое сказание о земной жизни Иисуса из Назарета также следует канону, однако образы здесь не отстраненно иллюстративные, а глубоко драматичные с выświadченными личностными коллизиями, пронизанные любовью и трагедийностью, скорбью и удивительным светом. Через сомнение, страдание, тернии приходит светлая радость, наступает подлинный катарсис. Об этом фильме говорят с удовольствием, рассуждают о том, почему драма Христа выглядит сегодня так современно, почему его образ обладает та-

кой притягательной силой и т. п. Обсуждение ровное, лишенное какой-либо полемической страсти, которая в полной мере присутствует в дискуссии по поводу скандального фильма Мартина Скорсезе «Последнее искушение Христа» (1988). Фильм Скорсезе, киноэпопея о земной жизни Христа, в свое время поверг в смятение духовенство, а попытка изобразить Иисуса как простого смертного была названа богохульством. Библейская история представлена совершенно в ином свете, ее интерпретация далека от ортодоксальной. В ней Христос — герой из плоти и крови, скорее бунтарь, нежели просветленный, который сомневается и борется вплоть до того момента, когда ему предстоит смириться со своей участью на кресте. Ложь, лицемерие, гордыня и страх переполняют его, а в своих грезах он муж, отец и даже любовник. Иисус Мартина Скорсезе — это метафора человеческого существования, душевной борьбы, переживаемой человеком на протяжении всей жизни.

Работа с подобными фильмами не только расширяет религиоведческие знания студентов, но и способствует формированию языковых компетенций в узкой коммуникативной ситуации, развитию общих способностей (например, к критическому анализу ситуации, подбору необходимых методов убеждения) и превращению общечеловеческих ценностей в собственные необходимые условия достижения профессионализма и нравственного воспитания личности. Для устного перевода с русского на английский (если уровень позволяет) и для того, что называется «rendering» (если группа недостаточно «продвинутая»), используется подборка статей из журнала «Фома» о кинообразе Христа [6].

На тему «Христос в кино: pro et contra» высказали свое мнение Николай Бурляев, Ежи Гоффман, Кшиштоф Занусси, Иван Охлобыстин, Эльдар Рязанов, Евгений Стеблов, протоиерей Максим Козлов и целый ряд других режиссеров, священников, историков, культурологов и религиоведов. В своих интервью они говорили о том, допустимо ли Евангелие от режиссе-

ра, можно ли смотреть на Христа из кресла кинозала, может ли вообще искусство иллюстрировать евангельскую историю. В номере приводится фильмография на тему Евангелий, начиная с фильма «Страсти Господни» (1897) французского режиссера Леара и заканчивая фильмом Мэла Гибсона «Страсти Христовы» (2004) [6].

Отрадно, что студенты самостоятельно находят и просматривают многие фильмы, упомянутые в публикациях, перечитывают «Мастера и Маргариту» М. Булгакова, «Иуду Искариота» Л. Андреева, «Евангелие от Иисуса» Ж. Сарамаго, «Евангелие от Пилата» Э. Э. Шмита и другие книги подобной тематики.

Все это говорит о формировании устойчивого интереса к вопросам духовного содержания, а значит, о стремлении к духовному поиску и о формировании духовной направленности личности.

Сильное впечатление производит на студентов фильм «Агора» (2009) режиссера Александра Аменабора, где раннее христианство предстает в совершенно ином свете — как мракобесная темная сила, уничтожающая свет античности, как воинствующее невежество в противовес свету разума и философскому поиску. Здесь студенты рассуждают о вере, религии, знании, о терпимости к инакомыслию и т. п.

На протяжении периода изучения «христианской тематики» в аудиториях осуществляется регулярная смена экспозиций сrepidордукциями картин на религиозные сюжеты. Студенты не просто описываютrepidордукции, а сопоставляют трактовки сюжетов и образов у разных художников, русских и зарубежных.

Данный вид учебной деятельности интегративен по своему характеру. Поскольку евангельские образы и сюжеты пронизывают художественный мир всей европейской культуры, то каждому образованному человеку необходимо уметь ориентироваться в этом мире, видеть тенден-

Фильм Скорсезе, киноэпопея о земной жизни Христа, в свое время поверг в смятение духовенство, а попытка изобразить Иисуса как простого смертного была названа богохульством.

ции развития, что возможно, лишь зная основные художественные версии евангельских сюжетов. Поэтому для получения информации по этому вопросу студенты читают соответствующие фрагменты из Нового Завета.

Знакомство с основными художественными версиями евангельских сюжетов повышает уровень художественной и языковой культуры, существенно расширяется словарный запас иностранного языка, так как в процессе занятий происходит активное усвоение лексики, в том числе и на религиоведческую тематику; пополняется и словарный запас русского языка, в процессе перевода студенты сталкиваются со словарными единицами, ранее им не известными.

Смена экспозиций сопровождается показом фильмов о художниках, с чьих картин представлены репродукции в аудитории. Например, когда изучается раздел «Возрождение Христа», в течение двух недель на стены вывешиваются репродукции произведений Микеланджело, в это же время студенты просматривают два разных фильма о нем: «Агония и экстаз» (режиссер Кэрол Рид, США, 1965 г.) по роману Ирвинга Стоуна и «Божественный Микеланджело» Тима Дана (BBC, 2004 г.). В одном на первый план выдвигается мятежный дух художника, его притязания на божественность, одержимость идеалом; в другом основной акцент делается на взаимоотношении художника и церкви, но в обоих фильмах фигурирует божественная Сикстинская капелла.

Знакомство с основными художественными версиями евангельских сюжетов повышает уровень художественной и языковой культуры, существенно расширяется словарный запас.

После просмотра фильмов наряду с другими заданиями студентам предлагается высказаться по следующим вопросам:

✓ Замысел Папы относительно содержания

росписи потолка Сикстинской капеллы, и насколько творение Микеланджело отличается от видения понтифика.

✓ Представления Микеланджело и Папы о Бытии и Человеке.

✓ В чем понтифик сравнивал себя с Богом, и как утверждал свою «божественность» Микеланджело.

✓ Что стоит за названиями фильмов «The Agony and the Ecstasy» («Муки и радости», или «Агония и экстаз») и «Divine Michelangelo» («Божественный Микеланджело»), и какие аспекты жизни и творчества художника в них акцентируются.

✓ Взаимоотношения искусства и религии в этих фильмах.

Репродукции с работ Микеланджело Буонарроти сменяются репродукциями с картин Микеланджело да Караваджо, и студенты вновь смотрят два фильма — фрагмент об искусстве барокко и Караваджо как его ярком представителе в серии «Всемирная история живописи от сестры Венди» и «Караваджо» из серии «Сила искусства»; также для домашнего просмотра рекомендуется художественный фильм «Караваджо» режиссера Анджело Лонгони (2007). И снова предметом осмыслиения становятся взаимоотношения искусства и религии, божественного света, озаряющего душу законченного грешника, и т. д.

Перечень вопросов к фильмам наряду с другими включает следующие:

✓ Проблемы, с которыми столкнулась католическая церковь в Италии в XVII веке, и как это повлияло на развитие живописи.

✓ Что стало миссией искусства барокко?

✓ Каковы проблемы религиозного искусства?

✓ Трактовка библейских сюжетов у Караваджо и ее обусловленность фактами личной жизни художника.

✓ Почему некоторые из его картин вызвали возмущение одних представителей церкви и снискали ему покровительство других?

Развивая тему взаимоотношений религии и искусства, художника и церкви, студентам демонстрируются два фильма об Эль Греко. Влиянию религии и религиозной атмосферы на художественное сознание человека посвящен фильм «Босх».

Всего за время обучения в вузе студенты просматривают и обсуждают целый ряд фильмов религиоведческого и философского содержания, а также более 40 фильмов об искусстве, в результате чего овладевают технологиями «вычерпывания» смыслов из разнообразных кон-

текстов — библиологического, синемалогического, научного, эстетического и любого другого. У студентов формируется устойчивая потребность в духовном и интеллектуальном саморазвитии, они получают импульс к постоянному и непрерывному росту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агни Йога : в 6 т. Т. 3. — М. : Русский духовный центр, 1992.
2. Бердяев, Н. А. Дух и свобода / Н. А. Бердяев // О человеке, его свободе и духовности : избранные труды. — М. : Флинта, 1999.
3. Делез, Ж. Что такое философия / Ж. Делез, Ф. Гваттари. — М. : Академический проект, 2009.
4. Ноймани, Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический / Э. Ноймани. — СПб. : Академический проект, 1999.
5. Уварова, Н. Л. Профессиональное лингвообразование в высшей школе : монография / Н. Л. Уварова. — Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011.
6. Христос в кино: Pro et contra // Фома. — 2004. — № 4. — С. 16—37.
7. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. — М. : Высшая школа, 1974.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей ОУ, обобщающие их опыт.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашем образовательном учреждении, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронный адрес редакции: shkola1994@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 468-08-03.



КОРРЕКЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В. В. КИСОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
НГПУ им. К. Минина
kisovaverv@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития на основе метода поэтапного формирования умственных действий. Результаты исследования интерпретируются с точки зрения влияния на эффективность формирования саморегуляции учебного сотрудничества педагога с детьми.

The article presents the results of experimental study of formation of the self-regulation of the senior preschool children with delay of mental development on the basis of the method of stage-by-stage formation of mental actions. The results of the study are interpreted in terms of impact on the efficiency of the formation of self-regulation of educational cooperation teacher with children.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, учебное сотрудничество, метод поэтапного формирования умственных действий и понятий, саморегуляция познавательной деятельности, самоконтроль

Key words: children with a delay of mental development, educational cooperation, a method of stage-by-stage formation of intellectual actions and concepts, the self-regulation of cognitive activity, self-control

Известно, что одной из основных линий развития ребенка в старшем дошкольном возрасте является становление произвольности, в том числе такого ее аспекта, как саморегуляция. По мнению У. В. Ульянковой [12], саморегуляция — это не только наиболее общая характеристика интеллекта и личности дошкольника, но она также обеспечивает успешное протекание любой деятельности, в том числе учения. Таким образом, полноценное развитие саморегуляции в учебно-познавательной деятельности на рубеже дошкольного и младшего школьного детства выступает важ-

ным направлением психолого-педагогической работы с будущими школьниками.

Особое значение данное положение имеет для детей с легкими формами психического недоразвития, к которым относится и задержка психического развития (ЗПР). У детей с ЗПР неполноценное развитие произвольной сферы является одним из центральных компонентов в структуре дефекта, поэтому своевременная коррекционно-педагогическая помощь в этом направлении чрезвычайно актуальна.

У. В. Ульянковой [13] разработана концепция становления саморегуляции в интеллектуальной деятельности. По ее

мнению, уровень сформированности саморегуляции находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности. Действия самоконтроля рассматриваются как умственные действия, формирующиеся по законам становления любого умственного внутреннего действия на основе интериоризации внешнего практического.

Целью нашего исследования являлось определение степени эффективности применения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина в отношении развития саморегуляции учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. В эксперименте участвовали 37 дошкольников с ЗПР 6—7 лет, из которых 12 человек составляли экспериментальную группу, а 25 человек — контрольную.

Для определения исходного уровня сформированности саморегуляции детей с ЗПР нами использовался комплекс диагностических методик: методика У. В. Ульянковой [13], основанная на моделировании интеллектуальной деятельности, в частности ее регулятивного компонента, и методика В. В. Кисовой [6], разработанная на базе занятий конструктивной деятельностью. Выбор конструирования обусловлен тем, что иные виды продуктивной деятельности: лепка, аппликация, рисование, ручной труд — требуют определенного уровня изобразительных или трудовых навыков и умений, которые у дошкольников с ЗПР сформированы недостаточно.

По итогам исследования перед нами предстала типичная картина развития саморегуляции детей с ЗПР. Дети соглашались с предложением взрослого выполнить задание, но положительный эмоциональный настрой при этом у них отсутствовал. Принятие задания сопровождалось пассивным отношением, дети не совершили попыток точно усвоить инструкцию. На этапе предварительного планирования работы они не были способны уста-

навливать последовательность предстоящих действий, а иногда затруднялись выделить необходимые элементы постройки. Выполнение задания проводилось путем «слепых» проб, в результате которых дети стремились следовать лишь общей цели задания. Оценка результата деятельности характеризовалась односложностью, отсутствием мотивированности и общими затруднениями в ее словесной формулировке.

Анализируя полученную диагностическую информацию с точки зрения выделенных П. Я. Гальпериным типов основ ориентировочной деятельности, можно констатировать, что состав ориентировочной основы у детей с ЗПР является неполным и выделяется самим субъектом лишь путем «проб и ошибок». Процесс ориентировки проходит с определенными затруднениями и требует от детей значительных умственных усилий. Можно утверждать, что в учебно-познавательной деятельности дошкольников с ЗПР ориентировочная основа действия представляет собой вариант, приближенный к первому типу ориентировочной деятельности.

Формирующий эксперимент строился на следующих принципиальных позициях:

✓ овладение ребенком в процессе обучения собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами: мотивационно-ориентировочным, регулятивным, операциональным [2; 5; 13];

✓ формирование и закрепление действий самоконтроля на специально отобранным дидактическом материале путем постепенного и последовательного перевода детей с внешнего контроля на самоконтроль [3; 4; 13];

✓ построение коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР по принципам индивидуализации и дифференциации педагогических методов и средств в условиях постоянного контроля за акту-

Уровень сформированности саморегуляции находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности.

альными и потенциальными возможностями формирования детьми саморегуляции.

Формирующий эксперимент охватывал все традиционные для теории П. Я. Гальперина этапы формирования умственных действий: мотивационный, ориентировочный, материализованный, «громкоречевой», речь «про себя», выполнение действий в «скрытой» речи. Модель построения большинства коррекционно-развивающих занятий соответствовала второму типу ориентировочной деятельности (условия, необходимые для выполнения действия, даются субъекту педагогом в готовом виде; сфера переноса действия не выходит за границы сходства конкретных условий его выполнения).

В экспериментальной программе формирование саморегуляции [7; 8] проводилось на основе знакомых детям занятий рисованием, конструированием, лепкой, аппликацией, ручным трудом. Программа эксперимента была реализована в течение одного учебного года и составила 70 учебных занятий. В ходе коррекционно-развивающей работы предусматривалось проведение как групповых, так и индивидуальных занятий, а также контрольно-диагностических занятий на каждом этапе формирования.

На первом, мотивационно-ориентировочном этапе программы, у детей формировалось положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности

и потребность точно следовать инструкции взрослого. Занятия были организованы в максимально привлекательной и доступной для детей форме. Этому способство-

вало использование в работе ряда специальных дидактических приемов: игровой ситуации, сюрпризных моментов, элементов соревнования, построения занятий на основе хорошо знакомых детям технических приемов рисования, лепки, аппликации и т. д., включения взрослого в совместную работу с детьми.

Составление дошкольниками плана-схемы предстоящей деятельности предваряло коллективное обсуждение. Например, в начале занятия педагог, предъявив образец поделки, показывал детям набор карточек с изображениями определенных этапов работы и предлагал рассмотреть каждую карточку и совмест-

На следующих занятиях данного этапа эксперимента детям предлагались ориентировочные схемы выполнения заданий (последовательности карточек, условные обозначения на готовых контурах изображений и т. д.). Отметим, что восприятие предлагаемого на этом этапе детям с ЗПР дидактического материала было различным. Лишь небольшая часть детей из экспериментальной группы проявила устойчивый интерес к предлагаемой деятельности, умение использовать вспомогательные наглядные опоры в процессе выполнения задания и стремление запомнить инструкцию. Остальные воспитанники испытывали значительные затруднения в принятии задания, не смогли использовать по назначению наглядные вспомогательные средства. Именно поэтому в программу формирующего эксперимента включили не только групповые, но и индивидуальные занятия с детьми.

Большая роль в индивидуальной работе была отведена взрослому. Первоначально педагог использовал метод непосредственного руководства действиями ребенка, анализируя в значительной степени ход и результат его деятельности. Затем руководство взрослого становилось более опосредованным, косвенным. Он стимулировал активность ребенка наводящими вопросами, проблемными ситуациями, способствовал тому, чтобы ребенок в большей степени сам анализировал результат своей деятельности.

Второй этап коррекционной работы был направлен на освоение материализованного и «громкоречевого» действия. Дети с помощью взрослого учились составлять материализованные опоры действия. Самостоятельное составление дошкольниками плана-схемы предстоящей деятельности предваряло коллективное обсуждение. Например, в начале занятия педагог, предъявив образец поделки, показывал детям набор карточек с изображениями определенных этапов работы и предлагал рассмотреть каждую карточку и совмест-

но расположить их в необходимой последовательности.

Следующие занятия этого этапа были направлены на формирование у детей навыка предварительного планирования в ходе совместного с педагогом составления плана-рассказа. Все занятия этой серии отличало отсутствие поэтапных материализованных опор и составление детьми предварительного плана в словесной форме.

Кроме групповых занятий в программу эксперимента на втором этапе была включена индивидуальная работа с детьми. Следует отметить, что и на этом этапе роль педагогического руководства и помочь взрослого в регуляции деятельности для определенного количества детей продолжали оставаться весьма значительными.

Третий этап экспериментальной программы был посвящен переводу проговаривания плана деятельности из громкой речи в шепотную — речь «про себя». На начальных занятиях проводилось обязательное прослушивание шепотной речи каждого ребенка с оказанием ему необходимой помощи. На последующих занятиях дети предварительно проговаривали план деятельности шепотом, а педагог прослушивал лишь отдельные фрагменты «прошептывания» каждого ребенка.

Методика проведения всех занятий предполагала обязательное отслеживание педагогом степени осознания детьми действий самоконтроля с помощью серии стандартных контрольных вопросов: «Все ли ты сделал правильно?»; «Каково было твое предыдущее действие?»; «Что ты будешь делать потом?» На данном этапе работы некоторые дети инициировали внешний контроль своих действий со стороны взрослого: стремились использовать его помощь при ориентировке в задании, ожидали наводящих вопросов, а чаще — прямых указаний педагога.

Четвертый этап экспериментальной программы был посвящен формированию

у детей самооценки результата деятельности. По мнению ряда исследователей (Е. Б. Аксеновой, Л. А. Метиевой, У. В. Ульянковой и др.), формирование самооценки как умственного действия представляет для детей с легким психическим недоразвитием особые затруднения, поэтому данный этап работы рассматривался нами как отдельный.

Занятия с детьми были построены в форме коллективной деятельности с целью повышения эффективности роли педагога в процессе формирования у детей оценочного компонента саморегуляции. Сначала результат работы оценивался с помощью общей демонстрационной карты оценок. Следующим шагом в обучении детей оцениванию явился переход к оперированию индивидуальной картой и набором карточек-оценок.

На первых занятиях педагог оказывал детям некоторую помощь, предварительно обсуждая с ними критерии оценки по схеме и акцентируя внимание на наиболее важных из них. Затем непосредственному контролю взрослого подвергалась только конечная общая оценка работы. На последующих занятиях у детей формировалось умение самостоятельно оценивать качество работы с учетом способов ее выполнения. Следует подчеркнуть, что оценивание на этих занятиях осуществлялось без использования каких-либо материализованных опор.

Критерии оценки работы дети выявляли в процессе совместного с педагогом обсуждения, после чего производили самостоятельное оценивание результатов своей деятельности. На этих занятиях дошкольники подробно поэтапно оценивали свою работу в развернутой вербальной форме, что давало возможность как другим детям, так и взрослому осуществлять необходимую коррекцию процесса оценивания.

Критерии оценки работы дети выявляли в процессе совместного с педагогом обсуждения, после чего производили самостоятельное оценивание результатов своей деятельности.

В дальнейшем контроль педагога приобретал все более опосредованный характер. Вычленение и утверждение единых для всех дошкольников критерии оценивания результатов работы происходили фактически без вмешательства взрослого. Поэтапный отчет детей по выделенным до оценивания критериям имел более скатую форму по сравнению с предыдущими занятиями. Лишь в тех случаях, когда оценка по какому-либо критерию была не адекватна представленному результату, взрослый побуждал воспитанников дать более развернутый, подробный анализ.

Важная роль на данном этапе формирования оценочного компонента саморегуляции принадлежала индивидуальной работе с теми дошкольниками, которые продолжали испытывать затруднения в адекватной самооценке результатов своей деятельности. Как правило, эти дети во многом оставались зависимы от авторитета взрослого или мнения своих товарищ, стремились получить эмоциональную, организационную и содержательную помощь взрослого. В частности, это выражалось в таких высказываниях детей, как: «Я правильно сделал?»; «Посмотрите, у меня получилось?»; «Что мне делать дальше?»

Результаты контрольного эксперимента по завершению программы показали, что цикл проведенных занятий оказался

эффективным для большинства детей: у них произошла существенная компенсация ЗПР в сфере саморегуляции. Однако следует отметить, что для некоторых дошкольников потенциал взаимодействия

со взрослым в процессе учебно-познавательной деятельности оказался недостаточно оптимально реализован.

Сходные результаты в отношении эффективности взаимодействия детей и взрослого в учебной ситуации были получены в

исследовании Г. В. Бурменской [1]. Ее работа посвящена исследованию познавательной деятельности тревожных и импульсивных детей с помощью метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина. Автор пришел к выводу, что применительно к детям с особенностями познавательной деятельности индивидуализация метода поэтапного формирования умственных действий не только идет по линии разной степени развертывания этапов формирования действий, но и напрямую касается характера взаимодействия экспериментатора с детьми, способов организации управления их деятельностью. По ее мнению, нельзя делать главную ставку на адаптацию обучения к исходным возможностям детей с проблемами. Необходимо искать конкретные формы индивидуализации условий, обеспечивающих полноценную работу общих механизмов усвоения.

Как показывают исследования Е. Е. Кравцовой [9], К. Н. Поливановой [10], В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман [11] и других, до определенного момента онтогенеза субъектная сфера ребенка, в нашем случае — саморегуляция, существует в контексте событийной общности. Это особая форма взаимодействия ребенка и взрослого, в которой общение опосредовано деятельностью. Как пишет Г. А. Цукерман, предметом данной деятельности является тот или иной слой культурно-исторического опыта людей — орудия, знаки, понятия и т. д. Для обозначения специфики этого взаимодействия А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман предлагают использовать термин «сотрудничество». В нашем случае это учебное сотрудничество или учебное взаимодействие.

Исследования Г. А. Цукерман с соавторами [15] экспериментально доказали эффективность учебного сотрудничества ребенка со взрослым не только в младшем школьном, но и в старшем дошкольном возрасте. Авторы подчеркивают не-

Исследования Г. А. Цукерман с соавторами экспериментально доказали эффективность учебного сотрудничества ребенка со взрослым не только в младшем школьном, но и в старшем дошкольном возрасте.

со взрослым в процессе учебно-познавательной деятельности оказался недостаточно оптимально реализован.

Сходные результаты в отношении эффективности взаимодействия детей и взрослого в учебной ситуации были получены в

симметричный, незеркальный характер учебного сотрудничества, необходимость активного включения взрослого по инициативе ребенка в совместное решение учебной задачи. Причем ситуация учебного сотрудничества должна быть не исполнительской, имитационной, а именно учебной, где и ребенок, и взрослый выступают субъектами этой ситуации.

К сожалению, как указывают те же исследователи, дошкольный онтогенез

детско-взрослых общностей проработан недостаточно, имеется «теоретический и фактологический дефицит», затрудняющий решение данной задачи на практике. В коррекционной психологии и педагогике эта проблема носит остроактуальный характер, поэтому ее разработка в аспекте становления саморегуляции в интеллектуальной деятельности старших дошкольников с ЗПР позволит продвинуться в ее решении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурменская, Г. В. Исследование индивидуально-психологических особенностей методом поэтапного формирования умственных действий и понятий / Г. В. Бурменская // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 89—103.
2. Венгер, Л. А. О качественном подходе к диагностике умственного развития ребенка / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. — 1974. — № 1. — С. 116—122.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1985. — 45 с.
4. Гальперин, П. Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 1960. — № 4. — С. 141—148.
5. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1960. — 431 с.
6. Кисова, В. В. Диагностика и становление способности к саморегуляции у старших дошкольников / В. В. Кисова // Психолог в детском саду. — 2006. — № 1. — С. 62—72.
7. Кисова, В. В. Особенности использования продуктивной деятельности в коррекционной работе по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития / В. В. Кисова // Психолог в детском саду. — 2010. — № 3. — С. 66—74.
8. Кисова, В. В. Особенности формирования саморегуляции средствами продуктивных видов деятельности в старшем дошкольном возрасте / В. В. Кисова // Специальная психология. — 2004. — № 1. — С. 26—32.
9. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Педагогика, 2001. — 145 с.
10. Поливанова, К. Н. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция / К. Н. Поливанова. — М. : Генезис, 2003. — 271 с.
11. Слободчиков, В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 25—36.
12. Ульянкова, У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова // Дефектология. — 1982. — № 4. — С. 46—50.
13. Ульянкова, У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними : дис. ... докт. психол. наук / У. В. Ульянкова. — Горький, 1983. — 438 с.
14. Ульянкова, У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова, В. В. Кисова // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 26—33.
15. Цукерман, Г. А. Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман [и др.] // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 35—43.



ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ КОНСОЛИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Е. Н. ФОМИЧЕВА,
кандидат педагогических наук,
декан факультета туризма и физической культуры
Нижегородского филиала
Сочинского государственного университета
elena-fomi@rambler.ru

В статье рассматривается проблема улучшения социальной адаптации и реабилитации детей с нарушениями в развитии. Автор представляет технологию, разработанную на основе игровой консоли как инновационного средства формирования моторики детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

The article examines the problem of improvement the social adaptation and rehabilitation of children with violations in development. The author represents the technology developed on the basis of the game console as innovative means of formation of a motility of children of preschool age, having deviations in a state of health.

Ключевые слова: улучшение социальной адаптации, реабилитация, технология «игровая консоль», дети дошкольного возраста с нарушениями в развитии

Key words: improvement of social adaptation, rehabilitation, the «game console» technology, children of preschool age with violations in development

Проблема улучшения социальной адаптации и реабилитации детей с нарушениями в развитии является важной, но недостаточно разработанной. В современных условиях информатизации и технологизации образовательной сферы, а также повышения интереса детей к компьютерным играм, необходимо искать новые пути ускорения социальной адаптации, коррекции психического и физического здоровья детей с ограниченными возможностями.

Использование игровых тренажеров в педагогическом процессе является увлекательным и полезным для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Использование игровых тренажеров в педагогическом процессе является увлекательным и полезным для детей, имеющих отклонения

По мнению многих специалистов, использо-

в состоянии здоровья. С их помощью становится возможным создание различных «искусственных сред и пространств» с регулируемыми параметрами для решения учебно-воспитательных и реабилитационных задач [2; 3].

С целью развития социально-психологических качеств детей с отклонениями в состоянии здоровья, их двигательной моторики, а также улучшения адаптации в социуме нами была разработана модель организационно-содержательного обеспечения технологии «игровая консоль».

Занятия с детьми проводились в зале лечебной физкультуры в течение трех месяцев четыре раза в неделю по 60 минут. Основным средством, используемым в процессе занятий с детьми, являлась игровая консоль Wii. Консоль имеет

инновационный контроллер — «Wii Remote», который может фиксировать перемещение и ориентацию в трехмерном пространстве. В контроллер встроен динамик и вибромеханизм, что дает дополнительную обратную связь. Консоль может получать обновления и сообщения через Интернет, подключаясь к WiiConnect24 — сервису, созданному Nintendo для возможности игры в режиме онлайн. Контроллер комбинируется со многими аксессуарами (рули, клюшки, ракетки, кии, удочки, педали, мячи), что делает процесс игры более интересным. Используя аксессуары, выполняющие функции ракеток для большого и настольного тенниса, мячей, педалей, руля, клюшек и др., дети имеют возможность имитировать двигательные действия.

Зал лечебной физкультуры условно был разделен на три зоны:

- ✓ имитационных игр с консолью;
- ✓ игровых занятий с предметами;
- ✓ зона отдыха.

С дошкольниками занимались пять человек: воспитатель, психолог, три инструктора. Два инструктора выполняли роль консультантов по обучению, третий инструктор занимался с детьми подвижными играми в перерывах между играми с консолью. Воспитатель следил за соблюдением порядка и дисциплины, психолог оказывал методическую и психологическую помощь.

Структура занятия состояла из трех частей. В первой (подготовительной) части занятия (3—5 минут) ставились задачи: подготовить организм детей к необходимой физической нагрузке, создать атмосферу доброжелательности, непринужденности, позитивного отношения к себе и окружающим детям, инструкторам, педагогам. Применялись общеразвивающие упражнения, сюжетные, имитационные игры. Для выполнения разнообразных упражнений все дети вставали в круг, держась за руки, что позволяло преодолеть чувство стеснения, неприятия друг друга и помогало понять, как ведут себя другие дети при выполнении упражнений.

Во второй (основной) части (45—50 минут) проводились занятия с использованием основного средства развития и коррекции психофизических качеств детей — игровой консоли. Ставились задачи: обучить технике двигательных игр с консолью, способствовать формированию интереса к физкультурным занятиям, коррекции и развитию эмоционально-волевых и коммуникативных качеств, преодолению комплексов психической неполноценности, социальной адаптации детей.

Дети играли парами, каждому ребенку помогал инструктор. В основном все успевали пройти по три игры, время каждой составляло 2—3 минуты. В зоне игровых занятий с предметами детям помогали инструктор и воспитатель. Проводились подвижные игры: считалки, прятки, кувырки, прыжки, упражнения с мячом, скакалкой, перетягивание каната. Затем дети возвращались в зону игровых занятий с консолью.

Использовалось параллельное проведение двигательных игр с консолью и подвижных игр, упражнений, различных состязаний, минуток отдыха в другой зоне спортивного зала.

В третьей (заключительной) части (6—8 минут) ставились задачи:

- ✓ восстановить дыхание;
- ✓ снять напряжение, повышенную эмоциональность и возбуждение;
- ✓ вернуть детей к нормальному психофизиологическому состоянию;
- ✓ обеспечить максимальный отдых детей в короткий промежуток времени.

Для проведения сюжетных, имитационных игр дошкольникам предлагалось встать в круг. Дети представляли и изображали, что они — « капающий дождик»; «личики», которые бегут, устали, отдохивают, спрятались в норку; «легкое дуновение ветра, приятно освежающее»; «птички, сидящие на ветке». Затем дети выполня-

Используя аксессуары, выполняющие функции ракеток для большого и настольного тенниса, мячей, педалей, руля, клюшек и др., дети имеют возможность имитировать двигательные действия.

ли упражнения на расслабление из исходных положений «стоя», «сидя» и «лежа», используя такие движения, как потряхивание кистями рук, стопами ног, различные плавные движения руками и ногами и т. д. Упражнения выполнялись медленно, некоторые — с закрытыми глазами. В конце занятия инструктор просил детей похвалить себя за старание — поапплодировать в ладоши.

Подбор имитационных игр с консолью осуществлялся исходя из уровня сложности, развития тех или иных двигательных способностей, воздействия, оказываемого на группы мышц, а также проявленного интереса детей.

В зависимости от уровня сложности игры были распределены следующим образом:

- ✓ велосипед, баскетбол — 1-й уровень;
- ✓ фехтование, настольный теннис, бокс — 2-й уровень;
- ✓ большой теннис, каноэ, гидроцикл, фрисби — 3-й уровень.

Анализ состояния здоровья, нарушений психофизического развития, а также факторов, влияющих на двигательную сферу детей с патологией, позволил выделить типичные двигательные расстройства, характерные для многих нозологических групп детей [4]. К ним относятся:

- ✓ снижение двигательной активности;
- ✓ нарушения физического развития;
- ✓ деформация стоп и позвоночника;
- ✓ снижение вегетативных функций, обеспечивающих движение;
- ✓ нарушения координационных способностей и др.

Подбор всех видов игр проводился с учетом физических, психических и интеллектуальных возможностей дошкольников, с предварительным знакомством с правилами игры.

Координационные способности определяются биологическими и психическими функциями, которые у детей с различными нарушениями имеют дефектную основу. Это приводит к рассогласованию между функциями двигательного аппарата и деятельностью других систем, обеспечи-

вающих работу мышц [2]. В программах физического воспитания в специальных (коррекционных) школах развитие координационных способностей является важной частью педагогического процесса [1] и рассматривается как предпосылка успешного развития других физических способностей (Н. Н. Ефименко, Е. С. Черник, Н. В. Астафьев, А. С. Самыличев, С. И. Веневцев). С учетом перечисленных обстоятельств нами были отобраны игры с консолью, способствующие развитию быстроты реакции, точности, ориентировки в пространстве, согласованности движений, дифференцировки усилий, времени, пространства.

В процессе проведения занятий мы старались соблюдать доступный уровень сложности в целях исключения физических и эмоциональных перегрузок детей с отклонениями в состоянии здоровья, а также порядок усвоения каждой игры. Подбор всех видов игр проводился с учетом физических, психических и интеллектуальных возможностей дошкольников, с предварительным знакомством с правилами игры. Только при освоении игр первого уровня сложности переходили ко второму, а затем — к третьему.

Первые три-четыре игры инструктор, обучая детей, во всем им помогал. Дети создавали свой образ на экране, рисовали лицо, глаза, нос, брови, губы, выбирали цвет глаз, длину волос, цвет одежды, давали себе игровое имя. В процессе занятий инструктор обращал внимание на исходное положение ребенка во время игр, сохранение правильной осанки, перемещения по игровому полю; показывал, как держать пульт в руке, как нажимать кнопки, куда его направлять; оказывал помощь при выполнении движений необходимой амплитуды.

В случае затруднений инструктор использовал метод «пассивных движений» — держа руку ребенка в своей, помогал ему осуществлять весь ход игры. С целью снижения двигательной нагрузки в

перерывах между игровыми заданиями детям предлагалось отдохнуть на скамейке рядом с психологом.

Содержательная часть занятия варьировалась с учетом условий его проведения и контингента присутствующих детей, их настроения, интереса, индивидуальных и возрастных особенностей. До и после занятия инструктор фиксировал в дневник наблюдений настроение, самочувствие и проявление интереса каждого ребенка к занятию. При отсутствии у ребенка желания играть с консолью ему предлагалось на некоторое время заняться игрой с предметами.

Обязательно учитывались имеющиеся у ребенка нарушения, сопутствующие заболевания, показания и противопоказания к физкультурным занятиям с нагрузкой. Всем детям было разрешено заниматься только после осмотра врачей и психолога, работающего в учреждении, на основании диагноза, поставленного в медицинской карте, с согласия родителей и желания ребенка.

В процессе проведения физкультурных занятий все участники имели равные возможности. На каждом занятии инструктор старался отметить малейшие успехи ребенка, например: «научился держать аксессуары», «правильно нажимает кнопки», «освоил первый уровень сложности игр», «порадовался успехам другого» и т. д. При этом применялись такие методические приемы, как похвала, одобрение, поддержка словом, улыбка, авансирование, прикосновения. Также проводились совместные занятия детей с нарушениями в развитии со здоровыми детьми. Позитивным было то, что в этом случае интерес к играм у детей с отклонениями возрастал — они старались не отставать от своих здоровых сверстников и помогать друг другу, у них заметно улучшилась координация движений, ориентировка в пространстве, быстрота реакции, ловкость, сила, скорость, мелкая моторика рук.

В ходе занятий дети учились общать-

ся, уступать, ждать своей очереди, несмотря на сильное желание продолжать игру дальше. В процессе игр с консолью они не ощущали нагрузки, хотя после занятия многие чувствовали усталость. Это объясняется тем, что имитация двигательных действий при проведении игр с консолью полностью повторяла движения спортивной игры, что означает выполнение физической нагрузки на достаточно высоком уровне.

Полученные данные в процессе реализации разработанной модели организационно-содержательного обеспечения технологии «игровая консоль» свидетельствуют о положительных результатах. Проведение занятий, насыщенных игровыми упражнениями, имитационными движениями, сюжетно-творческой графикой, способствует повышению эмоционального восприятия детей.

Таким образом, применение игровой консоли в системе физкультурных занятий с детьми, имеющими нарушения в развитии, в комплексе со средствами адаптивной физкультуры позволяет решать многие задачи реабилитации данной категории детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., перераб. — М. : Академия, 2002.
2. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник : в 2 т. Т. 1 / под общ. ред. проф. С. П. Евсеева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Советский спорт, 2005.
3. Ратов, И. П. Концепция «искусственная управляющая среда», ее основные положения и перспективы использования // Научные труды 1995 года. — М. : ВНИИФК, 1996. — Т. 1.
4. Шапкова, Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. — М. : Советский спорт, 2004.

Проведение занятий, насыщенных игровыми упражнениями, имитационными движениями, сюжетно-творческой графикой, способствует повышению эмоционального восприятия детей.



МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ*

Н. Л. ШАМНЕ,
доктор филологических наук,
профессор, директор института филологии
и межкультурной коммуникации ВолГУ (Волгоград)
shamnenl@gmail.ru

В статье рассматриваются проблемы адаптации мигрантов в инокультурной среде, предлагаются способы образовательной работы с мигрантами, направленные на ускорение их интеграции в лингвокультурное пространство региона; приводится методика проведения глубинного интервью, позволяющая выявить наиболее острые проблемы адаптации.

The article deals with the problem of migrants integration into the foreign culture environment, it offers a variety of educational work methods with migrants to speed up their integration into the linguocultural environment of the region, it also characterizes the methodology of depth interviews with individuals whose native language is not Russian, which allows to identify the most urgent issues of their integration and adaptation.

Ключевые слова: интеграция и адаптация мигрантов, полигэтнический регион, образовательный компонент, глубинное интервью

Key words: integration and adaptation of migrants, the multi-ethnic region, the educational component, depth interview

В современном мире проблема миграции является одной из глобальных, затрагивающих различные сферы. На сегодняшний момент в Российской Федерации многие регионы можно охарактеризовать как полигэтнические. К таким регионам относится и Волгоградская область, на территории которой проживают представители около 130 национальностей, говорящие на своих родных языках. При этом, согласно статистическим данным, русским языком владеют далеко не все мигранты. В связи с развивающимися миграционными процессами на территории Волгоградской области вопросы владения русским языком, его использования, а также

сохранения национального языка становятся одними из наиболее актуальных для существования различных наций и этносов, их взаимодействия и развития.

Одной из основных проблем большинства мигрантов на территории Волгоградской области (и других регионов Российской Федерации) можно считать незнание русского языка или слабое владение им. В новой социальной среде переселенцы оказываются перед необходимостью интеграции в принимающее общество, обяза-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке государственного научного гранта Волгоградской области от 14.12.2012 г.

тельным условием которой является усвоение языка большинства. При этом первоочередной задачей в рамках социальной, культурной адаптации и интеграции мигрантов становится их подготовка к взаимодействию с государственными и социальными институтами Волгоградской области.

Любой носитель языка всегда осуществляет коммуникацию в рамках определенного социального института, с которым у него, как правило, связан соответствующий язык или вариант языка. Такими институтами являются семья, место работы или учебы, средства массовой информации и т. п. При этом, если в семье и при общении с друзьями индивид имеет большую свободу в выборе языка коммуникации, то в случае с государственными институтами выбор языка детерминирован социумом: например, в России весь документооборот производится на русском языке.

В связи с вышесказанным огромное значение имеет создание в полигэтнических регионах России центров поддержки мигрантов. В Волгоградской области уже есть опыт работы в данном направлении. Так, в Волгограде в 2012 году был открыт центр адаптации мигрантов «Дом дружбы», который осуществляет свою деятельность в тесном сотрудничестве с общественными национальными объединениями, имеющимися в Волгоградской области, а также с высшими учебными заведениями, в частности с Волгоградским государственным университетом.

В рамках программы адаптации мигрантов в научно-образовательном центре Института филологии и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного университета создана рабочая группа, которая занимается разработкой учебно-методических комплексов для проведения занятий на курсах по изучению русского языка мигрантами. Данные комплексы ставят своей целью формирование языковой, речевой, социокультурной ком-

петенции у мигрантов, изучающих русский язык [2].

Таким образом, одним из важнейших составляющих адаптации мигрантов становится образовательный компонент, который включает в себя различные ступени — от начальной до вузовской. Одним из эффективных способов изучения проблемы адаптации мигрантов в рамках данного компонента может стать методика глубинного неструктурированного (неформализованного фокусированного) качественного интервью, по результатам проведения которого разрабатываются определенные рекомендации для осуществления различных образовательных программ в мигрантской среде. При применении данной методики внимание концентрируется на микроанализе конкретных взаимодействий (интеракций), которые предстают перед исследователем в виде непосредственно наблюдаемого (контакт лицом к лицу). При анализе исследователь опирается на микроосновы человеческого опыта, в первую очередь, на его культурную составляющую. Именно из такого анализа и возникает видение общества как целого «мозаичного полотна», сотканного из отдельных «фрагментов».

В самом общем виде интервью — это проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (опрашиваемым), причем запись ответов последнего ведется либо интервьюером (или его ассистентом), либо механически (на пленку или диктофон).

В рамках проводимого исследования были выбраны 20 человек — студенты Волгоградского государственного университета и Волгоградской сельскохозяйственной академии. Возраст информантов составил от 18 до 22 лет. Для интервью были целенаправленно определены информанты, для которых русский язык не яв-

Первоочередной задачей в рамках социальной, культурной адаптации и интеграции мигрантов становится их подготовка к взаимодействию с государственными и социальными институтами.

ляется родным (выходцы из национальных республик РФ, иностранные студенты), а также те, для кого русский язык родной. Интервью с этими двумя категориями позволило получить более полную информацию для последующего компаративного анализа и выявления наиболее острых проблем адаптации представителей иной культурной среды.

Рассмотрим возможную структуру и охарактеризуем методику проведения данного интервью. При глубинном интервью особое внимание уделяется технике его проведения. Важным этапом является установление доверительных отношений с информантом, поскольку именно в этом случае можно говорить о получении относительно достоверной информации.

Хранение полевой информации предполагает выбор формы компьютеризации данных или другого способа долговременного использования (аудио- и видеокассеты, печатная или компьютерная форма транскрибирования). Занесение текстов интервью в компьютер и их одновременное кодирование по тематическим блокам информации являются наиболее удобным способом хранения.

План (или путеводитель) интервью разделен на блоки, соответствующие целям исследования.

Принято считать, что вопросы в рамках качественного глубинного интервью необходимо формулировать, исходя из следующих требований: они должны носить односложный характер, быть понятны информанту, не содержать скрытого ответа.

Путеводитель интервью

был разработан на основании аспектных дихотомий, сформулированных исходя из задач проводимого исследования.

✓ В аспекте многонациональности и многоязычия региона представляет интерес установление соотношения «национальная самоидентификация :: родной язык» в привязке к возрасту и поколению в русскоязычной среде.

При глубинном интервью особое внимание уделяется технике его проведения.

✓ В аспекте социального позиционирования представляет интерес установление соотношения «статусные ожидания :: качество языка» в привязке к тому, какой язык является важным и для каких целей.

✓ В аспекте коммуникативной компетенции представляет интерес установление соотношения «источник новой информации :: речевой / языковой авторитет» в привязке к готовности критически оценивать получаемый речевой / текстовый материал.

✓ В аспекте институциональной коммуникации представляет интерес установление соотношения «личные речевые установки :: речевые ожидания относительно партнера» в привязке к институциальному статусу респондента.

✓ В аспекте толерантности представляет интерес установление соотношения «готовность прощать ошибки в речи собеседника :: снисходительное отношение к своим ошибкам в речи» в привязке к национальностям собеседников.

✓ В аспекте средства коммуникации представляет интерес установление соотношения «средство коммуникации :: причина предпочтения данного средства» в привязке к поводу языковой интеракции.

✓ В аспекте развития речи представляет интерес установление соотношения «неуверенность в качестве своей речи :: готовность к разрешению затруднений» в привязке к способам разрешения затруднений.

Путеводитель интервью («Гайд-интервью»)

1. Знакомство (вхождение в контакт).
1.1. Представление.

1.2. Заверение в конфиденциальности данных и их использовании исключительно в научных целях (не журналистика).

1.3. Переход к интервью. Получение согласия на использование диктофона (необходимо для детального восстановления хода интервью).

Предупреждение респондента о том, что он не обязан отвечать на все вопросы.

Первый вопрос должен расположить респондента к открытой беседе, что поможет в дальнейшем получать более достоверную информацию:

1. *Расскажите о себе* (имя, возраст, род занятий, семья, образование). Этот вопрос также позволит определить статус опрашиваемого (необходимо для ответа на четвертый вопрос).

В рамках данного вопроса необходимо установить национальную самоидентификацию респондентов, проживающих на территории России, а также влияние родного языка на самоидентификацию — операционализация первого блока: «В аспекте многонациональности и многоязычия региона представляет интерес установление соотношения “национальная самоидентификация :: родной язык” в привязке к возрасту и поколению в русскоязычной среде». Поэтому могут быть заданы следующие вопросы:

1.1. *Как давно живете в России в целом и в Волгоградском регионе в частности?*

1.2. *Кто Вы по национальности / к представителю какой национальности Вы себя относите?* Ответ может быть развернутый или односложный (например, армянин).

1.3. *Почему Вы считаете, что Вы армянин / представитель данной национальности?* В списке причин такой национальной самоидентификации зафиксировать, какое место среди используемых языков занимает национальный язык.

1.4. Если в ответе «язык» не прозвучал, то спросить, насколько важен при определении национальной идентификации национальный / родной язык и почему.

1.5. *На каких языках говорят члены Вашей семьи? Если с Вами живут более старшие родственники, чем родители, говорят ли они на русском языке, если да, то в каких ситуациях? Каков уровень их образования?*

Следующий блок можно связать с цевой нагрузкой языка: «В аспекте социального позиционирования представляется интерес установление соотношения “ст-

усные ожидания :: качество языка” в привязке к тому, какой язык является важным и для каких целей». Ответы на вопросы в рамках данного блока позволят в дальнейшем выделить все возможные варианты употребления языка в различных условиях, операционализировать понятия и составить анкету для более широкого количественного опроса.

2. *Как часто Вы используете для общения родной язык?*

2.1. *В каких случаях какой язык используется (в семье, на работе, среди друзей, при просмотре телепередач, чтении книг, прослушивании аудиокниг, какую музыку слушаете в машине и т. д.)?*

2.2. *В каких условиях (в общении с кем) необходимо безошибочное использование родного / неродного языка?*

Далее необходимо выяснить, кто для респондентов является источником новой информации, а также, что более важно, кто выступает языковым / речевым авторитетом.

Первоначально блок включал следующее: «В аспекте коммуникативной компетенции представляет интерес установление соотношения “источник новой информации: речевой / языковой авторитет” в привязке к готовности критически оценивать получаемый речевой / текстовый материал». Однако вопросы следует формулировать в более доступной для респондентов форме.

3.1. *Откуда (из каких источников) Вы узнаете последние новости о состоянии дел в мире, стране, регионе? Интересуетесь ли Вы новостями шоу-бизнеса, автомобильными новинками и т. п.? За какие новостями Вы следите: политика, экономика, региональные и местные новости, известия с родины, светская хроника, новости автопрома? Из каких источников Вы предпочитаете узнавать новости?*

3.2. *Есть ли какие-либо сложности в получении новой информации (например,*

Первый вопрос должен расположить респондента к открытой беседе, что поможет в дальнейшем получать более достоверную информацию.

непонятен язык)? Всегда ли Вы удовлетворены качеством получаемых новостей? Что Вам особенно нравится / не нравится в Вашем источнике информации? Что Вы можете сказать об их языке?

3.3. Каким источникам (и на каком языке) больше всего доверяете?

3.4. Каким источникам (и на каком языке) доверяете меньше и почему?

Возможная формулировка следующего блока: «В аспекте институциональной коммуникации представляет интерес установление соотношения “личные речевые установки :: речевые ожидания относительно партнера” в привязке к институциональному статусу респондента». Однако для того чтобы вопросы были максимально понятны респонденту и он дал наиболее полный, развернутый ответ, используя конкретные примеры, возможно, потребуется интерпретация некоторых терминов.

4.1. Зависит ли использование языка от статуса собеседника? Приведите примеры.

4.2. Когда Вы сами ориентированы на использование того или иного языка? Приведите примеры таких ситуаций, когда Ваш язык меняется (стилистика общения).

Как уже отмечалось, в условиях многонациональности региона, а также его многоязычности необходимо рассмотреть, как взаимодействуют представители разных национальностей,

национальностей, установить степень терпимости к ошибкам, которые допускают в речи собеседники и сам респондент. Поэтому следующий блок формулируется так: «В аспекте толерантного отношения представляет интерес установление соотношения “готовность прощать ошибки речи собеседника :: снисходительное отношение к своим ошибкам в речи” в привязке к национальностям собеседников». В рамках данного блока возможны вопросы:

5.1. При общении с представителем других национальностей допускаете ли Вы

ошибки в речи с его стороны? Как Вы относитесь к таким ошибкам (если язык родной / национальный, если язык неродной)? Поправляете ли Вы собеседника?

5.2. Допускаете ли Вы ошибки в собственной речи на родном и неродном языках и почему?

Следующий блок: «В аспекте средства коммуникации представляет интерес установление соотношения “средство коммуникации :: причина предпочтения данного средства” в привязке к поводу языковой интеракции». В данном блоке респондент сам должен привести всевозможные средства (виды) коммуникации и охарактеризовать их и с точки зрения языка, который он в них использует, и условий выбора того или иного вида коммуникации.

6.1. Какие средства коммуникации Вы используете? Приведите примеры.

6.2. В каких условиях Вы выбираете для коммуникации то или иное средство (устная речь лицом к лицу, телефонная связь (мобильный, городской), смс, письма (почта, e-mail) — с целью подумать над ответом либо для того чтобы избежать личного контакта) и почему? Приведите примеры ситуаций.

6.3. Какой язык Вы используете при различных видах коммуникации? Приведите примеры ситуаций.

Последний блок можно сформулировать следующим образом: «В аспекте развития речи представляет интерес установление соотношения “неуверенность в качестве своей речи :: готовность к разрешению затруднений” в привязке к способам разрешения затруднений». В рамках данного блока прежде всего необходимо установить, как сам респондент оценивает уровень владения языком (его удовлетворенность качеством), а затем выяснить, готов ли респондент работать (или уже работает) над качеством своей речи. Возможны следующие вопросы:

7.1. Как Вы работаете и работаете ли вообще над усовершенствованием грамотности родного / неродного языка? Пользуе-

тся ли Вы в общении с представителями других национальностей, а также какими средствами коммуникации Вы пользуетесь?

7.2. Какие ошибки в языке Вы допускаете в общении с представителями других национальностей? Как Вы относитесь к таким ошибкам (если язык родной / национальный, если язык неродной)? Поправляете ли Вы собеседника?

7.3. Допускаете ли Вы ошибки в собственной речи на родном и неродном языках и почему?

тесь ли Вы словарями, помощью друзей, родственников и т. п.?

7.2. Считаете ли Вы, что хорошо говорите на родном / неродном языке? Почему Вы так считаете? Если да, готовы ли Вы все равно работать над его качеством? Если нет и Вас не понимают из-за уровня владения языком, как Вы готовы решать подобные трудности?

Все интервью записываются на диктофон с последующим транскрибированием и категориальным анализом, который осуществляется по принципу «bottom-up» («снизу вверх»), когда категории выводятся из текста, а не накладываются на него как некая матрица. Такую методику в англоязычной социологической литературе называют «дискурсивный анализ» или «качественный контент-анализ».

В отечественной социологической традиции, где принято считать контент-анализ в большей степени количественным методом, чаще используют термин «дискурсивный анализ». «Дискурс-анализ» выявляет смысл какого-либо явления, но не выявляет частоту или характер его проявления. Этот метод тесно связан с методологией «понимающей социологии» М. Вебера. При использовании такой методики все интервью «разбиваются» на определенные смысловые куски, соответствующие категориям, выведенным из самих интервью. Задача этого метода, как мы уже отмечали, — сформировать «карту мнений» и охарактеризовать наиболее часто встречающуюся логику рассуждений информантов, что впоследствии поможет в комплектации подробной анкеты или опросника формализованного (структурированного) интервью. В этом смысле генерализация возможна на уровне категорий.

Проведенные фокусированные (глубинные) интервью в вузовской среде позволили сформировать «карту мнений», которая в целом отражает характер и специфику взаимосвязи языка и социального пространства на современном этапе в России на примере Волгоградской области.

Представляется достаточно важным то, что при проведении интервью обнаружилась связь между языком и национальной самоидентификацией. Эта связь latentно проявляется даже тогда, когда интервьюируемые определяют свою национальную принадлежность главным образом по линиям родства.

Интервью содержит наглядную иллюстрацию того, что именно язык является каналом формирования социальных практик.

Это проявляется, например, в соблюдении определенных требований к языку, реализующихся при общении со старшими родственниками, не владеющими русским языком, либо в полиэтничных компаниях сверстников. Подобные социальные практики ярко проявляют себя в соответствующих ритуалах, которые в свою очередь непосредственным образом основаны на использовании языка.

Рассмотренные в данной статье интервью позволяют выявить определенную связь между письменной речью и институциональным уровнем интеракции.

Иными словами, именно письменная речь, как логически следует из ответов ряда информантов, непосредственным образом связана с формальным аспектом социальных институтов, в то время как устная речь напрямую имеет ассоциацию с неформализованными социальными институтами.

В рамках научно-образовательного центра «Дискурсивная организация современного информационного пространства региона» Института филологии и межкультурной коммуникации ВолГУ ведется разработка научно-методических материалов и рекомендаций, направленных на активное включение мигрантов, их детей в образовательный процесс, осуществляемый в средних, средних специальных и высших учебных заведениях Волгограда и Волгоградской области.

Все перечисленные направления ра-

боты позволяют организовать системную и планомерную воспитательно-образовательную деятельность органов обра-

зования на всех уровнях при условии поддержки этой деятельности со стороны органов местного самоуправления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милованова, М. В. Пути и способы улучшения экологии русского языка в полиглантическом регионе / М. В. Милованова // Власть. — 2012. — № 7. — С. 45—48.
2. Милованова, М. В. Языковое пространство полиглантического региона : проблемы экологии / М. В. Милованова, Е. В. Терентьева. — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011.
3. Шамне, Н. Л. Культура русской деловой речи и казахско-русская межкультурная коммуникация : учебно-методическое пособие / Н. Л. Шамне [и др.] ; ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный университет» ; Респ. гос. предпр. на правах хоз. вед. «Казахский национальный университет им. аль-Фараби». — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012.
4. Шамне, Н. Л. Культурно-языковая и социальная адаптация мигрантов / Н. Л. Шамне // Власть. — 2013. — № 6. — С. 44—47.

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ*



М. В. МИЛОВАНОВА,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
ВолГУ (Волгоград)
milovanovamv051@yandex.ru



Е. В. ТЕРЕНТЬЕВА,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
ВолГУ (Волгоград)
terentieva2008@yandex.ru

В статье представлен опыт разработки концепции учебного пособия по русскому языку для трудовых мигрантов и лиц, готовящихся к сдаче экзамена ТРКИ (тест по русскому языку как иностранному) для получения гражданства Российской Федерации.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке государственного научного гранта Волгоградской области от 14.12.2012 г.

The article sets forth the developing experience of a textbook concept on Russian language for labor migrants and people who are preparing for TORFL exam to be admitted to the Russian Federation citizenship.

Ключевые слова: *тестирование по русскому языку, культурно-языковая адаптация, модульные темы*

Key words: *testing on the Russian language, cultural and linguistic adaptation, modular topics*

С начала 2000-х годов в различных регионах Российской Федерации отмечается рост притока мигрантов. Так, по данным социологических исследований, этот процесс характерен прежде всего для Центрального и Северо-Западного федерального округов, а «на субъекты Российской Федерации, входящие в состав Южного федерального округа, в последние годы приходилось до 15 % общероссийского миграционного прироста. В частности, Волгоградская область является одним из регионов, испытывающим активное миграционное давление» [2, с. 43].

Сложные миграционные проблемы, в центре которых оказалась Россия, потребовали разработки Концепции государственной миграционной политики России на период до 2025 года, которая ориентирована на осуществление программных шагов в области культурно-языковой и социальной адаптации и интеграции всех категорий мигрантов, в том числе на необходимость приобретения ими знаний языка, истории, правовых норм страны пребывания. В Концепции также указывается на важность создания «инфраструктуры, обеспечивающей содействие адаптации и интеграции, включая центры информационной и правовой поддержки мигрантов, курсы изучения языка, истории и культуры Российской Федерации, а также создание специализированного канала и циклов телепередач, ориентированных на социокультурную и языковую адаптацию мигрантов» [3].

Теоретическое обсуждение проблем, связанных с вопросами адаптации мигрантов к условиям России, все больше перемещается в практическое русло раз-

работки обучающих программ, целевой аудиторией которых должны стать различные категории мигрантов и члены их семей.

Опыт показывает, что для эффективности процесса культурно-языковой адаптации мигрантов требуется не только организация языковых курсов и центров тестирования, но и создание школ мигрантов, работа в которых должна осуществляться по специальным программам, в том числе в рамках модульной системы [6]. Основными могут быть следующие модули: языковой, включающий курсы русского языка по уровням владения и специальный курс по основам делового русского языка; правовой, обеспечивающий изучение основ правового поведения и статуса иностранцев в Российской Федерации, основ трудового и социального законодательства; модуль педагогической поддержки и психологической помощи [4; 5].

В Волгоградском государственном университете в Институте филологии и межкультурной коммуникации при финансованном участии администрации Волгоградской области ведется работа над несколькими проектами (руководитель — профессор Н. Л. Шамне), целью которых является поддержание единого языкового пространства региона с помощью государственного языка Российской Федерации.

В процессе работы над проектами в тесном взаимодействии с Управлением федеральной миграционной службы России по Волгоградской области были сформулированы предложения поэтапной орга-

Теоретическое обсуждение проблем, связанных с вопросами адаптации мигрантов к условиям России, все больше перемещается в практическое русло разработки обучающих программ.

низации центров поддержки мигрантов (школ мигрантов), а также методические рекомендации по разработке специальных обучающих программ, которые обеспечили бы иностранцам, приезжающим работать в Волгоградскую область, сокращение периода адаптации к новым условиям жизни в регионе [7].

В настоящей статье представлен опыт разработки концепции учебного пособия, предназначенного для мигрантов, владеющих русским языком на элементарном уровне. Дидактической целью пособия является достижение иностранцами уровня компетенции, соответствующего базовому уровню владения, что позволит обучающимся удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности с носителями языка в ограниченном числе предсказуемых ситуаций, а также обеспечит необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды с использованием ограниченного набора языковых средств [1, с. 15].

Пособие предназначено для подготовки мигрантов к сдаче теста по русскому языку для получения гражданства Российской Федерации. В соответствии с построением тестовых материалов пособие включает разделы «Чтение», «Письмо», «Лексика. Грамматика», «Аудирование», «Говорение». В то же время его можно использовать в качестве учебного пособия по русскому языку как иностранному для трудовых мигрантов, проходящих процесс адаптации в стране пребывания. Тренировочные задания могут быть использованы как при аудиторной ра-

боте, так и для самостоятельных занятий обучающихся, и нацелены на активизацию их лексико-грамматических навыков на базе специально отобранных аутентичных текстов, тематически соответствующих элементарному и базовому уровням.

В настоящей статье представлен опыт разработки концепции учебного пособия, предназначенного для мигрантов, владеющих русским языком на элементарном уровне.

боте, так и для самостоятельных занятий обучающихся, и нацелены на активизацию их лексико-грамматических навыков на базе специально отобранных аутентичных текстов, тематически соответствующих элементарному и базовому уровням.

Пособие построено по модульному принципу, материал в нем структурирован по определенным темам:

✓ Человек и его круг:

- о себе;
- моя семья;
- мои друзья;
- мои соседи;
- моя профессия;
- моя учеба / работа;
- мой рабочий день;
- мое свободное время, увлечения.

✓ Человек и общество:

- люди вокруг меня: приветствие, прощание, просьба;
- люди вокруг меня: магазин, кафе, банк, школа, вуз;
- «Дом дружбы» — мой дом;
- мужчина и женщина;
- общение и интернет.

✓ Человек и культура:

- мои любимые книги (фильмы);
- моя первая книга на русском языке.

В соответствии с этим тематическим принципом выделено семь учебных модулей, каждый из которых включает в себя несколько взаимосвязанных подтем, в рамках которых основной целью работы является формирование языковой и социокультурной компетенции обучающихся. Предлагаются следующие учебные модули:

✓ Современный мир. Проблемы общества (три темы).

✓ Учеба и работа. Моя профессия (четыре темы).

✓ Человек в современном обществе (пять тем).

✓ Время, вперед! Новые технологии на службе у человека (три темы).

✓ Культура в современном обществе (три темы).

✓ Дружба народов — дружба культур (три темы).

✓ Россия глазами иностранца (две темы).

Учебное пособие в основном ориентировано на пополнение словарного запаса, усвоение грамматического материала,

развитие навыков письма, аудирования и говорения обучающихся. Задания в пособии формулируются аналогично типовым тестам, разработанным для мигрантов. Пособие позволяет активизировать навыки чтения адаптированных текстов с помощью небольших тестовых заданий.

Иностранцы, знакомясь с новой для них культурой, проходят период аккультурации. Ускорить процесс аккультурации, предотвратить или смягчить культурный шок, направить процесс адаптации по оптимальному руслу можно, если в практике преподавания русского языка как иностранного, с одной стороны, учитывать индивидуальные особенности адаптации, с другой — исходить из того, что овладение правилами речевого поведения в иной культуре не менее важно, чем овладение грамматикой и лексикой. Таким образом, в процессе формирования коммуникативной компетенции огромное значение имеет комплексный подход к языковому материалу, включающий и учитывающий собственно лингвистический, pragmatический, лингвокультурологический аспекты.

Формирование языковой компетенции на базе предлагаемого учебного пособия включает в себя несколько этапов:

✓ обучение — формирование и развитие лексико-грамматических умений и навыков (система предтекстовых заданий на лексическую и синтаксическую синонимию / антонимию, виды глаголов);

✓ закрепление — тренировка (система заданий на использование синонимических / антонимических языковых средств в диалогах);

✓ контроль (лексико-грамматические тесты в конце каждой темы).

Отдельно представлены задания на формирование pragmatической (выражение предложенных интенций) и дискурсивной (задания по развитию навыков говорения в различных ситуациях общения, отвечающие требованиям элементарного и базового уровня) компетенций.

Основой каждой темы является текст, предназначенный для изучающего чтения и выполняющий следующие функции:

✓ представляет собой образец речевого жанра определенного функционального стиля;

✓ является источником информации, необходимой для общения в рамках предложенной темы;

✓ служит базой взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;

✓ знакомит обучающихся с историей, культурой Волгоградской области.

В процессе формирования коммуникативной компетенции огромное значение имеет комплексный подход к языковому материалу, включающий и учитывающий собственно лингвистический, pragmatический, лингвокультурологический аспекты.

Одной из основных и наиболее распространенных форм работы над каким-либо текстом в иностранной аудитории является его чтение, сопровождающееся таким методически важным приемом, как комментирование. При этом текст рассматривается как структура, органично сочетающая в себе элементы этического, эстетического, идеологического и национально-культурного плана.

Наиболее распространенный способ комментирования при чтении различных, в том числе и художественных, текстов в практике преподавания РКИ сводится к экспликации, толкованию, перифразированию, к замене непонятных слов понятными. Однако данный комментарий носит фрагментарный характер и должен использоваться наряду с так называемым опережающим комментированием, которое формирует установку на соответствующую историко-культурную среду и благодаря которому все потенциальные трудные слова текста как бы заранее наполняются соответствующим содержанием. В состав текстов пособия, используемых для чтения, включены и тексты, отражающие особенности истории, быта, культуры Волгоградской области, что должно способствовать более быстрому процессу адаптации в инокультурной среде.

Внутри каждой темы материал располагается следующим образом:

✓ предтекстовые задания на снятие лексико-грамматических и понятийных трудностей;

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

✓ притекстовые (текст и тест или письменное задание), которые отсылают к соответствующему уровню и разделу (например, «базовый уровень», «Чтение»);

✓ поспектственные задания (в соответствии с характером и объемом заданий, предлагаемых иностранцам при сдаче тестов, в частности, разделы «Письмо», «Говорение», частично «Чтение»), направленные на развитие умений и навыков устной и письменной речи;

✓ лексико-грамматический тест включает задания на систематизацию и активизацию лексических и грамматических навыков на материале наиболее трудных грамматических и лексических явлений системы русского языка (основное значение падежей, предложно-падежные формы существительных и местоимений, согласование прилагательных, виды глагола, формы времени, употребление числительных, наречий, союзов). Структура некоторых лексико-грамматических тестов включает в себя задания на выявление особенностей официально-делового стиля. Стилистические разделы в качестве дополнительного материала включают разного рода тесты и небольшие тексты, на-

правленные на повторение лексико-грамматических и функциональных явлений официально-делового стиля современного русского языка.

Пособие имеет самостоятельный раздел, посвященный деловой тематике. Материал в разделе организован по тематическому принципу и включает несколько ситуаций: «Идем на прием в УФМС», «Ведем простую деловую беседу», «Узнаем информацию по телефону», «Заполняем анкету», «Пишем заявление», «Заключаем трудовой договор».

К каждой ситуации предлагается лексико-грамматический материал и система упражнений, нацеленных на закрепление элементарных навыков общения в условиях делового взаимодействия.

Таким образом, предложенное пособие наряду с другими учебно-методическими материалами позволит организовать подготовку мигрантов к сдаче экзамена для получения гражданства Российской Федерации, обеспечить системную и планомерную воспитательно-образовательную деятельность, способствовать последовательной интеграции мигрантов в принимающее общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина, Т. М. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ / TORFL) / Т. М. Балыхина, Е. Е. Юрков, С. И. Емельянова, О. А. Лазарева. — СПб., 2011.
2. Игнатова, Ю. Е. Влияние региональных условий на адаптационные процессы трудовых мигрантов (на примере Волгоградской области) / Ю. Е. Игнатова, Н. А. Николенко // Вестник ВолГУ. — Сер. 7. Философия. — 2011. — № 3 (15). — С. 43—48.
3. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года // URL: <http://www.fms.gov.ru/law/868/details/53252/>.
4. Милованова, М. В. Пути и способы улучшения экологии русского языка в полигэтническом регионе / М. В. Милованова // Власть. — 2012. — № 7. — С. 45—48.
5. Милованова, М. В. Языковое пространство полигэтнического региона: проблемы экологии / М. В. Милованова, Е. В. Терентьева. — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011. — 292 с.
6. Омелченко, Е. А. Из опыта работы по обучению русскому языку и социально-культурной адаптации трудовых мигрантов: проблемы и перспективы // URL: http://refugee.ru/Events/2013/omelchenko_ehtnosfera.pdf.
7. Шамне, Н. Л. Культурно-языковая и социальная адаптация мигрантов / Н. Л. Шамне // Власть. — 2013. — № 6. — С. 44—47.



ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е. П. РЯБЧИКОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
repssl@mail.ru

Статья посвящена актуализации, разносторонней трактовке и структуре интерпретационной культуры как педагогического феномена в современном образовании. В исследовании, предпринятым автором, урок рассматривается как интерпретация какой-либо темы, события, факта с соответствующим отбором музыкального материала и информации из смежных областей искусств. Особое внимание в статье удалено влиянию интерпретационных умений педагога на качество его профессиональной деятельности. Автором статьи предложен механизм использования результатов уровня интерпретационной культуры педагога в качестве критерия оценки профессиональной компетенции преподавателя музыки.

The article is devoted to the updating, versatile treatment and structure of interpretative culture as a pedagogical phenomenon in modern education. In the author's research, the lesson is considered as the interpretation of any topic, an event, the fact with the corresponding selection of a musical material and the information from the different areas of art. The special attention in the article is paid to the influence of interpretative abilities of a teacher on the quality of her professional activity. The author of the article offers the mechanism of using the results of level of interpretative culture of a teacher as the criterion of an assessment of a music teacher's professional competence.

Ключевые слова: интерпретационная культура, профессионально-педагогическая компетенция, ценностные ориентации

Key words: interpretative culture, professional and pedagogical competence, valuable orientations

Интерпретационная культура определяется направленностью мышления педагога-музыканта, уровнем его интеллекта и ценностных ориентаций, мотивационными установками, свойствами характера и темперамента, способностью к творчеству, ассоциативным представлениям и эмоциональным переживаниям и может стать вариантом выявления уровня его профессионально-педагогической компетенции.

В. А. Сухомлинский, Б. Л. Яворский, Б. Г. Лихачев и другие выдающиеся личности своего времени утверждали, что благодаря силе своего эмоционального воздействия, музыка может стать важным средством нравственного и умственного воспитания, формировать эстетические идеалы и вкус. Кроме того, понимание музыкального искусства необходимо для полноценного восприятия окружающего мира, так как умение глубоко проникать

в сущность эстетического способствует всестороннему развитию личности.

К учителю музыки современной школы предъявляются высокие требования: кроме знаний дисциплин общеобразовательного цикла, педагог-музыкант должен владеть множеством профессиональных умений: играть на каком-либо музыкальном инструменте (одном или двух), искусством интонирования, обладать академически поставленным голосом, владеть дирижерской техникой, уметь всесторонне анализировать музыкальные произведения, а также иметь творческие и организаторские способности.

Помимо овладения общими и специализированными знаниями, для педагога-музыканта не менее значимым является «вхождение субъекта в культуру, его социализация и гуманизация в обществе. Этого невозможно добиться без актуализации в современном образовании интерпретации как педагогического феномена» [6].

Интерпретационная культура в контексте профессиональной компетенции учителя музыки предполагает формирование в музыкально-педагогическом процессе «Субъекта Интерпретирующего» (А. Н. Славская).

Под интерпретационной культурой понимаются способность преподавателя к организации педагогической деятельности

сти, духовно-нравственное развитие, развитие музыкального мышления как интеллектуальной составляющей музыкально-педагогического процесса, освоение выразительных средств музыки в процессе ее восприятия, знание проблем психологии исполнительского творчества, развитые музыкальные способности преподавателя [5].

В структуру интерпретационной культуры педагога-музыканта входят:

- ✓ профессиональные знания и навыки;
- ✓ методическая компетентность;

- ✓ конструктивная деятельность;
- ✓ музыкально-исполнительские навыки;
- ✓ организационные способности;
- ✓ исследовательская деятельность и др.

Профессиональные знания включают в себя философско-культурологические, историко-теоретические, психолого-педагогические, музыкально-педагогические, специальные музыкальные и другие знания.

К определению понятий «методическая компетентность преподавателя», «методическая компетенция» в педагогической литературе нет единого подхода. В современной педагогике сложилась достаточно противоречивая ситуация и по вопросу содержания понятия «методическая компетентность». Н. В. Кузьмина под методической компетентностью педагога подразумевает владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения [10].

Т. Н. Сокольницкая определяет методическую компетентность как профессионально-личностную характеристику, сочетающую в себе образовательный результат, профессионально-личностные особенности, профессионально-методический опыт, проявляющийся в профессионально-методической деятельности [7].

По мнению О. И. Берещенко, методическая компетентность представляет собой структуру из профессиональных знаний, умений, личностных качеств, которые обеспечиваются дидактическими, организационными, аналитическими способностями педагога. Методическая компетентность педагога проявляется в научно-методической и учебно-методической деятельности [2].

Методическая компетентность педагога-музыканта, кроме владения методами обучения, дидактическими знаниями, знаниями психолого-педагогических особенностей учащихся, включает в себя профессиональные качества, подразумевающие знания специфики музыкально-педагогиче-

Кроме знаний дисциплин общеобразовательного цикла, педагог-музыкант должен владеть множеством профессиональных умений.

е

ского творчества, осознание своих творческих возможностей и приоритетов, понимание сущности интерпретационных навыков в педагогической профессии, а также ценностное отношение к личности учащегося.

Конструктивная деятельность учителя музыки в данном контексте связана с построением отдельного урока как интерпретации какой-либо темы, события, факта, соответствующим отбором музыкального материала, информации из смежных областей искусств, истории культуры, а также с различными внеурочными мероприятиями. В этой деятельности педагога-музыканта раскрывается его профессиональный уровень разработки музыкального и тематического материала для уроков, степень аргументации и обоснований личностных концепций, способность вызывать и развивать в своих воспитанниках эмпатийные реакции, эмоционально-ценостное отношение к воспринимаемой музыке.

Музыкально-исполнительские навыки преподавателя музыки в педагогическом процессе весьма многогранны. Это навыки чтения с листа, аранжировщика вокальной и инstrumentальной музыки, импровизационные, концертмейстерские, дирижерские и вокально-хоровые навыки. Все перечисленные виды деятельности отражают непосредственно интерпретационные возможности, способности и культуру педагога.

Показателем интерпретационной культуры педагога является музыкально-исполнительская деятельность учителя музыки, которая заключается в исполнительском показе инструментальных и вокальных музыкальных сочинений на уроках, владении индивидуальным исполнительским репертуаром из произведений различных жанров и стилей, концертмейстерском и ансамблевом музицировании, умении подбирать несложный, но грамотный аккомпанемент, навыках чтения с листа и хорового дирижирования. В данной сфере профессионального творчества педагога-музыканта раскрывается его спо-

собность находить, распознавать скрытые смыслы художественного содержания произведения, проявляя при этом эмпатийный характер и коммуникативную направленность исполнительства.

Во всех сферах деятельности преподаватель музыки предстает как исполнитель-интерпретатор. Интерпретаторская культура учителя музыки связана с музыкально-теоретическим, культурологическим анализом сочинений композиторов, исполнением вокальной музыки, дирижерской трактовкой хоровых произведений, аранжировкой музыки для простейших детских музыкальных инструментов, но больше всего — игрой на фортепиано или другом инструменте. Осознание музыкального исполнительства как важного компонента профессиональной деятельности способствует формированию нужных знаний и умений, созданию положительного настроя, помогающего дальнейшему профессиональному совершенствованию. Исполнительское освоение произведений музыкального искусства несет в себе черты, всех его разнообразных функций: познавательной, просветительской, прогностической, оценочной, гедонистической, эвристической, коммуникативной и т. д.

Благодаря своим составляющим интерпретаторская деятельность имеет направленность не только на аудиторию школьников: она позволяет раскрыться индивидуальным способностям самого учителя, максимально развивает его самостоятельность и художественно-образное мышление, расширяя жизненный и эстетический опыт.

Исполнительская интерпретация учителя открывает путь к плодотворному общению с учащимися на основе совместной творческой деятельности. При этом диалог между слушательской и исполнительской интерпретациями корректируется педагогической целью исполнения. Моделируя художественно-познаватель-

Исполнительская интерпретация учителя открывает путь к плодотворному общению с учащимися на основе совместной творческой деятельности.

ную ситуацию урока, учитель варьирует и форму «исполнительского общения» с аудиторией, намечая наиболее важные моменты интерпретации, требующие повтора и вербального истолкования в виде исполнительского комментария. Умение обобщать, предвидеть результаты своего воздействия на слушателей, артистически управлять эмоциональной атмосферой урока также являются неотъемлемыми атрибутами интерпретаторской деятельности учителя музыки.

Музыкальное исполнительство, как ни один другой вид деятельности, проявляется в развитии личности — ее самопознании, самовыражении и самоутверждении. Атмосферу одухотворенного интереса к музыке поддерживает субъективно прочувствованная интерпретация музыкальных произведений сначала педагогом, а затем учащимися. Исполнительская деятельность педагога открывает возможность совместного со школьной аудиторией творческого поиска интонируемого смысла художественного образа музыкального произведения, допускающего варианность трактовок. В совместном решении творческой задачи педагог выступает в качестве активатора познавательной деятельности учеников, носителя определенной художественной и нравственной информации.

Играющий педагог способен увлечь учеников живым общением с музыкой. Он

обладает целым арсеналом средств, чтобы убедить учащихся в своей интерпретации произведения, которая придаст музыке зажигательную силу и ощущение реальности.

Живое исполнение может вовлечь в процесс освоения музыкального произведения элементарные социально-психологические механизмы, одним из которых является подражание. Подражание приобретает более активный характер, если появляется заинтересованность качествами педагога-исполнителя. Ориентируя свое исполнение на эмоционально-эсте-

тический контакт с учащимися, педагог стремится раскрыть смысл музыкального образа произведения посредством интонирования его на инструменте, а явление интонации, как писал Б. В. Асафьев, «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и музыкальное слушание-слышание» [1].

Еще Платон в коммуникативной системе искусства «творец — произведение — слушатель» отводил место и посреднику-интерпретатору. В современных интерпретационных процессах ярко выражена тенденция доминирования личностно-ценостного вектора. Так как деятельность учащихся на уроке музыки является преимущественно коллективной, важную роль играют организационные способности преподавателя: умение организовать репетиционные занятия, настроить учащихся на исполнение музыки, соответствующей замыслу композитора интерпретации.

Активизация творческой деятельности учащихся зависит от подготовленности к этой работе самого учителя, от степени его собственного интеллектуального развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки и уровня владения музыкальным инструментом. Все это составляет структуру интерпретационной культуры учителя музыки, содержательные характеристики которой являются «комплексно-интегративным качеством, важнейшим индикатором его профессиональной компетенции» [9].

Исследовательская деятельность педагога-музыканта проявляется в следующих умениях:

✓ применять современные информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессионально ориентированной интерпретационно-исполнительской деятельности;

✓ осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения интерпретационных задач профессионально-творческого и личностного развития;

✓ ставить цели, мотивировать деятельность своих учеников на интерпретационное творчество с учетом базовых основ педагогики, возраста и уровня подготовки, а также индивидуальных особенностей учащихся.

Профессиональная компетентность учителя музыки, как никакая другая, неразрывно связана с уровнем его внутренней культуры. Взаимосвязь художественно-образного мышления и творческой деятельности обуславливает исполнительский и интерпретаторский аспект его деятельности, позволяя воспитывать музыкальную культуру ученика как часть его духовной культуры, и выявляя тенденцию гуманизации современной педагогики музыкального образования.

Уровень интерпретационной культуры педагога может служить критерием оценки его педагогического мастерства и использоваться как один из вариантов процедуры аттестации учителей музыки на высшую квалификационную категорию, а также применяться в практике институтов повышения квалификации.

С точки зрения психологии, интерпретация способна идентифицировать личность как в социальном, так и в духовно-нравственном плане [3]. Интерпретирующая способность личности [8] — важнейшее психологическое качество, имеющее коммуникативную направленность и обеспечивающее успешность социализации субъекта и развития его индивидуальности. Графическая запись музыкального произведения является проекцией индивидуального авторского почерка, что выводит отношения интерпретатора с нотным текстом на уровень методологического анализа и художественного творчества.

Для выявления уровня профессиональной компетенции в ходе процедуры аттестации преподавателям целесообразно предложить следующие экзаменационные задания:

✓ в течение 30—40 минут ознакомиться с одним из вокально-хоровых сочине-

ний из школьной программы (перечень выбранных музыкальных произведений (40—50) школьного репертуара преподавателям сообщается заранее);

✓ составить анализ данного произведения, в который входят:

— полный музыкально-теоретический анализ произведения;

— полный вокально-хоровой анализ [4, с. 54—55];

✓ исполнить на инструменте аккомпанемент и партитуру хорового произведения; спеть хоровые партии (по выбору аттестационной комиссии);

✓ составить план работы и методику работы с хором при разучивании данного произведения.

Аргументы в пользу предлагаемой процедуры защиты преподавателей музыки на высшую квалификационную категорию заключаются в следующем:

✓ сокращении процедуры защиты по времени;

✓ использовании практико-ориентированного подхода;

✓ отсутствии «бумажного» варианта работы, вследствие чего — упрощения определения итоговой оценки аттестации;

✓ наглядности результатов аттестации;

✓ демонстрации многофункциональности художественной деятельности педагога в процессе интерпретации музыкального произведения.

Предлагаемая технология защиты преподавателя на высшую квалификационную категорию целесообразна, так как позволит «раскрыть те системы отношений (реальной, идеальной, культурной, субъектной) действительности, в которые вступает личность, интерпретируя эту действительность» [5].

Учитель музыки находит себя в диагностике уровня интерпретационной культуры своих учеников, поиске путей их развития в соответствующей корректировке содержания обучения, в использовании

Профессиональная компетентность учителя музыки, как никакая другая, неразрывно связана с уровнем его внутренней культуры.

разного рода инноваций, в формах и методах образовательного процесса.

Проявления интерпретационной культуры в музыкально-педагогическом образовании оказываются во многом изоморфны природе художественно-творческого процесса, так как в результате этой деятельности происходит «приращение смыслов» и вхождение в «Текст Культуры», что позволяет признать данное качество как специфический феномен целостного духовно-культурного пространства [9].

Сущность интерпретационной культуры определяется пониманием единства познавательной и созидающе-творческой деятельности, а также специфических особенностей музыкального искусства. Интерпретационная культура способна выступать особым механизмом, который ориентирует педагога в профессиональной деятельности, вооружая его не только необходимыми знаниями и умениями, но и сформировавшейся системой ценностей, критериями отбора и оценкой информации, различными методами и уровнями

познания, а также широким методологическим инструментарием.

Интерпретационная культура — профессионально-личностное качество педагога-музыканта, проявляющееся в его познавательной деятельности, жизненном опыте, научных знаниях, восприятии произведений искусства, системе ценностных ориентаций. Это качество находит свое отражение во всех структурных компонентах профессиональной деятельности, характеризуя педагога как яркую, всесторонне развитую личность с богатым творческим потенциалом [9].

Системообразующим элементом интерпретационной культуры является творческое, преобразующее отношение учителя музыки к окружающей действительности и соответствующая система ценностей и критериев.

Культура как совокупность духовных достижений человечества не может ни сохраняться, ни существовать, ни развиваться без творческой деятельности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. — Л., 1973. — 151 с.
2. Берещенко, О. И. Методическая компетентность в контексте профессиональной подготовки современного педагога // URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-440474.html>.
3. Когнитивное направление Дж. Келли // URL: http://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0a65625b3ad68b4c53b89521306c27_0.html.
4. Полтавцев, И. И. Курс чтения хоровых партитур / И. И. Полтавцев, М. Ф. Светозарова : в 2 ч. Ч. 1. — М. : Музыка, 1964.
5. Славская, А. Н. Роль субъекта в создании и интерпретации авторской концепции / А. Н. Славская // URL: kaf/phsiology/003/pdf.
6. Сластенин, В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 223 с.
7. Сокольницкая, Т. Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка // Человек и образование. — 2012. — № 2(31) // URL: http://obrazovanie21.narod.ru/files/2007_3-4bn-p150-152.pdf.
8. Ускова, Д. Н. Развитие интерпретирующей способности личности : дис. ... докт. психол. наук / Д. Н. Ускова. — М. : Гос. ун-т упр., 2007. — 428 с.
9. <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/KornoukhovMD.doc>.
10. <http://psychlib.ru/mgppu/disers/KiselevAV/KSp-d-185.htm>.



Слово аспиранту



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Л. В. МОШКИНА,
аспирант ВятГГУ,
заведующая редакционно-издательским отделом
ИРО Кировской области
lyudmilamoshkina@mail.ru

В статье представлено описание опыта работы по формированию профессиональной компетентности педагогов в условиях творческой лаборатории. Современная литература для детей и о детях рассматривается как необходимый ресурс содержания и воспитания. Раскрываются возможности различных форм взаимодействия с педагогами.

In the article the experience of teachers professional competence formation in the creative laboratory conditions is presented. Modern literature for children and about children is considered as the contents and education necessary resource. The possibilities of various forms of interaction with teachers are revealed.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, духовно-нравственное воспитание, организация читательской деятельности, современная литература для детей и о детях

Key words: professional competence, spiritual and moral education, the organization of reader's activity, modern literature for children and about children

Для реализации одной из стратегических задач российского образования — формирование духовно-нравственной личности — необходима методическая подготовка учителя, который будет способен не только интерпретировать духовно-нравственные ценности добра, милосердия, чести, дружбы, патриотизма, но и разрабатывать содержание и методики, выбирать эффективные средства духовно-нравственного воспитания. Сложность педагогической деятельности заключается в «воспитании души» (Ю. М. Лотман) ребенка, подрост-

ка. Осуществлять воспитание может только тот, кто сам готов на протяжении всей жизни развивать свой ум, чувства, ответственно любить детей, тот, у кого сформировано нравственное сознание, — педагог-мастер, профессионал.

Под профессиональной компетентностью учителя понимается его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижение наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного саморазвития [1]. Чтобы осуществлять

воспитание детей в новой школе и свободно пользоваться богатейшим культурным наследием, вводя детей в контекст современной культуры, педагог-профессионал должен обладать познаниями в области культурологии, философии и социологии [8].

Неотъемлемым элементом содержания обучения и воспитания является современная литература для детей и о детях, которая недостаточно используется педагогами в качестве воспитательного ресурса и поэтому не является для них источником педагогического знания. Что же входит в круг профессионального чтения педагога?

По результатам проведенного нами исследования круга чтения 150 педагогов стало ясно, что 95 % регулярно читают методическую, психолого-педагогическую литературу, периодические издания, руководствуясь при отборе советами коллег, методистов, возможностью использовать данную литературу на практике. На вопрос: «Какое место в Вашей профессиональной деятельности занимает современная художественная литература о подростках, школе?» 18 % педагогов ответили «совсем не обращаемся к такой литературе», 60 % — «изредка», объясняя это большой занятостью на работе, нецелесообразностью чтения беллетристики. Кроме

того, 80 % педагогов нуждается в методическом сопровождении читательской деятельности современных школьников, в эффективной организации читательских практик как воспитательного ресурса.

Профессиональную компетентность педагогов можно сформировать в рамках творческой лаборатории. Именно такая форма взаимодействия является практико-ориентированной, открывает новые профессиональные пути, позволяет объединить творческих, готовых к сотрудничеству людей, освоить знания в диалоге с

собой и другими. Выбор темы творческой лаборатории «Читательская деятельность современных подростков как средство духовно-нравственного воспитания», научным руководителем которой стала профессор Е. О. Галицких, был научно обоснован. Актуальность данной темы обусловлена комплексом причин социального, научного и методического уровней.

Необходимость создания условий для духовно-нравственного воспитания современных подростков говорит о потребности государства и общества в сохранении культурных традиций, моральных норм и национальных ценностей в жизни социума и каждого человека. В основе федеральных государственных образовательных стандартов лежит Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [5], реализация которой в условиях современного состояния общества, характеризующегося агрессивностью и жестокостью, требует от учителя высокого профессионализма, систематического самообразования и духовно-нравственной культуры. Ответить на вызовы времени способен педагог-воспитатель, осознавший свою ответственность за нравственное развитие своих учеников. Цель образовательного процесса в интересах сохранения мира, доверия, нравственного здоровья нации направлена на сотворчество, сотрудничество, сопереживание взрослых и детей.

Универсальный путь к формированию стремления ребенка к «истине, правде, добрю и красоте» — организация читательской деятельности, поскольку «чтение — основной и ничем не заменимый источник социального опыта прошлого и настоящего, российского и зарубежного...» [3].

Будучи на посту премьер-министра РФ, В. В. Путин предложил сформировать список из 100 книг, определяющих отечественный «культурный канон», которые должен прочитать каждый выпускник школы. Данная инициатива говорит об актуальности сохранения чтения как воспитывающей деятельности мыслящего челове-

Неотъемлемым элементом содержания обучения и воспитания является современная литература для детей и о детях, которая недостаточно используется педагогами в качестве воспитательного ресурса.

ка в России: «Наша нация всегда была читающей нацией. Давайте проведем опрос наших культурных авторитетов и сформируем список 100 книг, которые должен будет прочитать каждый выпускник российской школы. Не выбирать в школе, а именно самостоятельно прочитать» [9].

По данным исследователей, младший подростковый возраст (12—13 лет) является самым критичным, именно тогда мы «теряем» ребенка-читателя. Поэтому организация читательской деятельности детей данного возраста находится в центре внимания участников лаборатории. Важность и незаменимость чтения заставляет педагогов изучать читательские интересы подростков — «детей цифрового века» [12], искать новые пути приобщения к чтению подрастающего поколения, актуализации духовно-нравственных ценностей.

Литература, отражающая реалии современной жизни, близка и понятна сегодняшним подросткам, поскольку рассказывает об их современниках. Педагоги в свою очередь получают уроки педагогического мастерства, профессионализма, знакомятся с различными ситуациями, в которых нужно оценить свою деятельность, поразмышлять над смыслом читательской профессии. Объединяющей основой художественной литературы и педагогики является человек. Главное в человеке, что интересует и писателя, и педагога, — «диалектика души».

Как отмечает А. С. Роботова, «именно способность поэтических произведений воспроизводить форму личного существования, человеческую биографию делает произведения литературы ценными для педагогического познания человека»; «литература обладает удивительным свойством прозрения», то есть способна предупреждать педагогические явления; «художественное произведение обладает уникальной способностью экспериментирования — создания таких педагогических ситуаций, которые невозможно воспроизвести в реальной действительности по этическим соображениям, из-за недопусти-

мости возникновения рискованных ситуаций в педагогическом процессе» [10].

Таким образом, актуальность работы творческой лаборатории «Читательская деятельность современных подростков как средство духовно-нравственного воспитания» обусловлена:

- ✓ реализацией ФГОС в современных экономических и социальных условиях;
- ✓ возвращением воспитательных приоритетов в современную школу, которая постоянно развивается и выполняет духовно-нравственную функцию;
- ✓ важностью изучения читательских интересов подростков, необходимостью приобщения их к чтению;
- ✓ потребностью педагогов и библиотекарей в освоении стратегий организации читательской деятельности школьников;
- ✓ необходимостью разрабатывать и реализовывать читательские проекты (инициатива В. В. Путина «100 книг», «Чтение без границ», «Успешное чтение» и др.).

Цель лаборатории — создать условия для формирования профессиональной компетентности учителей, библиотекарей, классных руководителей, тьюторов, направленной на решение задач духовно-нравственного воспитания подростков средствами современной детской литературы, обогатить их опыт творческой деятельности. Для достижения этой цели были разработаны и апробированы стратегии организации читательской деятельности и читательских практик с современными подростками.

Методологической основой работы лаборатории явились результаты исследований по проблеме духовно-нравственного воспитания Е. О. Галицких, И. Ф. Гончарова, А. Я. Данилюка, Е. Б. Евладовой, И. А. Колесниковой, Н. Д. Никандрова, Н. Е. Щурковой; по проблемам возрастной психологии — Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. С. Коня, В. А. Крутецкого, В. И. Слободчикова,

Литература, отражающая реалии современной жизни, близка и понятна сегодняшним подросткам, поскольку рассказывает об их современниках.

Слово аспиранту

Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др.; психологии художественного творчества и художественного восприятия — Л. С. Выготского, Л. Г. Жабицкой, О. И. Никифоровой, Т. Д. Полозовой и др.; читательского развития и организации читательских практик — Н. В. Беляевой, В. А. Бородиной, Т. Г. Галактионовой, Е. О. Галицких, Г. В. Пранцовой, Е. С. Романичевой, Н. А. Рубакина, Н. Н. Сметанниковой и др.

Обучение педагогов проходило в три сессии в течение 2013 года.

Программа творческой лаборатории состоит из четырех взаимосвязанных разделов, каждый из которых раскрывает ее содержание, предполагает организацию определенного вида деятельности слушателей, ее рецензирование и контроль.

✓ Духовно-нравственное воспитание современных подростков в контексте времени.

✓ Психологические особенности «детей цифрового века» и их читательской деятельности.

✓ Рефлексивное управление читательской деятельностью современных подростков, разработка стратегий и практик организации читательской деятельности педагогов и школьников.

✓ Рецензирование и экспертиза выполненных работ.

Программа творческой лаборатории состоит из четырех взаимосвязанных разделов, каждый из которых раскрывает ее содержание, предполагает организацию определенного вида деятельности слушателей, ее рецензирование и контроль.

мания источников духовно-нравственного воспитания в контексте времени — эмпирической действительности, искусства, философии, религии, науки. Кроме этого, были использованы средства кино: просмотр и обсуждение художественного фильма Б. Грачевского «Крыша» (2009).

Духовно-нравственная проблематика фильма дает возможность осознать ценности семьи и детства, взаимоотношения взрослых и детей, пересечения судьб в мире современных подростков.

Тема второго раздела программы помогает педагогу понять особенности ценностно-смысловой сферы личности и проблемы социализации современного подростка, иерархию его ценностей, влияние компьютеризации на все сферы жизни детей.

Содержание основного раздела программы направлено на знакомство слушателей с технологиями организации читательской деятельности педагогов и школьников, разработанных Е. О. Галицких: «Обобщение и систематизация читательских знаний в технологии «Список», «Моделирование читательских афиш», «Читательские семинары», «Мастерские ценностных ориентаций», рефлексивные технологии, технология «Персона» и др. Формы проведения занятий: лекции в библиотеках, школах, литературных кафе, посещение театра, просмотр художественных фильмов с последующим обсуждением, встречи с писателями, мастер-классы, мастерские построения знаний, дискуссии, работа в творческих группах, в группах смешного состава — создают условия для диалогового взаимодействия, реализации коммуникативных возможностей, проявления творческой активности, становления педагога-профессионала.

Эффективность работы творческой лаборатории оценивалась по результатам самостоятельно проведенных и проанализированных читательских диагностик с подростками, составленного списка самообразовательного перспективного чтения, продемонстрированных предисловий к любимой книге, многие из которых — книги, заинтересовавшие педагогов (М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы», Д. Пеннак «Как роман», Е. Мурашова «Класс коррекции», М. Гончарова «...щинят и канюков...», стихотворения М. Яснова, Д. Сабитова «Цирк в шкатулке», У. Старк

«Пусть танцуют белые медведи», Н. Абгарян «Манюня», Н. Сухинина «Прощание славянки», К. Хайтани «Взгляд кролика» и др.). Педагоги подготовили исследовательские презентации для учащихся, коллег, родителей — «Книга, которая вдохновила меня на творчество», «Духовно-нравственный потенциал современной детской литературы», «Школа глазами современных писателей» и др., разработали модели занятий по книгам современных детских писателей — «Счастливая семья: какая она?» (М. Парр «Вафельное сердце»), «Путешествие в будущее и прошлое» (А. Жвалевский, Е. Пастернак «Время всегда хорошее»), провели презентацию книги В. Воскобойникова «Жизнь замечательных детей» и др.

В результате освоения данной программы педагоги узнали о сущности духовно-нравственного воспитания младших и старших подростков в контексте требований ФГОС и в процессе освоения читательских практик, о своеобразии современной детской литературы. Они оценили свои умения выявлять особенности современного детского чтения, разрабатывать

модели учебных занятий по современной детской литературе, внедрять в практику стратегии читательской деятельности.

Реализация содержания, форм работы творческой лаборатории «Читательская деятельность современных подростков как средство духовно-нравственного воспитания» позволила сделать подготовку учителя системной (освоение теории и практики), комфортной (педагоги включаются в интерактивную деятельность, работают в диалоге), результативной (разработка занятий и презентаций).

Таким образом, «живое знание» произведений современной детской литературы о подростках-школьниках помогает учителю осмыслить свое предназначение, расширить спектр методических возможностей воспитания, увидеть глубину и сложность «человеческого в человеке». Формирование профессиональной компетентности педагогов средствами современной детской литературы эффективно в созданных условиях диалога, с творчеством.

Формирование профессиональной компетентности педагогов средствами современной детской литературы эффективно в созданных условиях диалога, с творчеством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос» // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
2. Галицких, Е. О. Мастерская построения знаний «Художественный портрет подростка в современной литературе: другие времена — другие дети» / Е. О. Галицких // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики : коллективная монография. — М. : МГПИ, 2012. — Вып. 4. — С. 137—149.
3. Галицких, Е. О. Мифы реальности и проблемы детства в художественной литературе нового века / Е. О. Галицких // Вестник ВятГГУ. — Сер. «Литературоведение». — 2012. — № 3 (1). — С. 95—100.
4. Галицких, Е. О. Чтение учителя литературы как педагогическая проблема / Е. О. Галицких // Литературное образование в современном мире. — М., 2013. — С. 27—32.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // URL: <http://www.standart.edu.ru>.
6. Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по ее реализации : сб. материалов / сост. : Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : МЦБС, 2009.
7. Овченкова, О. Ю. Педагогические ситуации в художественной литературе : метод. материалы к спецкурсу / О. Ю. Овченкова. — Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2009.
8. Позднякова, О. К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя : монография / О. К. Позднякова. — М. : Моск. психол.-социальн. ин-т, 2006.
9. Путин, В. В. Россия: национальный вопрос / В. В. Путин // Независимая газета // URL: <http://www.ng.ru/politics/files/2012-01-23/1-national.html>.

10. Роботова, А. С. Художественно-образное познание педагогических явлений: Педагогика и литература / А. С. Роботова. — СПб., 1992.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.
12. Фельдштейн, Д. И. Современное детство: психолого-педагогические проблемы образования / Д. И. Фельдштейн // Профессиональное образование. Столица. — 2011. — № 5. — С. 8—11.



РАБОТА С КОНЦЕПТАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е. Н. ПРОПАДЕЕВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры культуры
предпринимательства ННГУ им. Н. И. Лобачевского
enp1974@yandex.ru

В данной статье представлены результаты констатирующего эксперимента, в ходе которого раскрывается художественный смысл рассказа И. А. Бунина «Книга» на основе лексического анализа слова, непосредственно связанного с концептом «книга».

This article includes results of determining experiment during which the imaginative spirit of Bunin's novel «Book» is developed based on lexical analysis of a word directly connected with «book» concept.

Ключевые слова: концепт, текст, интерпретация, образ, идея, лексика, афоризм, метафора, анализ, контекст, сюжет, стиль

Key words: concept, text, interpretation, character sketch, idea, lexicon, aphorism, metaphor, analysis, context, plot, style

В последнее время в связи с интеграцией наук культурологический термин «концепт» стал применяться в лингвистике и литературоведении. В ценностной картине мира, определяющей уровень ценностного сознания и взаимоотношения человека с миром, основополагающую роль играют *культурные концепты* — связующее звено между языко-

вой личностью и культурой. С точки зрения Ю. С. Степанова, концепт — это как бы сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека [5, с. 40].

В литературоведении данный термин функционирует недолго, поэтому его содержание довольно размыто. Мы будем исходить из определения, предложенного

В. Г. Зусманом: «Литературный концепт — такой образ, символ или мотив, который имеет “выход” на geopolитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения, открывающий одновременную возможность множества истолкований с разных точек зрения и выявляющий значимое расхождение между значением и смыслом выражавших его словесно-художественных элементов» [2, с. 14].

Концепт «книга» имеет мощный текстообразующий потенциал, который недостаточно широко реализуется в современных школьных учебниках и на уроках литературы. Этот концепт является одной из доминант в поэтической картине мира многих поэтов и писателей.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, связанный с интерпретацией концепта «книга». В эксперименте участвовали 100 человек. Это учащиеся 11-х классов гимназии № 80 Нижнего Новгорода и студенты 1-го курса отделения СПО при юридическом факультете ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Участники эксперимента получили текст с рассказом И. А. Бунина «Книга» и пять заданий к нему. Работа респондентов длилась два часа.

Развернутая система заданий, предлагаемая учащимся, актуализирует различные сферы читательского восприятия, вызывая их эмоциональный отклик на художественный текст в целом, способствуя развитию воображения, формируя аналитические навыки, которые помогают подросткам постичь авторскую позицию и осознать способы ее воплощения.

Кроме того, задания ориентируют учащихся на актуализацию интерпретационных навыков. Причем каналы этого вида деятельности отличаются разнообразием:

✓ раскрытие художественного смысла бунинского произведения на основе лексического анализа слова, непосредственно связанного с концептом «книга» и употребленного в рассказе дважды (герменевтический аспект);

✓ раскрытие авторской позиции через определение места тех или иных элементов композиции в структуре художественного целого (а подлинная интерпретация предполагает именно такой подход к произведению);

✓ усиление философского аспекта интерпретации через соотнесение произведения с афоризмами, работа с которыми неизбежно поднимает уровень мыслительной деятельности учащихся (более высокая степень обобщения);

✓ включение механизмов образного мышления (создание рассказа с концептом «книга» как вариант художественной интерпретации бунинского произведения; интериоризация концепта);

✓ соотнесение собственной позиции по проблеме — позиции, воплощенной чуть ранее на языке художественных образов, с бунинской позицией как один из вариантов аксиологической интерпретации рассматриваемого произведения, предполагающей усиление оценочного компонента в суждении (другой вариант интериоризации концепта).

В качестве первого задания участникам эксперимента было предложено прочитать рассказ И. А. Бунина «Книга», найти в нем случаи употребления прилагательного «книжный», раскрыть значения, в которых оно употребляется и дать объяснения.

Все участники эксперимента выявили два случая употребления прилагательного «книжный». В первом случае Бунин использует это прилагательное в словосочетании «книжное наваждение», которое почувствовал рассказчик. Варианты объяснения значения были разные:

✓ «нечто, зависимое от книг»;
✓ «полное погружение в мир книг, увлечение ими до такой степени, что герой не видит, что происходит в действительности; не замечает природу, перестает радоваться» (56 %);

- ✓ «проживаемое в выдуманном мире, представление книжных персонажей как живых»;
- ✓ через контекстные синонимы «искусственный, несуществующий, нереальный, выдуманный» мир;
- ✓ «нечто стихийное, сравнимое с цунами: стихия книг»;
- ✓ «навеянное книгой при ее чтении»;
- ✓ литературное, художественное;
- ✓ странный сон, в котором герой пребывает, читая книги и тем самым уходя из реальности;
- ✓ «непривычный для обычных людей, большинства».

Во втором случае Бунин употребляет прилагательное «книжный» в конце рассказа в предложении: «Вечная боязнь показаться недостаточно **книжным**, недостаточно похожим на тех, что прославлены!»

Участники эксперимента раскрыли значение его так: «недостаточно опытный в литературе, отличный от прославленных авторов»; «недостаточно начитанный»; «недостаточно образованный»; «не познавший великую силу книг и ее влияние»; «недостаточно интеллигентный».

Далее респонденты отвечали на вопрос: «Не кажутся ли вам лишними в рассказе описания природы и мужика, возвращающегося с погостя? Аргументируйте свою точку зрения».

96 % участников эксперимента считали в рассказе описания природы и мужика необходиыми, приводя такие аргументы:

- ✓ «Пейзаж в данном рассказе играет обрамляющую роль. С него начинается произведение... природа соответствует эмоциональному состоянию героя. Он чувствует благодаря природе то, "о чем никогда не пишут как следует в книгах"» (Юля Т.);
- ✓ «Благодаря образам мужика и природы можно понять красоту реальной жизни, ее изменения с течением времени» (Яна Б.);

✓ «Мужик счастлив уже только тем, что живет на свете. Мир книжных фантазий противопоставлен окружающей природе. Только она дает почувствовать, услышать себя. Она постоянно изменяется. А главное — она вселяет чувство чего-то невыразимого, "о чем никогда не пишут как следует в книгах". С появлением в рассказе описаний мужика и природы лирический герой переходит на сторону настоящего. Живого. Эти описания как раз и объясняют его выбор» (Саша П.);

✓ «Образы мужика и природы дают понять читателю, в чем заключается различие двух разных миров, двух разных людей» (Катя П.).

69 % учащихся писали о противопоставленности образов рассказчика и мужика, их отношения к жизни: «Мужик олицетворяет жизнь реальную, а главный герой — жизнь вымыщенную, книжную» (Лена З.). Ученица приходит к выводу, что образ мужика непосредственно связан с идеей рассказа: нужно жить полной жизнью, а не жизнью выдуманных героев.

10 % учащихся посчитали, что Бунин, вводя образ мужика, задает читателю вопрос: «Нужно ли жить книгами или же быть ближе к мирскому?» (Настя Е.): «Разговор с мужиком рождает в герое размышления о жизни. Ему, как человеку, живущему книгами, не понятно, чем мужик счастлив, зачем он сажает куст жасмина. Ответы на эти вопросы можно найти только в жизни, не в книгах, ведь жить, по мнению рассказчика, — это совершать нечто самое непостижимое в мире» (Ира Л.).

На следующем этапе работы участникам эксперимента предлагалось раскрыть смысл афоризмов Цицерона («Дом, в котором нет книг, подобен телу, лишенному души») и Сенеки («Чрезмерное обилие книг распыляет мысли») и подумать над следующим вопросом: согласился бы с каждым из них главный герой рассказа?

Сопоставительная деятельность учащихся помогает еще глубже осмыслить рассказ Бунина «Книга». Большинство

69 % учащихся писали о противопоставленности образов рассказчика и мужика, их отношения к жизни: «Мужик олицетворяет жизнь реальную, а главный герой — жизнь вымыщенную, книжную».

состоянию героя. Он чувствует благодаря природе то, «о чем никогда не пишут как следует в книгах» (Юля Т.);

✓ «Благодаря образам мужика и природы можно понять красоту реальной жизни, ее изменения с течением времени» (Яна Б.);

увидели, что на протяжении рассказа позиция главного героя меняется: в начале произведения она близка к мысли Цицерона, в конце — сближается с утверждением Сенеки («герой согласился бы с обоими мудрецами»). Некоторые учащиеся посчитали, что главному герою ближе позиция Цицерона.

Это задание показалось участникам эксперимента наиболее трудным. Метафору Цицерона некоторые пытались объяснить шаблонно, используя штампы, банальности: «книга — очень важная вещь»; «без книги нельзя прожить»; «книга открывает нам удивительный мир»; «книга — лучший друг человека, так как она обогащает нас духовно»; «книга открывает нам удивительный мир».

В основном смысл афоризма Цицерона учащиеся объясняли так: «Не читая, мы лишаем себя внутреннего наполнения, духовного» (Настя Ю.); «Книга — это душа дома, важная часть внутреннего мира жителей этого дома. Книги содержат в себе мудрость, необходимую каждому, как кров, дом» (Саша П.); «Книга — фундамент духовности человека, тот «кирпич», который формирует душу» (Наташа Б.); «Душа человека — это его основа. В ней эмоции, мораль. Именно она делает нас людьми. А тело — это всего лишь оболочка, в которой живет душа. Так же и дом: это только оболочка, а книги наполняют его добром, душой» (Даша Р.).

Отметим, что в афоризме Цицерона присутствует образный ход, на который многие учащиеся отреагировали, включив в свои высказывания соответствующую лексику и подав ее в метафорическом ключе.

Смысл высказывания Сенеки учащиеся толковали следующим образом: «Большое разнообразие книг способно создать у человека неверное мироощущение. Подобно герою бунинского рассказа, он может стать чересчур книжным и подвластным идеям и образам, живущим на страницах книг» (Ира Л.); «Сенека полагает,

что человек, прочитав много книг, затрудняется обнаружить грань между вымышленным и реальным миром, его собственные мысли смешиваются с мыслями героев, человек погружается в несуществующий мир, и вернуть себя ему удается с трудом» (Катя П.); «Обилие книг, чтение их только ради чтения, без отбора, может привести к оскудению ума. Множество прочитанных книг не всегда предполагает множество знаний... Книга не должна рассеивать мысли. Она должна наполнять душу и ум» (Саша П.).

По третьему заданию примерно 40 % работ учащихся не содержали четкой, продуманной аргументации, наблюдалось нарушение логической связи тезиса (афоризма) с пониманием бунинского рассказа.

Следующее задание в ходе эксперимента было творческим. Учащиеся сочиняли небольшой рассказ в художественном стиле, который можно было назвать так же, как и бунинское произведение. Около 20 % участников эксперимента написали рассказ в публицистическом стиле, к сожалению, не избегая штампов:

✓ «Книга для меня не только ориентир, но и удивительный мир, где я могу быть и царем, и нищим, и красавицей, и оборванцем... Каждая книга должна быть не просто прочитана, а обязательно обдумана» (Лена З.);

✓ «Книга — это жизненный путеводитель, друг человека и товарищ. Она не подвластна времени. Некоторые книги поучают, как не делать ошибок» (Катя Е.).

Работы других учащихся можно представить в виде нескольких моделей.

Сказка, в которой книга олицетворена, будучи главным персонажем:

✓ «Жила-была Книга. И была она добрая, поучительная, но ее почему-то совсем никто не читал. Она не знала, почему так происходит. Тогда книга отправи-

лась к книжному королю. Путь ее был сложный и долгий. Она измучилась и заметно потрепалась. Попав к королю, она задала ему вопрос: «Почему же я никому не нужна?» А король, яркий, популярный, но абсолютно бессмысленный, зато с множеством картинок, только посмеялся, сказав, что она некрасивая и без иллюстраций...» (Даша Р.);

✓ «Жила-была в библиотеке никому уже неизвестная книга. Она жила одними воспоминаниями о своей молодости...» (Наташа Б.).

Рассказ-впечатление о чтении какой-то запоминающейся книги, которая изменила жизнь, взгляды:

✓ «Однажды в самый обычный день моя сестра Алиса вбежала в мою комнату. Она аккуратно села возле окна и погрузилась в свои мысли. Она смотрела как бы сквозь меня... Недавно Алиса прочитала произведение Р. Баха “Иллюзии”. После прочтения она задумалась над тем, с какими мыслями она живет. О чем думает... Вскоре она изменила свои взгляды... Может быть, книга — наше спасение?!» (Кристина К.);

✓ «...Я пыталась найти выход, лекарство от тоски, но она возвращалась и возвращалась ко мне на протяжении двух лет. И вот однажды я взяла в руки Библию. Открыла Новый Завет и начала читать.

Мне тут же открылся мир утешения и смирения. Я читала и проникалась мыслями книги, стараясь как мож-

Лишь около 30 % учащихся в своих работах использовали тропы, стилистические фигуры.

но глубже понять прочитанное. И когда дочитала, то поняла, что тоска и грусть мои исчезли и книга исцелила меня...» (Лиза К.).

Рассказ — подражание Бунину. Его сюжет: главный герой увлечен книгами и не замечает родных, друзей, близких. В какой-то момент он понимает это и возвращается к реальной жизни:

✓ «Я сидел в мягкое кресле и держал книгу. Я всегда любил книги. По телеви-

зору шли какие-то новости, но я не слушал их, они только отвлекали меня от книги...» (Денис В.);

✓ «Жил-был мальчик, у него не было друзей. Он не общался со своими сверстниками. Жил только миром фантастики. Мальчик был очень сильно погружен в книги. В то время, когда все дети гуляли во дворе, играли, веселились, мальчик сидел дома и все читал. Он не знал реальности...» (Алиса Щ.).

К сожалению, лишь около 30 % учащихся в своих работах использовали тропы, стилистические фигуры. Эти сочинения отличались самостоятельностью, оригинальностью сюжетов, неожиданностью финалов повествования. Остальные 70 % авторов писали сочинения, не используя приемов для создания образности.

Завершающий этап констатирующего эксперимента — сопоставительный. Учащимся было предложено сопоставить понимание книги, выраженное в их рассказе и произведении Бунина.

О сходстве учащиеся писали следующее:

✓ «Наши книги как отдельные миры, затягивающие людей... В конце у нас одна общая мысль» (Настя П.);

✓ «Жизни героев, что в моем, что в рассказе Бунина, совпадают. Смысл заключается в том, что не стоит очень сильно углубляться в книги и жить в выдуманном мире» (Алиса Щ.);

✓ «Понимание общее: попытка задуматься о том, как книга меняет человека» (Катя П.).

Отличное от бунинского понимание книги учащиеся пытались объяснить так:

✓ «Книга, в понимании Бунина, то, что не отражает реальную жизнь, а отвлекает от нее. В моем же рассказе говорится, что, отвлекаясь от рутины с книгой, мы получаем возможность объективнее взглянуть на свою жизнь... Но и Бунин, и я видим уникальность и необыкновенность книги» (Лиза К.);

✓ «В моей сказке книга — это живой

организм, в котором есть душа. Организм, испытывающий чувства и эмоции. В рассказе Бунина я не проследила именно этого понимания. Бунин лишь показал, что книга может воздействовать на человека» (*Даша Р.*);

✓ «В рассказе Бунина книга — это то, что увлекало героя, суть его жизни: жить за героев. А в моем рассказе книга — это то, что передает важные поучительные мысли, которые пытаются до меня донести неповторимо близкий мне человек, посоветовавший прочитать определенную книгу» (*Оксана Д.*);

✓ «Для меня книга не что иное, как беседа с другим человеком» (*Саша О.*);

✓ «В своем рассказе я использовала понимание “книга — очаг вдохновения, помощник в трудных ситуациях, средство отвлечься и успокоиться”. В рассказе же Бунина книга рассматривается как другой мир, мешающий жить в настоящем, радоваться простому мирскому счастью» (*Настя Ю.*).

Содержание и результаты констатирующего эксперимента подводят к следующему выводу: дальнейшая работа учащихся с концептами должна проводиться по следующим основным направлениям:

✓ в ходе анализа и интерпретации литературного произведения как относительно имманентной структуры;

✓ на основе приемов контекстного подхода к его изучению;

✓ через актуализацию механизмов художественного мышления (создание творческих работ в жанре рассказа, стихотворения в прозе и т. п.);

✓ через приемы, способствующие «философизации» обобщающего высказывания.

При этом те или новые смыслы, передаваемые текстами, должны рассматриваться на фоне языковых значений. Иначе говоря, вне координации языковой и речевой семантики трудно представить серьезный разговор о концептах.

Нельзя не сказать и о необходимости актуализировать на занятиях приемы интерпретационной деятельности, вне которой серьезная работа со смыслами (их считыванием и постижением) невозможна.

Должен быть востребован и аксиологический подход к изучению литературы, предполагающий оценку тех или иных смыслов, так как последние представляют некие жизненные принципы, идеологии и т. п. А сама оценка немыслима без актуализации собственного жизненного опыта, в том числе эстетического. Личность ученика оказывается на первом плане.

Должен быть востребован и аксиологический подход к изучению литературы, предполагающий оценку тех или иных смыслов, так как последние представляют некие жизненные принципы, идеологии и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бунин, И. А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. / ред. кол. : Ю. Бондарев, О. Михайлов, В. Рынкевич. — М. : Художественная литература, 1988. — 702 с.*
2. *Зусман, В. Г. Диалог и концепт в литературе / В. Г. Зусман // Литература и музыка. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ ; ДЕКОМ, 2001. — 167 с.*
3. *Зусман, В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания: Понятие и концепт / В. Г. Зусман // Вопросы литературы. — 2003. — № 2. — С. 44—71.*
4. *Колесов, В. В. Концепт культуры: образ — понятие — символ / В. В. Колесов // Вестник СПбГУ. — Сер. 2. — 1992. — Вып. 3. — № 16. — С. 16—25.*
5. *Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М., 1997. — 824 с.*
6. *Шутан, М. И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы / М. И. Шутан. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с.*



ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Р. И. УДАЛОВА,
соискатель НИРО,
ответственный секретарь журнала
«Практика школьного воспитания»
pshv1995@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования музыкальной культуры младших школьников как части общей духовной культуры. В рамках рассматриваемого вопроса уделяется внимание технологии формирования основ музыкального вкуса младших школьников.

The article is devoted to the actual problem of formation musical culture of the younger students as a part of spiritual culture. As part of the issue is paid to the attention of the technology of forming the foundations of the musical taste of the younger students.

Ключевые слова: *технология, музыкальный вкус, музыкальное восприятие, музыкальная культура*

Key words: *technology, musical taste, musical perception, musical culture*

Воспитание культурной личности, способной оценивать лучшие творения великих мастеров прошлого, беречь их и создавать новые, — одно из направлений гуманитаризации современного образования. В федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования делается акцент на эстетическом развитии воспитанников, предусматривающем, в том числе, формирование у младших школьников музыкальной культуры как части общей духовной культуры личности. Музыкально-эстетическое развитие должно происходить через эмоциональное активное восприятие музыки, развитый художественный вкус, интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности [5, с. 71]. Развитие музыкально-вкусовых предпочтений ребен-

ка будет способствовать формированию музыкальной культуры и духовно-нравственному развитию в целом: высокохудожественные образцы классического музыкального искусства совершенствуют музыкальный вкус, обогащают музыкальный кругозор, положительно влияют на внутренний духовный мир и формирующую систему ценностей.

Музыкальная культура зависит от музыкально-эстетической образованности, представляющей собой многоуровневый процесс, в который входят:

- ✓ приобретение музыкальных знаний;
- ✓ накопление музыкально-слухового опыта;
- ✓ умение слышать особенности музыкального языка;
- ✓ способность понимать смысл и ценность произведений музыкального искусства.

Формирование музыкального вкуса

Развитие музыкально-вкусовых предпочтений ребенка будет способствовать формированию музыкальной культуры и духовно-нравственному развитию в целом.

музыки, развитый художественный вкус, интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности [5, с. 71]. Развитие музыкально-вкусовых предпочтений ребен-

младших школьников необходимо начинать с первых лет пребывания ребенка в школьной среде и продолжать на всех ступенях обучения и воспитания (О. А. Апраксина, М. С. Каган, Р. А. Тельчарова, Д. Б. Кабалевский, Н. И. Сац, Г. А. Струве и др.).

Первоначальные вкусовые проявления ребенка, его желание слушать те или иные музыкальные произведения, возможность сравнения и выбора формируют его музыкальный вкус на уроке музыки и во внеурочной деятельности. Стержневой основой музыкального вкуса является, прежде всего, эмоциональная отзывчивость и музыкально-эмоциональные переживания ведь «музыка — эмоциональное познание» (Б. М. Теплов). Постепенно накапливаются музыкально-эстетические знания, которые позволяют ребенку выражать свое мнение о звучащей музыке, аргументировать личные музыкально-вкусовые предпочтения. Осмысленное восприятие содержания музыкальных произведений образует качественный фундамент для музыкально-оценочной деятельности.

Определим признаки наличия музыкального вкуса. Он самостоятелен, устойчив, требователен, с чувством меры и при этом — индивидуален и разборчив. Вкус характеризуют содержательность, польза, аргументированность, осознанность, обоснованность выбора, определенный запас музыкально-слухового опыта, достаточный объем музыкальных знаний. Вкус может быть постоянным, а может меняться и совершенствоваться, может быть статичен и динамичен одновременно. Для хорошего вкуса необходимо «здравое воображение, опирающееся на разумно-практические представления о действительности» [4, с. 97—101].

О. П. Радынова указывает на следующие показатели развития основ вкуса: это — музыкальные предпочтения и попытки обосновать их, наличие любимых произведений (дети называют композитора, напевают мелодию) [6]. Уровень музыкального вкуса проявляется в способности отмечать преимущества выбранных музы-

кальных произведений, в умении различать и выбирать из разнообразного музыкального репертуара те произведения, которые наполнены истинной красотой, содержательные и высокохудожественные. Показателями «дурного вкуса» являются равнодушное (либо отрицательное) отношение к красоте и получение удовлетворения от уродливого, примитивного, бесполезного либо вредного.

По мнению Р. А. Тельчаровой, «вкус — один из самых широких и всеобъемлющих элементов музыкального сознания. Он характеризует уровень любви, интереса, музыкальной культуры субъекта, его способность к оценке музыкальных явлений. Формирование развитого музыкального вкуса личности возможно лишь на основе таких компонентов музыкального сознания, как эмоции, чувства, интересы, потребности, оценки. Их неразвитость приводит к примитивному музыкальному вкусу личности» [7, с. 43]. Музыкальный вкус многими исследователями рассматривается в составе эстетического вкуса как способность человека к эстетическому восприятию и оценке, развитое чувство прекрасного.

На наш взгляд, *музыкальный вкус* — это прежде всего, *музыкально-оценочное отношение*, выражающееся через устойчивые (сознательные, иногда неосознаваемые) личностные предпочтения образцов классического музыкального искусства разных эпох и стилей. Проявляется музыкальный вкус через определенные способности, умения, действия. Это способность человека понимать ценность, смысл, содержание и пользу музыкальных произведений, чувствовать красоту музыкального языка. Это способность эмоционально, осмысленно воспринимать и выбирать произведения музыкального искусства при наличии определенного объема музыкального кругозора, музыкально-слухового опыта, эмоциональных пережи-

Музыкальный вкус многими исследователями рассматривается в составе эстетического вкуса как способность человека к эстетическому восприятию и оценке, развитое чувство прекрасного.

Слово аспиранту

ваний. Это умение ориентироваться в потоке музыкальной информации на основе индивидуальных предпочтений, суждений (объективных и субъективных), анализировать достоинства и недостатки произведений музыкального репертуара с аргументированной оценкой качества музы-

кальных произведений. Музыкальный вкус является основой и показателем музыкальной культуры. Его базовыми составляющими выступают музыкально-оценочное восприятие, музыкальные знания и интонационный опыт, а также музыкально-оценочная деятельность (см. таблицу 1).

Таблица 1

Основные составляющие музыкального вкуса

Составляющие		
музыкально-оценочное восприятие	музыкальные знания и опыт	музыкально-оценочная деятельность (эмоциональная и рациональная)
✓ Адекватные переживания, впечатлительность (эмоции, чувства, воображение, настроение); ✓ интерес, желание; ✓ потребность; ✓ ориентир на «эталоны красоты» (норма, идеалы, предпочтения выбора)	✓ Наличие музыкально-эстетических знаний, представлений об образцах стиля; ✓ наличие интонационного опыта спущения лучших произведений музыкальной классики	✓ Мысление; ✓ суждения, умозаключения; ✓ избирательность, аргументы; ✓ эмоции как оценки; ✓ творческие проявления

Формирование основ музыкального вкуса младших школьников (в условиях введения ФГОС НОО) возможно при наличии следующих педагогических условий:

- ✓ приобретение и накопление музыкально-интонационного и слухового опыта восприятия, музыкально-эстетических знаний в разнообразных видах музыкальной деятельности;
- ✓ насыщение предметно-музыкальной среды в школе (на уроках и во внеурочное время) высокохудожественными образцами музыкального искусства;
- ✓ целенаправленное применение методов и приемов, способствующих проявлению музыкально-вкусовых предпочтений, творческой самостоятельности (через технологию формирования основ музыкального вкуса);
- ✓ создание модели организации внеурочной деятельности для развития положительного отношения к высокохудожественным образцам музыкального искусства;
- ✓ определение критериев формирования основ музыкального вкуса у обучающихся начальных классов.

Остановимся подробнее на технологии формирования основ музыкального вкуса младших школьников.

Данная технология может являться пошаговым алгоритмом музыкального развития младшего школьника, реализуя определенную модель организации внеурочной деятельности (в соответствии с требованиями ФГОС НОО). Технология формирования основ музыкального вкуса включает несколько этапов.

I этап: подготовительный

На этом этапе проводятся диагностические исследования, позволяющие выявить исходный уровень наличия музыкально-вкусовых предпочтений младших школьников (см. анкету в приложении на с. 209).

Одновременно формируются показатели и критерии, которые позволят отслеживать динамику формирования оценочно-вкусовых предпочтений у младших школьников. Изучается отношение педагогов и родителей к проблеме развития музыкальной культуры воспитанников как части

общей культуры. Складывается проектный замысел, позволяющий определить основные направления деятельности коллектива для достижения поставленной цели.

II этап: содержательный

Он включает *создание и реализацию программы внеурочной деятельности* (в нашем случае она называется «Созвучие»), которая является комплексной и создает условия для формирования у младших школьников основы музыкально-эстетического вкуса как ценностного ядра общей музыкальной культуры личности.

Особенность данной программы такова, что содержательно она может охватить все направления развития личности школьника во внеурочной деятельности:

✓ *духовно-нравственное* (развитие способности к духовному развитию через выбор вкусовых предпочтений в соответствии с нравственными ценностями, реализация музыкально-творческого потенциала в различных видах деятельности);

✓ *общекультурное* (развитие основ личностной музыкальной культуры как части духовной культуры общества, формирование эстетических потребностей);

✓ *общеинтеллектуальное* (развитие способности размышлять о музыке, аргументировать и обосновывать музыкально-эстетические оценки, понимать музыкальный язык);

✓ *социальное* (формирование положительного отношения к шедеврам музыкального мирового искусства, осмыслиение музыкального искусства как «социального шифра» — «вечной» ценности всех эпох и народов);

✓ *спортивно-оздоровительное* (использование музыки как активизирующего фактора во время психологических пауз и физкультминуток).

Программа внеурочной деятельности «Созвучие» рассчитана на четыре года:

✓ «Волшебный мир прекрасной музыки» (1-й класс);

- ✓ «Музыкальные секреты» (2-й класс);
- ✓ «Музыкальная шкатулка» (3-й класс);
- ✓ «Музыка в моей жизни» (4-й класс).

Программа построена по модульному принципу. Первые три модуля являются инвариантными (обязательными для всех), прохождение остальных зависит от выбора детей и их родителей.

Каждый ученик создает свой годовой индивидуальный музыкально-творческий образовательный маршрут, в который входят:

- ✓ рефлексия: «Что знаю, что умею, чем люблю заниматься»;
- ✓ проектирование: «Мое творческое развитие»;
- ✓ организация самостоятельной деятельности: «Мое движение к успеху»;
- ✓ итоговое портфолио «Копилка достижений»;
- ✓ мониторинг прохождения индивидуального образовательного маршрута «Музыкальный компас».

Школьникам предлагается также *факультативный курс «Музыкальное произведение — музыкальное впечатление»*. В качестве основного метода используется *fasilitированная дискуссия**

В дискуссии предполагается наличие разнообразных точек зрения, различных мнений. Позиция педагога должна строиться на том, чтобы дать возможность каждому участнику проявить себя и высказать свое мнение, помочь услышать и принять мнение оппонента.

Всего за год проводится четыре дискуссии. В ходе одной фасилитированной дискуссии можно обсудить несколько проблем. Например: «Композитор — исполнитель — слушатель. Кто важнее?», «Какое музыкальное произведение можно назвать

Позиция педагога должна строиться на том, чтобы каждому участнику дать возможность проявить себя и высказать свое мнение, помочь услышать и принять мнение оппонента.

* *Fasilitированная дискуссия* (от лат. *fasilitare* — помогать, направлять) — это организованное обсуждение какой-либо проблемы, темы.

Слово аспиранту

красивым, полезным и почему?», «Что отличает композиторский стиль?», «Хороший вкус — это...»

Для детей предлагается абонементный цикл «Музыкальная гостиная», который проводится совместно с педагогами детской школы искусств, Нижегородской консерваторией.

Тематический план проведения концертов составляется на год.

III этап:

совместная творческая деятельность

Включает защиту проектов «Музыка в моей семье», «Музыка вдохновляет героя». Проведение экскурсий (реальных и виртуальных) в консерваторию, филармонию, оперный театр, музыкальную школу, различные концертные залы чередуется с подготовкой и проведением концертов к различным праздникам. С помощью педагогов, родителей и учащихся может быть организован образовательный курс «Музыка в моей семье», составленный из лекций, бесед, консультаций, концертов, совместных творческих проектов.

IV этап:

творческая самореализация

По итогам занятий и мероприятий создаются презентации, выставки, оформляется сборник с авторскими музыкально-дидактическими играми в бумажном и электронном вариантах. Оформляются музыкально-литературные альбомы по теме проведения музыкально-литературной го-

В портфолио музыкальных достижений собираются грамоты, благодарственные письма и другие награды за успешное выполнение заданий и активное участие в культурно-музыкальной жизни класса, школы, города, района.

стиной («Пушкин и музыка», «Музыка и живопись», «К. Паустовский и Э. Григ», «Сказка в музыке» и т. д.).

В портфолио музыкальных достижений собираются грамоты, благодарственные письма и другие награды за успешное выполнение заданий и активное участ-

ие в культурно-музыкальной жизни класса, школы, города, района и т. д.

Создаются фонотека, видеотека, музыкальная библиотека, стенды.

Каждым учеником составляется:

✓ персональный музыкальный альбом, в его содержание входят любимые и исполненные музыкальные произведения;

✓ электронная музыкальная шкатулка с версиями выступлений, лекций, презентаций, концертов, мероприятий, различных музыкальных словарей, энциклопедий;

✓ электронная музыкальная почта содержит ссылки, электронные адреса сайтов, где можно посмотреть и послушать музыкальные произведения, оперы, балеты и т. д.

V этап:

оценочно-рефлексивный

Проводятся диагностические исследования полученных результатов. Все результаты фиксируются в диагностических картах, которые заполняются на каждого ученика. Содержание диагностических методик делится на фиксирование конкретных показателей, таких как:

✓ музыкальность (эмоциональная отзывчивость, объем музыкальных знаний, устойчивость восприятия);

✓ оценочное отношение к музыке (интерес, музыкально-вкусовые предпочтения);

✓ музыкально-исполнительская деятельность (выразительность, владение умениями в различных видах музыкальной деятельности);

✓ самостоятельное музыкальное творчество.

В результате реализации данной технологии были достигнуты следующие результаты (см. таблицу 2 на с. 209).

В рамках представленной технологии музыкальный вкус приобретается главным образом при слушании классической музыки, которая отличается глубоким эмоционально-музыкальным содержанием и богатством выразительных средств. Не

Таблица 2

Результаты диагностического исследования

Личностные	Метапредметные	Предметные
Младшие школьники проявляют: ✓ способность и готовность к самостоятельному творчеству в музыкальной деятельности; ✓ ценностно-смысловые, музыкально-оценочные, эстетические музыкально-вкусовые предпочтения на основе музыкальной культуры, которые помогают ориентироваться в музыкально-информационном пространстве	✓ Познавательные — приобрели знания музыкальной грамоты, музыкальной литературы, сольфеджио в предметной области музыки ✓ Коммуникативные — школьники на основе приобретенного музыкально-слухового опыта владеют способностью оценивать музыкальное произведение и аргументировать выбор музыкального репертуара ✓ Регулятивные — сформированы умения планировать, контролировать и оценивать индивидуальную (коллективную) музыкальную деятельность	Учащиеся познакомились с достижениями национальной, российской и мировой музыкальной культуры, с традициями классической, народной, профессиональной, фольклорной музыки в дополнительном объеме, что повысило их качественный и количественный уровень знаний в области музыкального искусства, культуры, истории, литературы

случайно Р. А. Тельчарова писала: «Развитый музыкальный вкус заключается в способности непосредственно без специальной подготовки выразить суждение о художественной ценности произведения. Высшим проявлением его является музыкально-эстетический идеал. Он служит эталоном совершенного прекрасного в музыкально-эстетической области и тем

самым утверждает духовные ориентации человека» [7, с. 43].

Технология формирования основ музыкального вкуса может оказать помощь в работе педагогам начальной школы, учителям музыки, педагогам дополнительного образования и воспитателям групп профилей дневного и воспитательного дня при организации внеурочной деятельности младших школьников.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета

Музыке в жизни каждого человека отводится особая роль. У каждого человека есть любимые музыкальные произведения и музыкальные предпочтения. Предлагаем ответить на ряд вопросов, чтобы узнать:

1. Какую музыку ты предпочитаешь (любишь) слушать?
 - народную;
 - классическую;
 - современную (эстрадную);
 - музыку из кинофильмов и мультфильмов;
 - свой вариант ответа.
2. Какой музыкальный жанр ты предпочитаешь (песня, танец, марш и др.)?
3. Каких композиторов ты знаешь и любишь слушать?

4. Ходишь ли ты в музыкальную школу?

- да;
- нет.

5. Какие музыкальные программы ты смотришь дома с родителями по телевизору, в Интернете?

6. Посещаешь ли ты с родителями:

- филармонию, консерваторию, театр, концерты (подчеркнуть);
- как часто?

7. Что такое, по-твоему, вкус (в еде, в одежде, музыкальный, литературный, художественный и др.)?

8. Прослушай музыкальные произведения и выбери те, которые понравились тебе больше. Объясни почему: _____

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2004. — 1536 с.
2. Ведерников, А. Ф. Чтобы душа не оскудела: (Заметки певца) / А. Ф. Ведерников. — М. : Советская Россия, 1989. — 224 с.
3. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с. : ил.
4. Панкевич, Г. И. Искусство музыки / Г. И. Панкевич. — М. : Знание, 1987. — 112 с. — (Нар. ун-т. Фак-т литер. и искусства).
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — 191 с. — (Сер. «Стандарты второго поколения»).
6. Радынова, О. П. Диагностика уровня сформированности основ музыкальной культуры детей / О. П. Радынова // Справочник музыкального руководителя. — 2012. — № 6. — С. 4—19.
7. Тельчарова, Р. А. Музыка и культура (Личностный подход) / Р. А. Тельчарова. — М. : Знание, 1986. — 64 с. — (Новое в жизни, науке, технике. — Сер. «Эстетика». — № 11).



РОЛЬ ЛОГОПЕДА В ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧИ

Н. А. ЧИКУНОВА,
аспирант НИРО, главный специалист
Центра мониторинга качества образования
Нижегородской области
chikunova.nina@yandex.ru

В статье обозначена проблема становления системы ранней логопедической помощи детям с задержкой речевого развития и их родителям, а также представлены направления работы логопеда в рамках семейно-центрированной модели ранней логопедической помощи.

The article deals with the problem of forming the system of the early logopedic help to children with a delay of speech development and to their parents. Also the author presents different approaches of the logopedist's work within the family aligned model of the early logopedic help.

Ключевые слова: система ранней логопедической помощи, задержка речевого развития, коррекционная работа, семейно-центрированная модель, направления работы логопеда, сопровождение ребенка

Key words: system of the early logopedic help, delay of speech development, correctional work, the family aligned model, the directions of work of the logopedist, escort of the child

В90-х годах ХХ века в России остро встал вопрос о создании системы раннего выявления и ранней специальной психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии и их родителям. По заказу Министерства образования Российской Федерации Институтом коррекционной педагогики РАО разработана психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста, учитывающая возрастные психологические новообразования, уровень развития ведущей и типичных видов деятельности ребенка в каждом возрастном периоде. Такой подход позволяет не только выявить отклонения в развитии ребенка, но и определить пути коррекционной работы с ним.

Несмотря на определенные достижения в разработке различных диагностических методик и психологической коррекции отклонений в развитии, в настоящее время в России нет единой системы раннего выявления детей с задержкой речевого развития (ЗРР). Ее создание — важная и актуальная задача современного этапа коррекционной помощи детям раннего возраста [3].

На основании решения о создании федеральной системы профилактики, раннего выявления и ранней помощи детям с отклонениями в развитии и их родителям на базе ИКП РАО Н. Н. Малофеевым и Ю. А. Разенковой был разработан проект этой системы, предполагающий:

- ✓ максимально раннее выявление и диагностику особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;
- ✓ сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной помощи;
- ✓ обязательное включение родителей в коррекционный процесс на основе выявления положительных сторон семьи и активизации ее реабилитационного потенциала [4; 5].

В последнее время в коррекционной психологии происходит становление еди-

ной системы психологической помощи детям с задержкой речевого развития (ЗРР) в раннем возрасте. Мы считаем, что основной целью концепции ранней психологической помощи детям с ЗРР является определение организационных и содержательных основ педагогического сопровождения с целью нормализации речи и успешной интеграции в социум на дошкольном этапе развития.

Необходимость создания данного звена системы специальной психологической помощи и ее внедрение определяется нормативно-правовым обеспечением: ратификацией Российской Федерацией в 1991 году деклараций ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971), «О правах инвалидов» (1975), в которых говорится о том, что ценностные ориентации государства и общества заключаются в гарантировании прав граждан. Они должны предоставить возможности социальной адаптации и развития, активного участия в жизни общества, полной реализации индивидуальности.

В настоящий момент система ранней логопедической помощи детям с ЗРР и их родителям находится на этапе становления. Ее функционирование в широких масштабах обеспечит каждой семье, воспитывающей ребенка с ЗРР, возможность свое временной и ранней медико-психолого-педагогической диагностики развития с целью определения его специальных образовательных потребностей, что создаст условия для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка на начальных этапах развития.

Логопедия не располагает комплексным экспериментально-исследовательским материалом, есть лишь отдельные разработки, которые характеризуют различные авторские подходы к коррекции компонентов структуры речевой деятельности. Анализ программ раннего вмешательства (ранней диагностики и коррекции), разработанных в США, Швейцарии и других

В настоящий момент система ранней логопедической помощи детям с ЗРР и их родителям находится на этапе становления.

странах Западной Европы (С. Кернс, М. Питерси, Р. Трилор, Д. Ютер, S. Attermeier, M. Guralnick, K. Jens, N. Johnson-Martin, B. Paul), и России в «Центре ранней диагностики и коррекции» (Ю. Ю. Белякова, И. А. Выродова, О. Е. Громова, Г. А. Мишина, Т. Ю. Моисеева, О. И. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко), в «Институте раннего вмешательства» (Е. В. Кожевникова, Л. В. Рыскина, Л. Чистович), помог определить теоретико-прикладные и организационные аспекты авторской модели ранней логопедической помощи детям раннего возраста с ЗРР [8; 9].

На базе экспериментальных групп «Поступенькам» МБОУ ДОД ЦРТ Ленинского района и на основе изучения и анализа российского и зарубежного опыта нами была создана семействно-центрированная модель ранней логопедической помощи.

Деятельность логопеда мы видим в следующих направлениях работы:

- ✓ запрос на комплексное обследование ребенка с ЗРР (по заявлению родителей);
- ✓ комплексная (индивидуальная) диагностика мультидисциплинарной командой специалистов (при активном участии родителей);
- ✓ определение уровня актуального развития ребенка с ЗРР, определение индивидуальной программы развития (необходимого объема коррекционной помощи);

✓ комплексное взаимодействие специалистов в реализации коррекционно-развивающего воздействия;

- ✓ мониторинг психического развития ребенка с ЗРР мультидисциплинарной командой специалистов (при активном участии родителей);
- ✓ оценка эффективности коррекционно-развивающей работы, изменение индивидуальной программы развития;

✓ итоговая оценка эффективности развития ребенка с ЗРР, рекомендации (интеграция в группу нормально развивающихся дошкольников).

Последовательно рассмотрим каждое направление работы логопеда по сопровождению ребенка раннего возраста с ЗРР.

Первым направлением работы является анализ запроса на комплексное обследование ребенка с задержкой экспрессивной речи (ЗЭР) (по заявлению родителей). Трудности выявления детей раннего возраста с ЗЭР, нуждающихся в логопедической помощи, связаны с тем, что до трех лет ребенок воспитывается в условиях семьи, члены которой плохо ориентируются в вопросах благополучия психического развития.

Вторым направлением является комплексная (индивидуальная) диагностика мультидисциплинарной командой специалистов (при активном участии родителей), которая включает два раздела: комплексное изучение анамнеза, логопедическая диагностика.

Изучение этиологии речевого развития детей раннего возраста с ЗРР направлено на выявление патобиологических детерминант:

- ✓ пренатальной патологии (гипоксическая энцефалопатия, билирубиновая энцефалопатия, резидуально-органические поражения мозга, патология на генетическом уровне);
- ✓ натальной патологии (травматическая энцефалопатия);
- ✓ постнатальной патологии (гипертензионно-гидроцефальный синдром);
- ✓ экзогенно-органических факторов (инфекции, травмы, интоксикации, вирусные заболевания, прием лекарственных препаратов, ионизирующая радиация, вибрация, алкоголизм и курение во время беременности, церебрастенический синдром).

Специалисты склонны видеть причину ЗЭР в наличии минимальной мозговой дисфункции (ММД), так как у половины таких детей обнаруживаются клинические

Трудности выявления детей раннего возраста с ЗЭР, нуждающихся в логопедической помощи, связаны с тем, что до трех лет ребенок воспитывается в условиях семьи, члены которой плохо ориентируются в вопросах благополучия психического развития.

Чтобы выявить ребенка с ЗРР мультидисциплинарной командой специалистов (при активном участии родителей);

- ✓ оценка эффективности коррекционно-развивающей работы, изменение индивидуальной программы развития;

симптомы и электроэнцефалографические феномены, свидетельствующие о нарушении работы подкорковых структур мозга.

К нарушению нормального становления речи у детей могут приводить различные неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, преждевременные, длительные или стремительные роды, долгий безводный период, родовые травмы, асфиксия плода в родах, тяжело протекающие детские болезни, черепно-мозговые травмы или просто оставленные без внимания частые падения, понижение слуха различной степени. При воздействии неблагоприятных биологических факторов наиболее существенно повреждаются именно те области головного мозга, которые в данный момент интенсивно развиваются.

В процессе исследования социальных факторов мы опирались на монографию И. А. Коробейникова [1], в которой выделен психолого-педагогический подход в изучении социоэкономического статуса семьи и его составляющих: воспитание в неполной семье, частые конфликты, несогласованность подходов к воспитанию ребенка, низкий уровень образования у родителей, алкоголизм родителей, низкий уровень материальной обеспеченности семьи, неудовлетворительные условия проживания и воспитания, отсутствие понимания родителями и окружающими взрослыми причин и проявлений ЗЭР, неправильное отношение, недостаточное внимание к детям с ЗЭР, неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения, длительное общение жестами и мимикой. Все это может быть отнесено к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития [1; 2].

Сложное взаимодействие биологических и социально-психологических факторов позволяет рассматривать их как факторы риска речевого развития.

В настоящий момент комплексная психолого-педагогическая диагностика детей раннего возраста с ЗРР не разработана, поэтому создание организационно-методической модели диагностического изуче-

ния речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста при ЗРР является актуальной проблемой как логопедии, так и логопсихологии, решение которой зависит от разработки следующих вопросов:

✓ изучить особенности организации и проведения психолого-педагогического обследования детей с ЗРР раннего возраста;

✓ разработать и апробировать методический материал, используемый для изучения речевого развития при ЗРР;

✓ разработать критерии оценки полученных результатов при изучении уровня развития детей раннего возраста с ЗРР.

В отдельных методиках логопедического обследования детей раннего возраста группы риска по речевому недоразвитию основное внимание уделяется изучению речевых и неречевых процессов (О. Е. Громова, Ю. А. Разенкова, Г. В. Чиркина). Однако вопросы диагностики эмоционального, коммуникативного статуса ребенка с ЗЭР в единстве раннего и дошкольного возраста, особенностей протекания возрастного кризиса трех лет нуждаются в уточнении и дополнении новыми методиками.

Третьим направлением является определение уровня актуального развития ребенка с ЗРР, что предполагает постановку логопедического заключения на основе анализа медицинского диагноза, результатов диагностики уровня речевого развития ребенка раннего возраста с ЗРР.

Ранее нами отмечено, что большое количество специалистов, работающих с ребенком с ЗРР, руководствуются каждый своими классификациями и терминологией, что затрудняет их междисциплинарное взаимодействие, негативно сказывается на результатах работы в целом.

Медицинская квалификация особенностей развития детей с ЗРР по МКБ 10 осуществляется следующим образом: раздел F80 — F89 «Расстройства психологии

Сложное взаимодействие биологических и социально-психологических факторов позволяет рассматривать их как факторы риска речевого развития.

ческого (психического) развития»; параграф F80 «Специфические расстройства развития речи и языка»; пункт F80.1 «Расстройство экспрессивной речи».

В настоящий момент единственное логопедическое заключение для всех детей раннего возраста с разными нарушениями речи — задержка речевого развития (ЗРР).

Постановка логопедического заключения определяется индивидуальной структурой отклоняющегося речевого развития, то есть спецификой и выраженностью расстройств (клинический контекст), характером и индивидуальным содержанием речевого развития и социальной адаптации ребенка (социально-психологический контекст). Мы исходим из представлений о диагнозе (заключении) как основе оказания реальной помощи ребенку с ЗРР, которая должна базироваться на анализе индивидуальных особенностей речевого развития ребенка с ЗРР.

Феномен ЗРР характеризуется структурами психического недоразвития с преимущественной несформированностью речевой деятельности, с сохранными предпосылками интеллектуального развития и нормальным слухом, большая часть которых квалифицируется как группа риска по речевой патологии.

Необходимость разработки целостной концепции функционального диагноза (заключения) речевого развития при ЗРР дет-

ей раннего возраста представляется очевидной, так как решение задач методологического и организационно-практического уровней связано с проблемой

оптимального сотрудничества специалистов разного профиля, участвующих в диагностической и коррекционной работе.

В квалификации структуры и характеристики психического развития при ЗРР приоритетное значение приобретают данные психолого-диагностического исследования. При постановке психологического

заключения логопсихолог руководствуется типологией отклоняющегося развития. По классификации М. М. Семаго, это недостаточное развитие, подгруппа «парциальная несформированность высших психических функций (ВПФ)» с преимущественной несформированностью вербально-го компонента, или с преимущественной несформированностью регуляторного компонента, или с преимущественной несформированностью смешанного типа [6].

Четвертое направление работы логопеда включает определение индивидуальной программы развития (необходимого объема коррекционной помощи). Максимальная индивидуализация конкретных проблем ребенка с ЗРР, установление их иерархической структуры в каждом отдельном случае позволят определить приоритеты в коррекционной работе, повысить точность и эффективность воздействий. Успешность коррекционной работы зависит от целостного представления о ребенке, основанного на личностном подходе к диагностике.

В современных методиках устранения задержки речевого развития в раннем возрасте предусматривается формирование когнитивных предпосылок, обуславливающих появление слов и фраз (Е. А. Стребелева), словарного запаса (О. Е. Громова), коммуникативной деятельности (Н. Н. Матвеева) [7].

По мнению И. А. Коробейникова, максимальная индивидуализация конкретных проблем ребенка, установление их иерархической структуры в каждом отдельном случае позволит определить приоритеты в коррекционной работе, повысить точность и эффективность воздействий [1; 2].

Пятым направлением является комплексное взаимодействие специалистов в реализации коррекционно-развивающего воздействия. Создание организационно-методической модели коррекции ЗРР у детей раннего возраста является актуальной проблемой логопедии, решение которой зависит от разработки следующих вопросов:

Успешность коррекционной работы зависит от целостного представления о ребенке, основанного на личностном подходе к диагностике.

✓ разработать программу ранней комплексной логопедической коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗРР;

✓ апробировать ее в условиях семейно-центрированной модели воспитания. В ходе апробации:

— выделить комплекс специальных коррекционно-развивающих задач при ЗРР;

— разработать содержательно-методическое обеспечение процесса коррекции средствами фольклора в условиях семейно-центрированной модели, ориентированной на вариативность индивидуальной структуры отклоняющегося развития;

— установить степень эффективности апробированной модели логопедической помощи детям раннего возраста с ЗРР;

— проследить возможности комплексной компенсации отклоняющегося речевого развития детей с ЗРР раннего возраста в специально созданных педагогических условиях — семейно-центрированной модели;

— проанализировать полученные данные, выявить динамику, определить основные условия коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗРР.

Основная цель коррекционной работы — создать оптимальные условия развития ВПФ путем компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена, способствовать формированию речевых новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста.

Шестым направлением является динамический мониторинг психического и ре-

чевого развития ребенка с ЗРР мультидисциплинарной командой специалистов (при активном участии родителей) с целью коррекции программ комплексной помощи детям с ЗРР.

Седьмым направлением является оценка эффективности коррекционно-развивающей работы, изменение индивидуальной программы развития. Сегодня государственные и негосударственные образовательные учреждения предлагают услуги ранней диагностической и коррекционной помощи детям с ЗРР, то есть индивидуальные маршруты (программы) развития, при мультидисциплинарном взаимодействии специалистов. В связи с тем что практических специалистов, владеющих технологиями психолого-педагогического сопровождения детей раннего, младшего и среднего дошкольного возраста при ЗРР, чрезвычайно мало, то и качество таких образовательных услуг весьма низкое.

Восьмым направлением является итоговая оценка эффективности развития ребенка с ЗРР, рекомендации (интеграция в группу нормально развивающихся дошкольников).

Итак, организация логопедического сопровождения ребенка раннего возраста с ЗРР по представленным выше направлениям работы логопеда позволит повысить качество и эффективность коррекции отклоняющегося развития, что в свою очередь определит эффективность их дальнейшей социализации.

Организация логопедического сопровождения ребенка раннего возраста с ЗРР по представленным выше направлениям работы логопеда позволит повысить качество и эффективность коррекции отклоняющегося развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 192 с.
2. Коробейников, И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Коробейников. — М., 1980. — 23 с.
3. Коррекция нарушений речи у дошкольников / авт.-сост. : Л. С. Сековец [и др.]. — М. : АРКТИ, 2005. — 244 с.
4. Малофеев, Н. Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, опасность механистического переноса западных моделей интеграции / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. — М., 2001. — С. 47—55.

5. Малофеев, Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России / Н. Н. Малофеев // Материалы междунар. науч.-практич. конференции «Актуальные проблемы интегрированного обучения». — М., 2001. — С. 30—47.
6. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 2000. — 208 с.
7. Стребелева, Е. А. Подходы к созданию единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей / Е. А. Стребелева // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 1. — С. 70—73.
8. Трошин, О. В. Психологическое взаимодействие с неговорящим ребенком раннего и младшего дошкольного возраста средствами арт-терапии (семейно-центрированный подход) / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. — Н. Новгород : Изд-во НОДНП, 2005. — 131 с.
9. Трошин, О. В. Ранняя диагностика и коррекция отклоняющегося развития : учебно-метод. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. — Н. Новгород : Изд-во НОДНП, 2004. — 36 с.



КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИ ВЗАЙМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Т. П. ЛОБЗИНА,
аспирант НИРО,
директор Центра развития личности «Жираф»
Tatilo@mail.ru

В статье обосновывается роль коммуникативной компетентности воспитателей ДОУ в построении новой модели взаимодействия с семьями воспитанников. Предложена система формирования коммуникативной компетентности воспитателей.

Article explains the communicative skills role of teachers in the children's educational institutions by constructing a new model of interaction with pupil's families. Moreoveer the system of communicative competence formation considered in this article.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, эмпатия, принятие, развитие коммуникативной компетентности, коммуникативный модуль

Key words: communicative competence, empathy, acceptance, communicative competence development, communicative module

На протяжении долгого периода развития отечественной системы дошкольного образования работа с семьями сводилась к тому, чтобы обучать родителей воспитанию детей. В дет-

ских садах повсеместно организовывался так называемый «педагогический всеобуч», появлялись и внедрялись в массовую практику все новые формы связи с семьей. Преобладание просветительских форм ра-

боты в контактах с родителями со временем оказалось неэффективным, однона правленность и авторитарность воздействия превратили связь с семьей в формальную процедуру.

В сегодняшних условиях модернизации образования возникает концепция единого образовательного пространства детского сада и семьи, организации взаимодействия их как равноценных субъектов образовательного процесса. В связи с этим смысл повышения педагогической культуры родителей заключается не столько в информационно-просветительской деятельности, сколько в построении *взаимоотношений сотрудничества на благо ребенка*, в контексте которых создаются условия для непрерывного становления педагогической культуры родителей как воспитателей своих детей. Новая социокультурная ситуация требует иных подходов к работе с семьями воспитанников, устранения противоречия между необходимостью оказания действенной помощи родителям в становлении их субъектной позиции и отсутствием у педагогов соответствующих установок и способностей организации эффективного субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, партнерстве.

Переход на новую модель сотрудничества семьи и детского сада требует времени, но в любом случае позитивные изменения произойдут только тогда, когда у педагогов появится соответствующая система ценностей и установок по отношению к ребенку, к образовательному процессу и к родителям как главным воспитателям своих детей, что будет отражаться на содержательности двусторонних контактов с семьями воспитанников.

Важными условиями любого конструктивного взаимодействия К. Роджерс считал правдивость и искренность отношений, принятие, признание личностной свободы каждой из сторон [8]. Выделенные условия созвучны с Правилами трех «П» В. А. Петровского [7] и принципами, обозначенными Н. В. Микляевой [4] и дру-

гими учеными, которые декларируют необходимость познания человека, его индивидуальности, создания условий для его самопознания, само-развития и самореализации. Данные положения активно реализуются в работе с детьми, они же актуальны и в работе с родителями, так как им действительно необходимо помочь реализовать себя в этом качестве через осознание потребности воспитания как одной из основных потребностей человека.

Представители гуманной психологии и педагогики разных времен и народов едины в своих взглядах на то, что гуманное, понимающее, принимающее отношение наиболее эффективно во всех плоскостях взаимодействия, и особенно оно важно в коммуникативных профессиях, к которым принадлежит профессия педагога.

В. А. Петровский считал объединение усилий воспитателей детского сада и родителей в процессе воспитания детей не-простой задачей. По его мнению, принципиально важным условием для ее решения является «особая форма общения между родителями и воспитателями — доверительный деловой контакт» [7], о значимости которого говорят многие учёные. Недостаточно механически транслировать маску делового уважения, «отчужденного профессионального отношения, отношения безличного» [8], необходимо искренне принимать родителя как личность. Потребность в принятии — одна из ведущих потребностей человека, на которую мы опираемся в первую очередь. «Приласкайте ребенка, живущего в душе каждого взрослого», — призывает эксперт в области психологии общения, коммуникаций и межличностных взаимоотношений Л. Лаундес [1].

Важно также, чтобы доверительный деловой контакт, как единственно правильная форма общения, был наполнен ценностным содержанием, поскольку оп-

Недостаточно механически транслировать маску делового уважения, «отчужденного профессионального отношения, отношения безличного», необходимо искренне принимать родителя как личность.

ределение роли родителей в педагогическом процессе как субъектов предполагает работу с их ценностными ориентациями и личностными смыслами. Ценностям, по словам В. Франкла [10, с. 233], нельзя научить, их нужно переживать. Будет ли родитель переживать, пересматривать вместе с педагогами дошкольного учреждения свои ценности и смыслы, постепенно отбрасывая ложные приоритеты и ставя на пьедестал ребенка как важнейшую ценность? Это возможно только в ситуации безусловного доверительного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса: ребенок — воспитатель — родитель, при условии субъектного, гуманистического, помогающего, партнерского взаимодействия.

С. Л. Соловейчик отмечал: «Педагогика — наука об искусстве воспитания детей, но не всех, а только чужих. Для воспитания тысячи детей нужна наука управления, для воспитания одного — наука общения...» [9]. К сожалению, немногие педагоги обладают способностями общения, и, следовательно, не могут научить этому родителей. Педагог, владеющий техникой лично-ориентированного взаимодействия, легко наладит работу с родителями и сможет научить их искусству взаимодействия с детьми. К. Роджерс приводит экспериментально доказанный факт прямой взаимосвязи между личностными изменениями, личностным ростом человека и степенью сочувственного понимания, положительного эмоционального отношения (безусловного

Переход на новую модель взаимодействия с семьей обеспечивается в первую очередь повышением коммуникативной компетентности педагога.

уважения), искренности психолога в работе с клиентом [8].

Коммуникативные способности в нашем динамично изменяющемся мире являются важнейшими для любой профессиональной деятельности, и в повседневной жизни мы все чаще встречаемся с людьми, обученными приемам эффективного общения. Тренинги делового общения, столь

популярные при подготовке менеджеров, продавцов, управленческих кадров, к сожалению, редко применяются для повышения квалификации педагогических работников в России. Во Франции, например, способность к эмпатии «считается одним из важных профессиональных качеств, и особенно ценится умение чувствовать себя на месте другого, сопереживание, способность к вступлению в конфликт и к его позитивному разрешению» [4].

В профессии педагога «коммуникация», «общение», «отношение» являются организационно-содержательными основами субъект-субъектного взаимодействия контактирующих сторон. Следовательно, переход на новую модель взаимодействия с семьей обеспечивается в первую очередь повышением коммуникативной компетентности педагога. При этом нельзя рассматривать коммуникативную компетентность исключительно как способность передачи информации, так как прежде чем передать информацию, необходимо вступить во взаимодействие, и далеко не всякая информация станет знанием и будет воспринята собеседником. Результативным контакт становится лишь тогда, когда «проявляются все грани одновременно: обмен информацией, взаимодействие с другими людьми, понимание и познание их, а также переживание, возникающее в ходе общения» [6].

Таким образом, коммуникативную компетентность можно по праву считать ключевой и даже базовой компетенцией сегодняшнего педагога. Безусловно, это понятие сложное и многогранное, оно включает в себя эмоционально-психологические, этические, вербальные и невербальные составляющие, такие как:

- ✓ знание психологических особенностей общения;
- ✓ субъектный подход к общению с другими;
- ✓ умение вступать в контакт, убеждать, заинтересовывать;

- ✓ умение активно слушать, иметь доверие к собеседнику;
- ✓ эмпатия, умение понять конкретного собеседника с помощью вербальных и невербальных средств общения;
- ✓ сдержанность, терпимость, педагогический и психологический такт;
- ✓ гибкость, ситуативность в общении;
- ✓ эмоциональность: устойчивость и выразительность;
- ✓ вербальные (речевые) навыки, культура речи, ее яркость, образность, юмор;
- ✓ владение невербальными средствами общения: взгляд, мимика, жесты, голос.

Исследования, проведенные нами с сотрудниками Центра развития личности и воспитателями ДОУ, выявили основную проблему: неумение педагогов устанавливать партнерское взаимодействие с родителями воспитанников связано с уровнем развития их коммуникативных способностей. В исследованиях приняли участие 25 респондентов. Ниже представлены результаты диагностики.

✓ Уровень общительности педагогов (методика В. Ф. Ряховского) следующий:

— 28 % воспитателей затрудняются вступать в общение с родителями, они не коммуникабельны, замкнуты, избирательны в общении, сводят его к минимуму, по окончании контакта чувствуют себя некомфортно, недовольны собой;

— 27 % имеют нормальную коммуникабельность, находят общий язык с любым родителем;

— 45 % чрезмерно общительны и фамильярны, в связи с чем окружающим сложно с ними взаимодействовать.

✓ Исследование стиля общения воспитателей с родителями (опросник В. Г. Маралова, В. А. Ситарова) констатирует:

— 43 % респондентов ориентированы на авторитарное общение воспитателя с родителями;

— 57 % — на личностную модель взаимодействия с родителями.

✓ Оценка эмпатии и принятия родителей педагогами по методике диагностики межличностных отношений (ДМО) Л. Н. Собчик и методике Т. Н. Оганесян «Оценка

способности педагога к эмпатии» показывает, что более 50 % респондентов не обладают эмпатией, не стремятся понять родителей.

✓ Модифицированный тест А. Баркан демонстрирует преобладание низкого уровня принятия родителей педагогами; средний показатель принятия — 39 %, то есть атмосфера взаимодействия с ДОУ не является для родителей благоприятной, комфортной.

Неумение педагогов устанавливать партнерское взаимодействие с родителями воспитанников связано с уровнем развития их коммуникативных способностей.

В целом по результатам исследования коммуникативной компетентности воспитателей были выявлены проблемы в эмпатии, понимании и принятии, активном слушании, технике и культуре речи, использовании невербальных средств речи (взгляд, мимика, жесты, голос), причем у каждого воспитателя они проявились в особом сочетании. Мы пришли к выводу, что каждое из указанных коммуникативных качеств необходимо развивать не обычными просветительскими формами и методами, а созданием условий для саморазвития, вызывая внутреннюю потребность педагогов в своем самосовершенствовании.

С целью совершенствования коммуникативных компетенций воспитателей в Центре развития личности нами был разработан обучающий коммуникативный модуль, рассчитанный на два месяца. Модуль состоит из шести последовательных этапов:

✓ создание мотивационного поля на саморазвитие коммуникативной компетентности;

✓ изучение необходимых научных источников;

✓ исследование себя и своих коммуникативных способностей;

✓ разработка индивидуального маршрута по повышению уровня коммуникативной компетенции;

✓ реализация маршрута; подведение итогов, рефлексия;

✓ итоговая диагностика.

Первые четыре этапа составляют организационно-теоретическую часть модуля и рассчитаны на две недели. В содержание этапов входят информационные формы работы, тестовые задания, дискуссии, упражнения и тренинги. По итогам данной части у участников формируются знания условий эффективного общения, понимание собственных проблем в общении, четкая мотивация на повышение коммуникативных компетенций, индивидуальный маршрут саморазвития.

Важнейшим результатом первого этапа работы с педагогами является степень их мотивации к саморазвитию. Этому способствуют не только специально организованные формы работы с ними, но и такие факторы, как высокий уровень корпоративной культуры в коллективе, атмосфера уважения, взаимной поддержки, доверия, которые запускают естественные механизмы саморазвития сотрудников (в соответствии с концепцией личностного роста С. Павлина, К. Роджерса).

Интересен тот факт, что мотивация осуществляется более успешно при осознании воспитателями личностного смысла в развитии своих коммуникативных способностей (для удовлетворения потребностей в принятии и признании, уважении, появлении новых возможностей самоактуализации и самореализации). Педагоги выстраивают перспективы профессионального роста в работе с родителями и детьми, видят возможности налаживания контактов в собственной семье и повседневной жизни. Понимание значимости освоения необходимых

коммуникативных умений усиливается в ходе тренингов, дискуссий, педагогических чтений на тему эффективного общения, в процессе выполнения тестовых заданий.

Для воспитателей были разработаны тренировочные упражнения на каждое из коммуникативных умений с целью составления ими индивидуального плана само-

развития. В соответствии с проблемами, обозначившимися по итогам исследовательского этапа, воспитатели выбирают упражнения для тренировки именно тех качеств, которые нуждаются в коррекции и развитии. Индивидуальный план составляется каждым педагогом самостоятельно и оформляется в виде «Дневника», в котором обозначены следующие графы: дата проведения, упражнения, самооценка и рефлексия (что получилось, а что требует дополнительной тренировки).

Следующая часть модуля — пятый этап (практический) — длится шесть недель. В ходе его осуществляется тренировка коммуникативных качеств и способностей каждым воспитателем в течение рабочего дня по намеченному индивидуальному плану. Каждый день воспитатель тренирует какое-либо из коммуникативных качеств, выполняя два-три упражнения. Например, с целью тренировки активного слушания он выбирает упражнения: «Эхо» (повторение последнего слова собеседника); «Поддакивание» («так», «да-да», кивание); «Зеркало» (повторение последней фразы собеседника с изменением порядка слов).

Для совершенствования вербальной и невербальной техники речи ежедневно утром в течение двух минут воспитатель занимается перед зеркалом артикуляционной гимнастикой (две-три скороговорки на разные группы звуков), делает мимические упражнения (тренировка доброжелательной, откровенной улыбки и др.).

Шестой этап работы с педагогами — диагностический. Его цель — оценить результаты работы по освоению коммуникативного модуля, увидеть изменения в отношениях между родителями и воспитателями.

Такая организация индивидуально-дифференцированной работы с педагогами оправдывает ожидания, вызывает удовлетворение и у педагогов, и у организаторов. Педагоги уже на первой неделе практических занятий чувствуют большую уверенность в контактах с родителями,

Важнейшим результатом первого этапа работы с педагогами является степень их мотивации к саморазвитию.

специально создают ситуации взаимодействия, провоцируют их на контакт, отслеживая свои достижения. Они начинают интересоваться литературой, освещющей вопросы коммуникативной компетентности, и значительно обогащают общий банк тренировочных упражнений, становятся смиливее в организации интерактивного общения с родителями и коллегами, продолжают работать над собой, выявляя в себе новые проблемы.

Успешность освоения педагогами содержания базового коммуникативного модуля обеспечивается соблюдением основных принципов:

- ✓ субъектная позиция, мотивация воспитателей на развитие;
 - ✓ равноправие всех участников модуля, доброжелательная атмосфера;
 - ✓ проблемный, проектный подход в развитии компетенции;
 - ✓ дифференцированный подход, учет индивидуального уровня развития;
 - ✓ индивидуальные и коллективные формы работы;
 - ✓ гибкий алгоритм саморазвития.
- Вышеописанная работа по формированию коммуникативной педагогической компетенции является законченной системой, имеющей открытый конец с ориентацией на дальнейшее саморазвитие воспитателей. Результативность проведенной работы подтверждена следующими фактами:
- ✓ повышение активности родителей во

взаимодействии с ДОУ, возрастание числа субъектов образовательного процесса среди родителей;

- ✓ качественные изменения в поведении воспитателя при контактах с детьми и родителями, направленность их на саморазвитие, самоактуализацию, совершенствование коммуникативной компетенции.

В условиях гуманизации образования только личностно ориентированное взаимодействие с педагогами дает нужный эффект.

Подводя итоги, отметим, что в контексте новой концепции взаимодействия с семьей первостепенной задачей является повышение коммуникативной компетентности воспитателей ДОУ, изменение их отношения к родителям как главным воспитателям своих детей, субъектам единого образовательного процесса, организуемого ДОУ.

В связи с этим необходимы эффективные пути стимулирования и мотивации педагогов и родителей, опирающиеся на научные идеи, концепцию личностного роста человека, на стремление его к положительным самоизменениям. В условиях гуманизации образования только личностно ориентированное взаимодействие с педагогами дает нужный эффект. Проведенное нами исследование является убедительной иллюстрацией к реализации научных идей в практике работы по повышению коммуникативной компетентности воспитателей дошкольных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лаундес, Л.* Как говорить с кем угодно и о чем угодно. Психология успешного общения. Технологии эффективных коммуникаций / Л. Лаундес. — М. : Добрая книга, 2013. — 400 с.
2. *Левитан, К. М.* Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 272 с.
3. *Мальханова, И. А.* Коммуникативный тренинг : учебное пособие / И. А. Мальханова. — М. : Академический проект, 2006. — 165 с.
4. *Микляева, Н. В.* Воспитание как антропологический феномен : учебное пособие / под ред. Н. В. Микляевой. — М. : ФОРУМ, 2011. — 240 с.
5. *Ненашева, А. В.* Коммуникативная компетентность педагога ДОУ: семинары-практикумы, тренинги, рекомендации / А. В. Ненашева, Г. Н. Осина, И. Н. Тараканова. — Волгоград : Учитель, 2013. — 143 с.
6. *Панфилова, А. П.* Теория и практика общения : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2007. — 288 с.

7. Петровский, В. А. Учим общаться с ребенком : руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина. — М. : Просвещение, 1993. — 191 с.
8. Роджерс, К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / К. Роджерс. — Киев : PSYLIB, 2004. — 314 с.
9. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. — 2-е изд. — М. : Детская литература, 1989. — 367 с.
10. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 386 с.



УРОВНИ ИТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И КРИТЕРИИ ИХ ИЗМЕРЕНИЯ

В. Б. КЛЕПИКОВ,
аспирант НИРО, старший преподаватель
кафедры информационных технологий НИРО
Klevooll5@gmail.com

В данной статье рассматриваются вопросы определения уровней ИТ-компетентности педагога и критерии их измерения, исходя из требований процесса формирования и использования электронной персональной образовательной среды педагогом-предметником в своей профессиональной деятельности. Актуальность этой проблемы заключается в необходимости детализации понятия «уровневая ИТ-компетентность педагога» и выработки реальных критериев ее измерения при определении педагогом образовательных ориентиров для совершенствования своей профессиональной готовности в области информационно-коммуникационных технологий.

The author of the article describes the levels of IT competence of a teacher and criteria of their measurement proceeding from requirements in the process of forming and using the electronic personal educational environment by the teacher-subject in his professional activity. This problem is very actual because it is necessary to define the concept of «level IT competence of a teacher» and to develop the real criteria of its measurement in forming the teacher's professional readiness in the field of information and communication technologies.

Ключевые слова: *уровни ИТ-компетентности, критерии измерения, информационно-коммуникационные технологии, электронная персональная образовательная среда*

Key words: *IT competence levels, criteria of measurement, information and communication technologies, electronic personal educational environment*

Обращение к проблеме формирования и использования электронной персональной образовательной среды, которая должна стать важнейшим компонентом профессиональной деятельности педагога, актуализирует необходимость ее исследования как инновационного компонента, существенно влияющего на процесс модернизации образования, на формирование профессиональной готовности педагога в общем [13; 14] и IT-готовности педагога — в частности.

Электронная персональная образовательная среда (ЭПОС) — это индивидуальное IT-пространство, представляющее в своей незавершенности потенциал деятельности педагога по совершенствованию своей IT-готовности, возникновение и формирование которой при влиянии мотивационного компонента обусловлено степенью качества информации, позволяющей педагогу осуществлять свободный выбор способов деятельности для достижения желаемого результата в условиях развития в обществе электронных информационно-коммуникационных технологий.

Исходя из наличия трех общепринятых компонентов готовности (мотивационного, информационного и операционального), связанной со сферой использования ИКТ, осуществление педагогической деятельности следует рассматривать как новое направление, требующее формирования профессиональной готовности педагогов в этой области. Это утверждение служит основанием для постановки вопроса о необходимости управляемого формирования педагогами своей ЭПОС как инструмента, осуществляющего такую готовность. Для удобства описания предполагаемого направления готовности педагога, агрегации рассматриваемой готовности предлагается термин *IT-готовность*, который определяется как аккумулятор (накопитель) необходимых элементов для успешной деятельности педагога в указанной области. Определяя уровни IT-готовности педагога, необходимо рассмотреть вопрос измерения этих уровней, то есть установить критерии наличия уровневой готовности.

Для этого предполагается ввести новый термин — *IT-пакет*, компилятор элементов ИКТ, как критериев IT-готовности, соответствующих конкретному уровню. *IT-пространство* выступает как источник приобретения необходимых элементов, составляющих IT-готовность педагога. В целом аббревиатура *IT* может использоваться как идентификатор принадлежности явления, действия, события и т. д. к области электронных информационно-коммуникационных технологий.

Актуальность деятельности педагога по формированию и использованию своей электронной персональной образовательной среды как реально существующего явления определяется тем, что она оказывает существенное воздействие на образовательный процесс. Поэтому важным вопросом является необходимость изменения параметров формирования ЭПОС и являющейся следствием этого процесса многоуровневой IT-готовности педагога.

Фактор субъективности взаимодействия педагога и его ЭПОС имеет определяющее значение, которое, с точки зрения свободы выбора способов этого взаимодействия, имеет сугубо индивидуальный и уникальный характер, вероятно, не подлежащий тиражированию [1, с. 48—58]. Но общие уровни IT-готовности педагога, формирующиеся под воздействием ЭПОС, должны быть определены.

В настоящее время предпринимаются шаги по формированию новых стандартов готовности педагогов к профессиональной деятельности. При этом серьезное внимание уделяется ИКТ-компетентности. В частности, на сайте Министерства образования и науки РФ размещен проект профессионального стандарта педагога, в котором дан расширенный, ориентированный на перспективу перечень ИКТ-компетенций педагога, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности при создании необхо-

димость измерения параметров формирования ЭПОС и являющейся следствием этого процесса многоуровневой IT-готовности педагога.

димых и достаточных условий. В Проекте определяется, что профессиональная ИКТ-компетентность — это квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно [1].

В профессиональную педагогическую ИКТ-компетентность входят:

- ✓ общепользовательская ИКТ-компетентность;
- ✓ общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- ✓ предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

Особо отмечается, что в каждый из компонентов входит ИКТ-квалификация, которая заключается в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ. Разумеется, стандарт определяет высший уровень ИКТ-компетентности, но для большинства педагогов на первоначальном этапе использование ИКТ имеет неупорядоченный, неорганизованный, часто спонтанный характер. Это объясняется, как правило, недостаточной подготовкой учителя в области владения компьютерными технологиями, с одной стороны, и недостаточно развитой материально-технической базой образовательного учреждения — с другой. Третьей же причиной является сам переходный период, когда создаются и экспериментально отрабатываются методики применения ИКТ в образовательном процессе. Конечно, при неоднородности финансирования образовательных учреждений эти проблемы имеют разную степень остроты, однако следует констатировать тот факт, что подготовка учителей-предметников в области применения ИКТ далека от идеальной [9, с. 164].

Большую часть пути по формированию и использованию ЭПОС педагогу пред-

стоит преодолеть самостоятельно. При этом обязательно окажется, что вариантов ее применения существует достаточно много, как и рекомендаций, опыта, методик. Но опытный педагог сразу скажет, что любая разработка урока, какой бы хорошей она ни была, в чистом виде не применима. Всегда необходима ее творческая, индивидуальная корректировка под конкретного исполнителя и конкретные условия ее применения, так как слишком много факторов различного свойства следует учитывать при ее внедрении [7, с. 35]. Эту задачу и призван решать потенциал ЭПОС в его упорядоченном виде. Это и есть то поле корректировки собственно профессиональной деятельности педагога.

Определяя IT-готовность педагога, следует выделить пять основных уровней компетентности:

- ✓ неготовность (отсутствие оперирования);
- ✓ предготовность (интуитивно-стихийное оперирование);
- ✓ базовая ИКТ-компетентность (стандартное оперирование);
- ✓ коммуникативная ИКТ-компетентность (аналитически-синтетическое оперирование);
- ✓ тыторская ИКТ-компетентность (обучающе-творческое оперирование).

Представленные уровни определяют меру сформированности электронной персональной образовательной среды. Существенной особенностью процесса является смена приоритетов формирования ЭПОС по этапам:

1-й этап. Мотивация к деятельности (от внешней к внутренней мотивации) как приоритет готовности педагога формируется на низших уровнях: от неготовности к базовой ИКТ-компетентности (стандартному оперированию).

2-й этап. Накопление информации получает приоритет при включении педагога в активную деятельность по формированию ЭПОС: базовая ИКТ-компетентность и частично коммуникативная ИКТ-компетентность.

3-й этап. Начиная с уровня коммуникативной ИКТ-компетентности (аналитиче-

Стандарт определяет высший уровень ИКТ-компетентности, но для большинства педагогов на первоначальном этапе использование ИКТ имеет неупорядоченный, неорганизованный, часто спонтанный характер.

ски-синтетического оперирования) и на уровне тьюторской ИКТ-компетентности (обучающе-творческое оперирование), приоритетным становится операциональный компонент, то есть способность педагога реализовать имеющиеся способы деятельности на практике.

По сути при формировании электронной персональной образовательной среды педагога наблюдается процесс перехода от знания технологии к технологии реализации ИТ-готовности педагога в области применения ИКТ.

Необходимо отметить, что при реализации всех уровней обучения важная роль отводится мониторингу, призванному сопровождать образовательный процесс педагога и диагностировать его достижения в области формирования электронной персональной образовательной среды как потенциала, определяющего профессиональную готовность субъекта [2, с. 81—88].

Исходя из всего вышеизложенного компетентностная структура ИТ-готовности педагога может быть представлена в следующем виде (см. таблицу 1):

Таблица 1

Комpetентностная структура ИТ-готовности педагога

Уровни Компоненты	<i>Неготовность (отсутствие оперирования)</i>
Мотивационный	Наличие максимум одного (любого) компонента готовности: ✓ хочу;
Информационный	✓ знаю;
Операционный	✓ умею; ✓ приоритет в отсутствии мотивации (мотивационный компонент) к работе с ИКТ
Уровни Компоненты	<i>Предготовность (интуитивно-стихийное оперирование)</i>
Мотивационный	Наличие максимум двух любых компонентов готовности: ✓ хочу, знаю, не умею;
Информационный	✓ не хочу, знаю, умею;
Операционный	✓ хочу, не знаю, умею; ✓ приоритет потребительского использования ИКТ в личных целях
Уровни Компоненты	<i>Базовая ИКТ-компетентность (стандартное оперирование)</i>
Мотивационный	Наличие всех трех компонентов готовности:
Информационный	✓ хочу, знаю, умею;
Операционный	✓ приоритет внешней мотивации: принудительная мотивация (например, распоряжение администрации)
Уровни Компоненты	<i>Коммуникативная ИКТ-компетентность (аналитически-синтетическое оперирование)</i>
Мотивационный	Наличие всех трех компонентов готовности:
Информационный	✓ хочу, знаю, умею;
Операционный	✓ смена внешней мотивации на внутреннюю (убежденность); ✓ накопление информации как приоритет информационного компонента
Уровни Компоненты	<i>Тьюторская ИКТ-компетентность (обучающе-творческое оперирование)</i>
Мотивационный	Наличие всех трех компонентов готовности:
Информационный	✓ хочу, знаю, умею;
Операционный	✓ приоритетным становится операциональный компонент, то есть способность педагога реализовать изученные способы деятельности на практике при высокой степени внутренней мотивации (убежденности)

Слово аспиранту

Данная таблица определяет соответствие уровней сформированности ИТ-готовности педагога в процессе формирования и использования им своей электронной персональной образовательной среды компонентов готовности.

Вероятно, что с совершенствованием ИТ-готовности педагогических кадров эти уровни будут корректироваться и видоизменяться, а процесс приобретения педагогического опыта, в том числе использования ИКТ, каждый педагог будет преодолевать по-своему [4, с. 16]. В этом и есть уникальность потенциала *персональной*

электронной образовательной среды для каждого педагога. Этапы этого процесса — от неуверенности к творчеству — всегда будут существовать.

Определяя уровни ИТ-готовности педагога, необходимо рассмотреть вопрос измерения этих уровней, то есть установить критерии наличия уровневой готовности. Для этого предполагается ввести новый термин — «ИТ-пакет», компилятор элементов ИКТ как критериев ИТ-готовности, соответствующих конкретному уровню. Таблицу ИТ-пакетов можно представить следующим образом (см. таблицу 2).

Таблица 2

ИТ-пакеты уровней ИКТ-компетентности педагогов

Уровни Компоненты	<i>IT-пакет неготовности (отсутствие оперирования)</i>
Мотивационный	✓ Отсутствие интереса к ИКТ; ✓ отсутствие любой мотивации к формированию ИТ-готовности в профессиональной деятельности; ✓ негативное воздействие внешнего мотивирования (принуждения) к деятельности при психологическом противодействии субъекта
Информационный	✓ Отсутствие информации о сущности информационно-коммуникативных технологий и способах их использования; ✓ слабое представление о возможностях ИКТ применительно к профессиональной деятельности педагога; ✓ неспособность усвоения информации о возможностях оперирования и использования ИКТ в профессиональной деятельности; ✓ отсутствие возможностей обучения ИКТ
Операционный	✓ Отсутствие средств оперирования; ✓ отсутствие оперирования в области ИКТ
Уровни Компоненты	<i>IT-пакет подготовленности (интуитивно-стихийное оперирование)</i>
Мотивационный	✓ Отсутствие внутренней мотивации (убеждения) к формированию ИТ-готовности в профессиональной деятельности; ✓ наличие определенного интереса (любопытства) к ИКТ как к возможности получения бытовой информации и организации личного досуга; ✓ формирование психологических комплексов неспособности оперирования ИКТ при сравнении с деятельностью в этой области коллег и учащихся; ✓ нежелание применения ИКТ в профессиональной деятельности: по убеждению в отсутствии необходимости в этом и по причине возможной потери престижа педагога; ✓ давление внешней мотивации (принуждение к деятельности)
Информационный	✓ Стихийные отрывочные знания возможностей ИКТ на бытовом уровне; ✓ отсутствие системного подхода к обучению и использованию ИКТ на практике; ✓ самостоятельное интуитивное, неупорядоченное избирательное освоение ИКТ; ✓ отсутствие базовой курсовой подготовки в системе ДПО; ✓ непонимание сущности преимуществ владения базовыми способами деятельности в области получения и обработки информации

Продолжение табл. 2

Операционный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Попытки интуитивного использования ИКТ в профессиональной деятельности под давлением внешних обстоятельств (по принуждению); ✓ оперирование на бытовом уровне, в личных целях, преимущественно для организации досуга; ✓ использование Интернета для поиска и накопления информации, общения; ✓ стихийное, не периодичное (через большие промежутки времени) оперирование ИКТ по возможности или желанию, быстро приводящее к утрате знаний и навыков использования ИКТ
<i>Уровни Компоненты</i>	<i>IT-пакет базовой ИКТ-компетентности (стандартное оперирование)</i>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность внутренней мотивации к обучению ИКТ и их использованию в профессиональной деятельности; ✓ самооценка собственной деятельности по освоению и использованию ИКТ, проявление субъектной позиции
Информационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знания о функционировании ПК; ✓ представления о дидактических возможностях ИКТ; ✓ знание базового программного обеспечения: ОС, пакет Office, графический, аудио- и видеоредактор, антивирус, браузеры; ✓ представления о возможностях Интернета; ✓ владение информацией о базовых способах деятельности в области получения и обработки информации; ✓ владение технологическими и методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами ПО; ✓ представления о безопасности работы с ИКТ; ✓ наличие документированного подтверждения о прохождении курсовой подготовки в системе ДПО по программе: «Базовый курс. Основы работы с компьютером» или аналогичным программам обучения
Операционный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Управление ПК и перефериейными устройствами: принтер, web-камера, flesh-накопители и съемные диски; ✓ оперирование в ОС; ✓ оперирование с программным обеспечением (пакет Office, графический, аудио- и видеоредактор) при подготовке наглядных и дидактических материалов; ✓ использование Интернета для поиска и накопления информации; ✓ работа с ЭОР; ✓ постоянное оперирование с ИКТ с целью усвоения и закрепления базовых способов деятельности в области получения и обработки информации; ✓ периодическое использование ИКТ в педагогической деятельности; ✓ создание электронных продуктов, подтверждающих достигнутый уровень IT-готовности (как обязательное условие)
<i>Уровни Компоненты</i>	<i>IT-пакет коммуникативной ИКТ-компетентности (аналитически-синтетическое оперирование)</i>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Устойчивая внутренняя мотивация (убежденность) в необходимости совершенствования IT-готовности и использования ИКТ в образовательной деятельности; ✓ устойчивая внутренняя мотивация (убежденность) к совершенствованию IT-готовности в системе дополнительного профессионального образования; ✓ формирование мотивации к экспериментальной деятельности: поиск новых педагогических технологий, связанных с ИКТ и внедрение их в практику образования; ✓ сформированность внутренней мотивации к самообразованию

Слово аспиранту

Продолжение табл. 2

Информационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение самостоятельно осваивать необходимые программные ресурсы; ✓ владение разнообразными методическими приемами использования ИКТ в процессе поиска и обработки информации; ✓ владение способами дистанционного образования; ✓ активный анализ появляющейся и обновляющейся информации; ✓ владение технологиями использования сетевых сервисов Web 2.0 для решения образовательных задач; ✓ владение технологиями участия в сетевых сообществах; ✓ владение разнообразными методиками применения ИКТ в образовательной деятельности, в том числе в деятельности педагога-предметника; ✓ умение выстраивать индивидуальные образовательные траектории повышения квалификации в сфере ИКТ; ✓ наличие документированного подтверждения о прохождении курсовой подготовки в системе ДПО по программам: «Сетевые сервисы Web 2.0», «Использование ИКТ в проектной деятельности на основе технологий сотрудничества и критического мышления» или аналогичным программам обучения
Операционный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Уверенное оперирование в сетевых сервисах Web 2.0 (5—6 сервисов); ✓ организация учебного процесса с системным использованием информационно-коммуникативных технологий; ✓ самостоятельная установка необходимого программного обеспечения для организации образовательной деятельности; ✓ участие в проектной деятельности, использование элементов проектной деятельности в учебном процессе; ✓ участие в работе сетевых сообществ; ✓ работа в сервисе «Школьный электронный журнал»; ✓ активное участие в экспериментальной работе ОУ; ✓ работа по внедрению ЭОР в образовательный процесс, обобщение и распространение опыта использования ИКТ в изучении предмета, наличие авторских печатных и электронных работ по указанной тематике; ✓ создание и администрирование электронных информационных продуктов: сайтов и блогов; ✓ формирование персонального электронного портфолио педагога; ✓ постоянное оперирование с ИКТ в условиях взаимодействия с обучающимися в области организации получения и обработки информации в рамках образовательной деятельности; ✓ самообразование как совершенствование своей ИТ-готовности; ✓ создание электронных продуктов, подтверждающих достигнутый уровень ИТ-готовности (как обязательное условие)
Уровни Компоненты	<i>IT-пакет тьюторской ИКТ-компетентности (обучающе-творческое оперирование)</i>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Устойчивая убежденность в целесообразности системного использования ИКТ в образовательной деятельности; ✓ мотивированное желание к ведению научно-исследовательской работы; ✓ мотивация к тьюторской деятельности
Информационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Профессиональное знание возможностей современных информационно-коммуникативных технологий; ✓ компетентность педагога-консультанта со знанием элементов андрагогики; ✓ знание основ и процесса информационного и научно-методического сопровождения всех ступеней информатизации образования в ОУ; ✓ владение методиками организации и ведения проектной деятельности в ОУ; ✓ владение методиками организации дистанционного образования в ОУ;

Окончание табл. 2

	<ul style="list-style-type: none">✓ готовность к ведению тьюторской деятельности;✓ наличие документированного подтверждения о прохождении курсовой подготовки в системе ДПО по программам подготовки тьюторов: «Введение в информационные и педагогические технологии XXI века», «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века» или аналогичным программам обучения
Операционный	<ul style="list-style-type: none">✓ Ведение тьюторской деятельности;✓ организация сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности;✓ осуществление анализа проблем, связанных с информатизацией образовательного процесса, поиск путей их решения;✓ выполнение обязанностей учителя-консультанта по предмету в ОУ;✓ организация и проведение мастер-классов, семинаров, вебинаров в формате обобщения педагогического опыта использования ИКТ в образовательной деятельности;✓ создание авторских ИТ-продуктов для широкого использования в образовательной деятельности;✓ осуществление научно-исследовательской деятельности;✓ обобщение педагогического опыта в области использования ИКТ в образовательной деятельности в печатных и электронных трудах;✓ непрерывное совершенствование своей ИТ-готовности в условиях ДПО и самообразования;✓ наличие портфолио электронных продуктов, подтверждающих достигнутый уровень ИТ-готовности (как обязательное условие)

Руководствуясь предложенными уровнями ИТ-готовности и соответствующими этим уровням ИТ-пакетами, моделировать деятельность педагога в условиях формирования и использования электронной персональной образовательной среды предполагается с учетом диалоговости среды. Эта характерная особенность рассматриваемой среды является многомерность и универсальность ее потенциала, при которых деятельность педагога может осуществляться в разных направлениях.

Собственно взаимодействие педагога и ЭПОС представляет собой наличие последовательно и параллельно решаемых задач во имя достижения определенных целей. При этом с ростом компетентности педагога в области применения ИКТ усложняется и расширяется круг этих задач, так как регулярное обновление электронных средств и программного обеспечения требует от педагога постоянного совершенствования своего мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина, Л. В. Сущностная характеристика феномена «профессионализм личности педагога» / Л. В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. — Сер. «Гуманитарные науки». — 2007. — № 9. — С. 48—58.
2. Бершадский, М. Е. Каким должен быть мониторинг учебного процесса? / М. Е. Бершадский // Народное образование. — 2002. — № 7. — С. 81—88.
3. Богданова, Т. Информационная среда образовательного комплекса / Т. Богданова // Высшее образование в России. — 2008. — № 12. — С. 82—86.
4. Вишнечкина, Е. В. Отношение учителей к современным педагогическим технологиям : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Вишнечкина. — Калининград, 2000. — 16 с.
5. Вишнякова, А. В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Вишнякова. — Оренбург, 2002. — 172 с.

Слово аспиранту

6. Досиль Масейра, А. Человек и новые информационные технологии: Завтра начинается сегодня / А. Досиль Масейра, Б. М. Бим-Бад ; пер. с исп. Е. Ван Поведской. — СПб. : Евразия, 2001. — 344 с.
7. Каланова, Ш. М. Информационные технологии персонификации в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ш. М. Каланова. — М., 1999. — 35 с.
8. Лапчик, М. П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования / М. П. Лапчик. — Омск, 1999. — 294 с.
9. Мякишев, С. Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Мякишев. — Киров, 2007. — 164 с.
10. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя: Проект от 15.02.2013 г. // URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071>.
11. Савельева, О. А. Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-психологов на основе информационно-образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Савельева. — Красноярск, 2004. — 23 с.
12. Шевцова, Л. А. Системный подход к формированию единого информационно-образовательного пространства / Л. А. Шевцова // Педагогическое обозрение. — 2004. — № 1. — С. 203—207.
13. Чичикин, В. Т. Профессиональная готовность педагога : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Китеж, 1998. — 103 с.
14. Чичикин, В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — 256 с.

**В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Современные подходы к оценке качества подготовки специалистов в условиях реализации ФГОС: технологические и методические аспекты: Материалы областной научно-практической конференции (4 октября 2012 г.) / Отв. ред. Л. Н. Казакова. 193 с.

В сборнике отражены актуальные вопросы оценки качества подготовки рабочих и специалистов в условиях внедрения ФГОС, технологические и методические подходы к разработке контрольно-оценочных материалов, рассмотрены вопросы повышения качества управления современным образовательным учреждением профессионального образования на основе средств информационно-коммуникационных технологий, основные требования к современному учебному занятию, а также направления деятельности методической службы в рамках требований ФГОС.

Игровые технологии как средство формирования речевого общения заикающихся дошкольников в процессе коррекционно-развивающего обучения: Методическое пособие для учителей-логопедов, студентов высш. и сред. учеб. заведений / Авт.-сост.: Л. С. Сековец, О. В. Дерябина. 202 с.

В пособии представлена система коррекционно-развивающих заданий для успешного преодоления заикания у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется поэтапному формированию речевого дыхания как важнейшей составляющей темпо-ритмической организации речевого общения. Описание игр и игровых упражнений по формированию речевого общения приводится в порядке прохождения лексико-тематических циклов.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Педагогика: вчера и сегодня



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА

Н. Ю. СТОЮХИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии управления
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
Nastast0@rambler.ru

В данной статье речь идет о зарождении психологического образования в рамках гимназического образования в Нижнем Новгороде в начале XX века. Нижегородские учителя получали психологические знания на специальных курсах; среди педагогов были авторы учебников по психологии.

The article examines a question of origin of psychological education within gymnasium education in Nizhny Novgorod at the beginning of the XX century. The Nizhny Novgorod teachers received psychological knowledge on special courses; among teachers there were authors of textbooks on psychology.

Ключевые слова: *психологическое образование для педагогов, психологическое образование в гимназиях, начало XX века, Нижегородская гимназия*

Key words: *psychological education for teachers, psychological education in gymnasiums, the beginning of the XX century, the Nizhny Novgorod gymnasium*

С момента открытия В. Вундтом в 1879 году первой экспериментальной психологической лаборатории психология, начав свое самостоятельное научное существование, активно привлекала к себе сторонников в лице ученых, педагогов, врачей, юристов, общественных деятелей. Российская психология, став равноправной составляющей мировой психологической науки, испытала на себе влияние всех социально-политических и экономических изменений, отвечая на вызовы полной перемен эпохи.

Педагог В. Росинский в 1908 году пи-

сал: «Еще не так давно политico-экономические вопросы были главной и чуть ли не единственной пищей для ума нашего интеллигента» [8, с. 562], пока не появился спрос на другие направления, в числе которых оказалась и «душевная жизнь» человека. «Мысль, закупоренная со всех сторон всевозможными “разъяснениями”, “положениями” и “распоряжениями”, направилась на область, независимую пока от попечения свыше — на душевную жизнь человека... В связи с реформою средней школы поднялись завещанные еще гуманистами вопросы о воспитании, об изуче-

ния психики учащихся, о рациональном обучении детей... Словом, психология все больше и больше подвигается к центру умственных интересов общества» [8]. Другой очевидец происходящего психолог И. Оршанский добавлял: «Эта переоценка духовной индивидуальности и отставание особенного чувства дает сильный толчок к самонаблюдению и к анализу других людей, составляет весьма сильный вспомогательный источник современного интереса к психологическим исследованиям и наблюдениям» [6, с. 10].

В России 1905 год стал благоприятным для психологии как учебного курса, ведь именно тогда психология вводится в программы гимназий, чему немало способствует громадный научный авторитет и организационная деятельность Г. И. Челпанова (1862—1936) — русского философа, логика, психолога, основателя Психологического института в Москве.

В это же время в Петербурге, в Соляном городке, при курсах подготовки воспитателей кадетских корпусов еще одним великим русским ученым-психологом А. П. Нечаевым (1870—1948) была организована первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии. С 1904 года при ней открылись педагогические курсы, был основан свой печатный орган — «Книжки педагогической психологии». Лаборатория стала центром научных работ по педагогической психологии. Сплотившиеся вокруг педагоги и ученые способствовали проведению в 1906 году в Санкт-Петербурге I Всероссийского съезда по педагогической психологии (31 мая — 4 июня 1906 года), сыгравшему большую роль в обновлении русской школы, где впервые обсуждались вопросы преподавания психологии в гимназиях.

А. П. Нечаев в своей статье «К вопросу о реформе нашей школы», опубликованной в «Педагогическом сборнике» в 1906 году, основной задачей школы видел такую подготовку к жизни, чтобы «воспи-

танник, окончив учебное заведение, мог с наибольшей полнотой развернуть и приложить к деятельности все свои силы, чтобы он испытывал полноту жизни, то есть был бы счастлив» [5, с. 2]. Ученый связывал будущую счастливую жизнь школьников с получением «такого систематизированного знания, которое помогло бы им критически отнестись к самим себе и к окружающему, которое сделало бы их способными к пониманию явлений и суждений» [5, с. 4].

Такие же знания следуют дать и учителям, так как «только педагог, глубоко понимающий психические запросы учащихся, будет в силах сбросить с себя цепи старых предрассудков и вредных традиций» [5, с. 12].

После того как зимой 1906 года в Москве Педагогическим обществом были организованы педагогические лекции для педагогов народного образования, для чтения которых несколько раз приглашались из Петербурга А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский и И. Р. Тарханов, волна психолого-педагогического просвещения направилась в провинцию.

Нижний Новгород стал первым провинциальным городом, куда приехали лекторы из Санкт-Петербурга. Мысль об устройстве курсов, которые познакомили бы учителей с современным состоянием знания о человеке как предмете воспитания, возникла у участников I Всероссийского съезда по педагогической психологии (1906) В. В. Мурашева — преподавателя коммерческого училища и представительницы нижегородской интеллигенции, просветительницы М. П. Подсосовой*, которым удалось заинтересовать деятелей секции гигиены воспитания и образования во гла-

Нижний Новгород стал первым провинциальным городом, куда приехали лекторы из Санкт-Петербурга.

* Подсосова М. П. — жена Н. А. Грацианова, близкая знакомая В. Г. Короленко, учительница его дочери.

ве с уважаемым нижегородским доктором Н. А. Грациановым*. Эта секция и взяла на себя устройство курсов [9].

С 25 апреля по 4 мая 1907 года в Нижнем Новгороде лекции читались по следующей программе:

✓ Курс экспериментальной психологии А. Ф. Лазурского (6 лекций). Процесс восприятий. Его анализ. Ассоциация представлений. Ее значение в психической жизни. Понимание. Процесс образования общих представлений. Воображение. Его виды. Наследование личности. Составление характеристик.

✓ Курс педагогической психологии А. П. Нечаева (4 лекции). Педагогика и педология. Экспериментальная психология и ее значение для школьного дела. Основные типы памяти. Заучивание. Совершенствование памяти.

✓ Курс «О новых методах исследования нервно-психических явлений» В. И. Вартанова (6 лекций). Анатомическая основа рефлекторного акта. Физиологическое значение различных частей рефлекторной дуги. Специфическая энергия. Рефлексы спинного и головного мозга. Рефлексы на мышечную систему и железистые органы. Понятие об условных рефлексах. Значение их в жизни животного. Реакция организма на явления внешнего мира как фактор приспособления. Новые перспективы изучения функций головного мозга.

✓ Курс «Аномалии нервной и душевной сферы ребенка» Г. И. Россолимо (4 лекции). Заболевания нервной системы у детей и отношение их к воспитанию и обучению. Двигательные расстройства чувствительности. Расстройства кровообращения. Зависимость этих расстройств от психической сферы. Значение наследственности и окружающих условий. Разновидности детских характер-

ров. Отличие детской психики от психики взрослых. Хорошие и дурные характеры. Уклонение со стороны душевных свойств детей. Душевные болезни. Душевные конституции — общие понятия и различные виды ее.

Лекции сопровождались демонстрацией световых картин**, психологических аппаратов, опытами над животными (собаками из лаборатории профессора И. П. Павлова). Кроме лекций слушателям были предложены две беседы: о составлении характеристик учащихся с демонстрацией коллекций таблиц для исследования индивидуальных особенностей характера и о преподавании психологии в школе (так как уже было введено преподавание психологии как учебного предмета в гимназии, тема данной беседы была весьма актуальной). Здесь была продемонстрирована коллекция психологических аппаратов, предназначенных для опытов при прохождении курса психологии в школе.

На практических занятиях, проходивших под руководством А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского и Н. Е. Румянцева, показывали способы измерения психологических процессов (восприятия, памяти, воображения, внимания) при помощи различных приборов. В частной гимназии Е. Т. Хреновской и женском епархиальном училище была проведена демонстрация опытов над учащимися, чтобы познакомить слушателей с современными методами исследования памяти, воображения, усталости школьников, колебания внимания, податливости внушению, оригинальности ассоциаций.

Несмотря на праздничные дни на курсах присутствовало до 300 человек, занимавшихся с утра до вечера. В адресе, поднесенном нижегородскими педагогами приезжим ученым в знак признательности и сердечной благодарности, было отмечено, что для одних научные сведения «открыли новые горизонты в области

Лекции сопровождались демонстрацией световых картин, психологических аппаратов, опытами над животными (собаками из лаборатории профессора И. П. Павлова).

* Грацианов Николай Алексеевич (1855—1913) — нижегородский земский врач, просветитель.

** Увеличенное изображение со стеклянного диапозитива через диапроектор.

педагогики», другим — «осветили новым светом повседневные явления многотрудной педагогической деятельности, в которой почти на каждом шагу встречаются сомнения и вопросы» [9, с. 85].

Нижегородские педагоги *В. В. Логинов* (директор учительской семинарии в Арзамасе) и *В. В. Мурашев* (преподаватель коммерческого училища Нижнего Новгорода) участвовали в работе II Всероссийского съезда по педагогической психологии, проходившего в Санкт-Петербурге в 1909 году, когда множество учителей и педагогов, заинтересовавшихся методами экспериментальной психологии и имея возможность пользоваться методиками и приборами, с энтузиазмом «исследовали» психику учеников. Эти «любители», приехав на съезд, составили там большинство и, безусловно, способствовали снижению научного потенциала съезда.

Один из участников съезда писал: «Батюшка, преподающий психологию в какой-то приволжской гимназии, объявил, что ему при помощи произведенных опытов не раз удавалось определить степень способностей учащихся и что педагогический совет в своих приговорах последним руководствовался его мнениями. И подобное заявление было далеко не единичное: рассказывали о девочке, которая была признана экспериментаторами чуть ли не за идиотку, и которая теперь первая ученица в гимназии... Разумеется, подобное “опрощение” психологии и ее “кновальное” применение к учащимся показалось чересчур конфузным даже для самих виновников всего этого» [4, с. 67].

Профессор Г. И. Челпанов активно выступал против неразборчивого применения метода эксперимента в стенах гимназии: «“Демократизация” этого метода при помощи плохоньких кабинетов ничего, кроме вреда, принести не может, и все экспериментирования непризнанных педагогов будут лишь содействовать накоплению ненужного “психологического хлама” и поведут к дискредитированию препо-

давания психологии в средней школе» [там же].

С 1910 года изменились названия психологических съездов, они стали проходить под флагом экспериментальной педагогики. Нам не удалось узнать имена нижегородских участников I и III Всероссийских съездов по экспериментальной педагогике (Санкт-Петербург, 1910 г. и 1916 г. соответственно), но на II Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (Санкт-Петербург, 1913) были представители Нижегородской области. *Д. В. Акифьев* — школьный врач, *В. В. Бабкин* — преподаватель мужской гимназии, *В. П. Вицинский* — преподаватель кадетского корпуса, *Б. А. Зерчанинов* — преподаватель мужской гимназии (Ветлуга), *В. В. Кубинцева* — начальница епархиального училища, *С. Н. Мицкевич* — школьный врач.

В Нижнем Новгороде психология была представлена как учебный предмет для старшеклассников в Нижегородском дворянском институте Императора Александра II* и в 1-й мужской гимназии. Преподавание психологии зачастую велось учителями словесности.

Известный нижегородский литературовед *Александр Николаевич Свободов*** (1884—1950), работавший в Нижегородском педагогическом институте с момента его основания, а позднее — в ГГУ, начинал работу с должности учителя русского языка и философской пропедевтики*** в Нижегородском дворянском инсти-

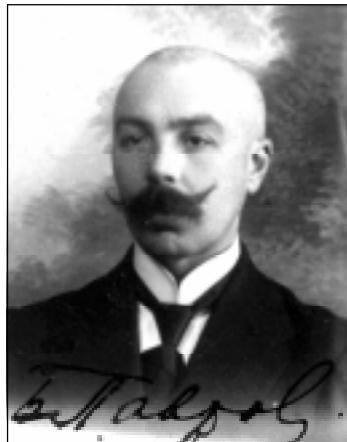


* Среднее учебное заведение для детей потомственных и личных дворян, основанное в Нижнем Новгороде в 1837 году.

** ЦАНО. Ф. 522. Оп. 459. Д. 1165. Л. 55 об.

*** В курс «философская пропедевтика», по замыслу, должны были войти философия, психология и логика, но знания по философии были представлены лишь фрагментарно.

туте. Окончив историко-филологический факультет Московского университета в 1910 году, А. Н. Свободов состоял преподавателем в Коломенской мужской гимназии, а в 1913 приехал в Нижний Новгород. До его приезда психологию преподавал институтский законоучитель протоиерей Николай Михайлович Архангельский, он же был настоятелем церкви института*.



В 1-й мужской гимназии с 1905 по 1912 год на должности преподавателя русского языка и словесности работал Борис Васильевич Лавров [11; 12], выпускник историко-филологического факультета Московского университета, серьезно интересовавшийся психологией. В 1912 году было издано его пособие по психологии для гимназистов «Курс психологии» [3], на которое были получены положительные отзывы. Психолог М. Коноров писал, что курс является неплохой компиляцией и хорошо послужит для целей самообразования [2, с. 35]. Н. Поспелов отмечал самостоятельность и независимость изложения материала в учебнике Лаврова, а также то, что автору удалось «изложить содержание своей науки, чтобы оно было вполне доступно для начинающего и вместе с тем будило в нем интерес и к проблемам философско-психологическим, рассмотрение которых часто совсем устраняется из элементарного учебника» [7, с. 23]. С 1916 года Б. В. Лавров работал в Нижегородском народном университете [12].

В 1909 году директором 1-й мужской гимназии был назначен Илья Семенович Баранов — действительный статский советник. После окончания историко-филологического факультета Московского университета в 1878 году он работал в Александ-

ровской гимназии (Вязьма), в реальном училище (Орел), воспитателем и инспектором Нижегородского Дворянского института им. Императора Александра II. Преподавал русский язык, словесность и философскую пропедевтику*.

Владимир Владимирович Бабкин — преподаватель русского языка и словесности в Нижегородской 1-й мужской гимназии, статский советник. Окончив в 1897 году курсы в Императорском историко-филологическом институте (Санкт-Петербург), где готовили преподавателей русского языка, словесности, истории, географии для гимназий и реальных училищ, он работал в Мариинской женской гимназии (Уфа), Уральской войсковой женской гимназии и реальном училище, в женской гимназии и реальном училище в Могилеве. С июля 1912 года В. В. Бабкин начал свою учительскую деятельность в 1-й мужской гимназии**, где кроме означенных дисциплин вел курс философской пропедевтики.

Сохранилась очень краткая запись программы курса психологии***, читавшейся в 7-м классе:

Понятие о психологии. Методы и источники ее изучения. Нервная система. Ощущение. Представление. Ассоциации представлений. Внимание. Память. Воображение. Краткое изложение деятельности ума. Отдел о чувствах. Произвольные и непроизвольные движения. Воля.

Психология как учебный предмет в гимназиях преподавалась с 1905 по 1917 год, но последняя дата условна, так как до 1920 года Наркомпросом не предлагалось учебных планов школ. Как пишет историк психологии О. В. Севостьянов, областные, губернские и уездные отделы народного образования сами создавали собственные планы, которые сильно отличались друг от друга: где-то уроков психологии не было совсем, а где-то

* ЦАНО. Ф. 520. Оп. 478. Д. 1562. Л. 2 об., 3 об.

** ЦАНО. Ф. 520. Оп. 478. Д. 1562. Л. 5 об.

*** ЦАНО. Ф. 520. Оп. 478. Д. 1733. Л. 42.

* ЦАНО. Ф. 522. Оп. 459. Л. 1165. Л. 54 об.

ее преподавали в четвертых классах школ второй ступени [10].

В психологических знаниях, кроме подростков, нуждались и учителя. Помимо курсов, съездов и научных мероприятий, требовалась учебно-методическая поддержка. Назначенный директором народных училищ *Митрофан Семенович Григорьевский* (1872—?), приехавший в Нижний Новгород из Киева, издал «Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям» [1], внеся свой вклад в психологическое просвещение нижегородских учителей.

М. С. Григорьевский был приверженцем религиозного воспитания, в нем он видел основу духовного здоровья «отдельных лиц и целых государств», но «Лекции...» получились настоящим учебником по педагогической психологии. В этой книге М. С. Григорьевский замечает: «Воспитание есть искусство, но развитие этого искусства может идти без всякого плана, механически и с ошибками. Поэтому искусство воспитания нуждается в руководстве со стороны научного знания. Поскольку учитель, воспитатель имеет в виду умственное и нравственное развитие вверенных его попечению детей, он должен опираться на науку о человеческой душе — психологию. Вопрос о важности и необходимости психологических знаний для педагога в настоящее время не подлежит никакому сомнению». Именно психология указывает воспитателю «законы постепенного роста духовных способностей ребенка и дает ему ключ к разгадке его личности», при помощи психологии «можно составить более или менее правильный план воспитательного воздействия применительно к будущим духовным силам

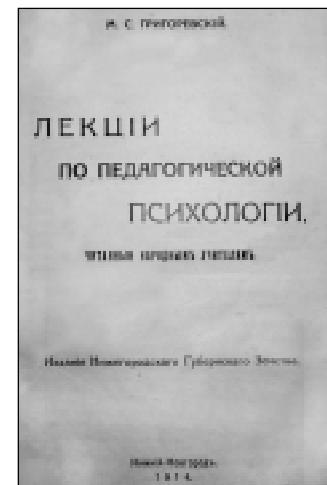
живого детского организма», «продумать до конца ход обучения детей» [1, с. 13—14].

Григорьевский понимает, что, изучая психологию, учитель столкнется с трудностями на пути практического применения знаний к вопросам воспитания: «Душевная жизнь крайне сложна, а между тем психологические законы относятся к отдельным элементам, на которые надо разложить душу, чтобы стало возможно приложение этих законов. Здесь от педагога требуется умение анализировать душевые явления, дарование и такт, которые имеют мало общего с теоретическими знаниями» [1, с. 16].

По мнению Григоревского, помимо теоретических знаний, учителю важно знакомство с экспериментальной психологией, которая помогает анализировать душевые явления, «проникнуть в тайны которого так необходимо вся кому мыслящему педагогу», «создает средства ближе и точнее исследовать индивидуальные особенности душевой жизни» и может «способствовать выработке более совершенных способов определения и оценки личности воспитанника» [там же].

На примере Нижнего Новгорода можно проследить процесс становления научной психологии в Российской империи.

В начале XX века в губернских городах психологию как науку преподавали в основном учителя русского языка и словесности, а в университетские программы психология была введена лишь в 1912 году на историко-филологических факультетах и просуществовала до 1921 года [12].



ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьевский, М. С. Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям / М. С. Григорьевский. — Н. Новгород : Издание Нижегородского губернского земства, 1914. — 266 с.
2. Коноров, М. Курс психологии (учебник для гимназий и самообразования) / М. Коноров, Б. В. Лавров // Русская школа. — 1912. — № 2. — С. 32—35.
3. Лавров, Б. В. Курс психологии (для гимназий и самообразования) / Б. В. Лавров. — Н. Новгород, 1912.

4. Любомудров, С. Психология и педагогика / С. Любомудров // Журнал Министерства народного просвещения. — 1910. — № 8. — С. 65—84.
5. Нечаев, А. П. К вопросу о реформе нашей школы / А. П. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — № 7. — С. 1—12.
6. Оршанский, И. Современное психологическое движение / И. Оршанский // Русская мысль. — 1899. — Кн. II. — С. 1—21.
7. Поспелов, Н. Курс психологии (учебник для гимназий и самообразования) / Н. Поспелов, Б. В. Лавров // Вестник воспитания. — 1912. — № 7. — С. 23—24.
8. Росинский, В. Психология в России / В. Росинский // Вестник знания. — 1908. — № 4. — С. 562—566.
9. Румянцев, Н. Е. Педологические курсы в Нижнем Новгороде / Н. Е. Румянцев // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипноза. — 1907. — Вып. 2. — С. 82—85.
10. Севостьянов, О. В. Развитие психологического образования в СССР в 1917—1940-е годы / О. В. Севостьянов // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее : материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи» / отв. ред. : А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. — М. : Институт психологии РАН, 2010. — С. 384—392.
11. Стоюхина, Н. Ю. Б. В. Лавров — нижегородский педагог и психолог / Н. Ю. Стоюхина // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 194—198.
12. Стоюхина, Н. Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918—1921 гг.) : монография / Н. Ю. Стоюхина. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2013. — 307 с.



РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МАРИЙ ЭЛ В 1970—1980-Х ГОДАХ

А. Б. ХОДЖИБЕКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
anna.hodzhibekov@mail.ru

В статье рассматриваются историко-педагогические аспекты развития профессионально-технического образования в Республике Марий Эл в 1970—1980-х годах. Выявлены основные тенденции в становлении профессионально-технических учебных заведений, наибольшее значение среди которых получили такие направления, как подготовка и повышение квалификации инженерно-педагогических работников, совершенствование различных форм методической работы, организация воспитательной системы.

The article describes the historical and pedagogical aspects of development of vocational training in the Republic of Mari El in 1970 — the 1980th years. The main tendencies in formation of the professional educational institutions the greatest value among which received such directions as preparation and professional development of engineering and pedagogical workers, improvement of various forms of methodical work, the organization of educational system are revealed.

Ключевые слова: подготовка рабочих, профессионально-технические училища, история профессиональной педагогики, повышение квалификации инженерно-педагогических кадров, воспитание учащихся ПТУ, базовые предприятия

Key words: preparation of workers, technical training colleges, history of professional pedagogics, professional development of engineering and pedagogical stuff, education of pupils of technical training college, basic enterprises

На протяжении последних трех десятилетий XX века происходили неоднократные организационные и сущностные изменения системы профессионально-технического образования, связанные как с развитием экономической инфраструктуры страны, так и с ее политико-административным переустройством. Современное профессиональное образование базируется на основе, созданной в СССР, и по сей день содержит в себе элементы этой системы.

Исследование вопросов развития профессионально-технического образования в Республике Марий Эл позволит извлечь позитивный опыт для построения концепции современной региональной образовательной политики. Это связано с тем, что отдельные аспекты практики организации профтехобразования в республике в модифицированном виде можно применить в сегодняшних условиях модернизации профессионального образования. В этом направлении было бы актуальным изучение следующих элементов:

- ✓ подготовка и повышение квалификации инженерно-педагогических работников;
- ✓ организация воспитательной системы;
- ✓ совершенствование содержания образования;
- ✓ формы взаимодействия с базовыми предприятиями.

Согласно научно обоснованной периодизации истории профессионально-тех-

нического образования, предложенной С. Я. Батышевым, период 1970—1980-х годов характеризуется развитием системы профтехобразования, осуществлением среднего профессионально-технического образования, становлением научных центров профтехобразования.

70—80-е годы XX века — время расцвета профессионально-технического образования в Марийской АССР, когда была создана весьма устойчивая сеть учебных заведений профессионально-технического образования, обеспечивающая рабочими кадрами предприятия и организации республики.

За два рассматриваемых десятилетия была проведена значительная работа по преобразованию учреждений профессионально-технического образования, укреплению их материально-технической базы, повышению качества подготовки будущих рабочих.

В конце 1960-х — начале 1970-х годов был принят ряд постановлений, определивших стратегию деятельности государства в области профессионально-технического образования, — «О совершенствовании системы профессионально-технического образования» (1972), «О мерах по расширению сети средних сельских профессионально-технических училищ и по улучшению их работы» (1975), «О состоянии народного образования и мерах по дальнейшему совершенствованию обще-

го среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в СССР» (1973) [9].

Активно развивалась в качестве самостоятельной отрасли педагогика профессионального образования, проводились научно-педагогические исследования. Вопросами профессионального образования занимался ряд ученых — С. Я. Батышев, П. Р. Атутов, В. А. Скаун, А. М. Новиков, М. И. Махмутов, Л. А. Волович, из которых наиболее ярким представителем был Сергей Яковлевич Батышев. Именно он стал инициатором и организатором исследований в области педагогики и психологии профессионального образования [8, с. 473].

Научно-организационным центром профессиональной педагогики стало отделение педагогики и психологии профессионального образования в составе АПН СССР. В 1975 году был создан научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР. Первым директором института стал академик Мирза Исмаилович Махмутов, видный деятель науки и образования, один из авторов теории проблемного обучения в России.

В 1970-х годах в стране активно развиваются высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров для профессионально-технических учебных заведений.

В 1979 году открылся Свердловский инженерно-педагогический институт (ныне Российский государственный профессионально-педагогический университет). Обучение будущих преподавателей также проводили отдельные факультеты технических вузов.

На территории автономных республик действовала система управления двумя подотраслями народного образования — общим школьным и профессионально-техническим.

На территории автономных республик действовала система управления двумя подотраслями народного образования — общим школьным и профессионально-техническим. Реализацией последнего занимались министерства просвещения и глав-

ные управлении профтехобразования регионов.

В Марийской АССР политика в области профтехобразования осуществлялась Марийским республиканским управлением профессионально-технического образования. В 1970—1980-х годах его возглавляли Иван Викторович Кириллов (1970—1980) и Юрий Алексеевич Буйлин (1980—1988). Под руководством И. В. Кириллова создавалась широкая сеть средних городских и сельских профессионально-технических училищ, его особой заботой являлось строительство объектов инфраструктуры профтехобразования. Усилиями Ю. А. Буйлина были завершены процессы материально-технического оснащения учреждений, также при нем уделялось значительное внимание решению социальных проблем инженерно-педагогических работников системы профессионально-технического образования.

В историографии отечественного профессионального образования рассматриваемый период определяется как время реформирования системы профтехобразования. Для успеха начавшихся преобразований важно было поднять уровень психолого-педагогической, методической и профессиональной готовности инженерно-педагогических кадров к изменениям в структуре и содержании профтехобразования. Немалую роль в этом процессе сыграло Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 23 июня 1972 г. № 497 «О дальнейшем совершенствовании системы профессионально-технического образования», в котором содержалось положение о введении периодической аттестации инженерно-педагогических работников училищ не реже одного раза в пять лет [9].

По мнению исследователей того времени, «в системе профтехобразования сложились определенные формы повышения педагогической квалификации преподавателей общетехнических и специальных предметов. Их условно можно разделить на массовые (курсовые) — стационар-

На территории автономных республик действовала система управления двумя подотраслями народного образования — общим школьным и профессионально-техническим.

На территории автономных республик действовала система управления двумя подотраслями народного образования — общим школьным и профессионально-техническим.

ное обучение в институтах повышения квалификации, на различных курсах, и индивидуальные — систематическое самообразование, изучение и использование передового педагогического опыта. Все эти формы тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга» [7, с. 217].

Марийское республиканское управление профессионально-технического образования вело активную работу по повышению квалификации инженерно-педагогических работников, используя внутренние и внешние ресурсы. К процессу привлекался профессорско-преподавательский состав вузов и научно-исследовательских учреждений, учителя средних школ, новаторы сельхозпроизводства. Одной из форм такого сотрудничества было привлечение к работе над повышением профессионального уровня педагогов и мастеров производственного обучения ученых НИИ профтехпедагогики Казани. Помощь в рассмотрении проблем воспитания учащихся, методики преподавания специальных предметов, дидактических особенностей уроков в профессиональной школе оказывали Л. А. Волович (член-корреспондент РАО), Т. В. Гребенюк, И. А. Халиуллин.

В 1977 году по инициативе Марийского республиканского управления профтехобразования были организованы курсы и стажировки для преподавателей и мастеров производственного обучения на предприятиях [2, л. 133]. Совместно с базовыми предприятиями проведено ознакомление с практическими приемами и методами работы передовиков производства.

На сегодняшний день актуальным является изучение моделей совместной работы училищ с базовыми предприятиями. Несомненно, что в условиях рыночной экономики с многообразием форм собственности эти модели могут иметь несколько иное качество. Однако и сами профессиональные образовательные организации, и предприятия, имеющие потребность в подготовке специалистов, заинтересованы в таком сотрудничестве.

Сотрудничество в сфере взаимодействия между ПТУ и базовым предприяти-

ем строилось на основе следующих направлений:

- ✓ материально-техническая поддержка предприятиями закрепленных за ними учебных заведений;
- ✓ организация баз производственных практик;
- ✓ создание стажировочных площадок для преподавателей и мастеров производственного обучения;
- ✓ социальная поддержка учащихся.

Несмотря на значительную работу в области повышения квалификации, качество подготовки инженерно-педагогического состава не всегда отвечало тем задачам и требованиям, которые ставились перед ним.

Несмотря на значительную работу в области повышения квалификации, качество подготовки инженерно-педагогического состава не всегда отвечало тем задачам и требованиям, которые ставились перед ним. Прежде всего это было связано с недостатками в кадровой политике. В рассматриваемый период наблюдался дефицит педагогов, и руководство училищ вынуждено было принимать на работу в образовательные учреждения лиц, чей образовательный уровень не в полной мере соответствовал предъявляемым требованиям. Особенно это касалось мастеров производственного обучения, часть которых не имела даже среднего специального образования.

Однако имелось немало специалистов, опыт которых был обобщен и изучен. В их числе можно назвать заслуженного учителя школы МАССР, мастера производственного обучения Г. С. Богданова (ГПТУ № 12), заслуженного мастера профессионально-технического образования РСФСР И. М. Полозова (ГПТУ № 3), заслуженного работника профессионально-технического образования МАССР Л. В. Федорову (ГПТУ № 9).

Ситуация улучшилась в 1980-х годах. Увеличились показатели в области образования преподавательского состава и руководящих работников.

Середина 1970-х — начало 1980-х годов — период развития методических служб системы профессионально-технического

образования. Значительная роль в организации методической работы отводилась методическим кабинетам профессионально-технических училищ.

Учебно-методическим кабинетом управления был обобщен и доведен до профтехучилищ опыт работы мастера производственного обучения ТУ № 1 Г. Н. Пуртовой по обучению учащихся с использованием бригадных форм организации труда; опыт безмашинного программированного опроса на уроках русского языка преподавателя ГПТУ № 13 Йошкар-Олы В. М. Сушенцовой [3, л. 12]; опыт преподавателя Моркинского СПТУ А. В. Делянова по организации класса программированного обучения правилам дорожного движения транспорта [4, л. 24].

Одним из самых сложных вопросов теории и практики профессионально-технического образования в 1970—1980-х годах было решение проблем воспитания будущих рабочих. При организации воспитательной работы средние профессионально-технические училища опирались как на собственные достижения, так и на опыт общеобразовательных школ. По мнению современников, выпускник среднего профессионально-технического училища должен быть «...высококультурным, уметь самостоятельно ориентироваться во все возрастающем потоке научно-технической информации, обладать стремлением к постоянному самоусовершенствованию и творчеству...» [10, с. 11].

Эти качества личности выпускника востребованы и в современной образовательной ситуации.

Однако руководители управления профтехобразования неоднократно обращали внимание администраций ПТУ на низкий уровень воспитательной работы в училищах, неудовлетворительное качество профилактики правонарушений среди учащихся. Воспитательная работа всегда оставалась проблем-

ным полем системы профтехобразования. Эта тенденция особенно усилилась ко второй половине 1980-х годов.

Такая ситуация была характерна для всей сети средних профессионально-технических училищ СССР. Исследования конца 1980-х годов показали, что 46 % учащихся ПТУ пропускали занятия, а около 12 % первокурсников находились на учете в инспекции по делам несовершеннолетних [8, с. 43].

Во всех учебных заведениях действовали советы по правовому воспитанию с привлечением работников органов внутренних дел, юстиции, прокуратуры, детских комнат милиции. Осуществлялись мероприятия по предупреждению правонарушений, велась антиалкогольная пропаганда. Учебно-методическим кабинетом проводились семинары для молодых мастеров, совещания с заместителями директоров по учебно-воспитательной работе, повышалась персональная ответственность директоров училищ, заместителей директоров, мастеров производственного обучения, преподавателей за качество уроков, строгое соблюдение учебного режима, посещаемости занятий, производственной практики, распорядка дня, поведения учащихся, организацию внеклассной работы [5, л. 54].

Большое внимание уделялось физическому воспитанию. Учащиеся профессионально-технических училищ Марийской АССР активно участвовали во всесоюзных, всероссийских и республиканских соревнованиях и достигали определенных успехов.

В каждом ПТУ создавались советы по военно-патриотическому воспитанию учащихся. В рамках их работы проводились циклы лекций, бесед, книжно-иллюстрированные выставки, читательские конференции, концерты, митинги, специальные занятия в народных университетах культуры и любительских объединениях. Администрация училищ организовывала встречи с передовиками производства, ветера-

Воспитательная работа всегда оставалась проблемным полем системы профтехобразования. Эта тенденция особенно усилилась ко второй половине 1980-х годов.

нами Великой Отечественной войны, известными представителями общественности республики [6].

Одним из направлений процесса воспитания являлось эстетическое воспитание, которое было направлено на формирование культуры поведения подрастающего поколения.

В 1986 году Министерством просвещения, Управлением профессионально-технического образования, Министерством культуры Марийской АССР была утверждена программа «Эстетическое воспитание учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ Марийской АССР на период с 1986—1990 гг.» [6, л. 32]. Основные направления этой программы: формирование у учащихся навыков культуры труда, воспитание художественно-эстетического вкуса, широкое развитие сети предметных кружков.

В рассматриваемый период в учреждениях профессионально-технического образования республики использовались разнообразные формы, методы и средства воспитательной работы.

Сфера образования находится в прямой зависимости от социально-экономического и политического устройства государства. Рассмотрение процесса развития профессионально-технического образования в 1970—1980-х годах позволило сделать вывод о существовании такой системы профессионального образования, которая отвечала потребностям социально-экономического развития государства, хотя в некотором плане ограничивала свободу преподавания и обучения субъектов образовательного процесса.

1970—1980-е годы имеют большое значение в истории профессионально-технического образования. Это период наивысшего расцвета профтехшколы и одновременно начало проявления кризисных тенденций в практике подготовки рабочих кадров.

Модернизационные процессы, протекающие в стране, не могут реализовываться без учета положительного опыта отечест-

венной профтехшколы. Одной из тенденций реформирования профессионального образования как в советский, так и в настоящий период является оптимизация сети учебных заведений профтехобразования в соответствии с требованиями социально-экономического развития. Сегодня преобразования носят более глубокий характер, что связано с реструктуризацией учреждений, выражющейся в совершенствовании системы управления, финансовых механизмов, повышения конкурентоспособности учебных заведений.

С начала 1970-х годов государство активно развивало инфраструктуру образовательных учреждений. Подобные явления можно наблюдать и в процессе осуществления политики модернизации профессионального образования в настоящее время. В рамках программ различного уровня обновляется материально-техническое оснащение, проведены мероприятия по совершенствованию объектов инфраструктуры. Однако стоит отметить, что у государства и органов государственной власти субъектов Российской Федерации еще немало нерешенных проблем.

Воспитательный потенциал советской профессиональной школы в современных условиях воздействия неблагоприятных факторов на подрастающее поколение имеет особую актуальность. Профессиональные образовательные организации продолжают выполнять свою социальную функцию и являются главными центрами поддержки подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Политические, социальные и экономические процессы, протекавшие в СССР со второй половины 1980-х годов, стали временем реформирования всех сфер общественной жизни. Марийская АССР наряду с другими регионами оказалась под влиянием происходящих преобразований. Сложившаяся система профобразования бо-

Прфессиональные образовательные организации продолжают выполнять свою социальную функцию и являются главными центрами поддержки подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

лезненно отреагировала на изменения во внешней среде. Возникли сложности в функционировании учебных заведений профтехобразования. Отношения базовых предприятий с училищами стали носить формальный характер. Появились проблемы с финансированием.

Рассмотрение процесса развития про-

фессионально-технического образования Марийской АССР в 70—80-е годы XX века имеет обоснованную потребность. Изучение данного историко-педагогического опыта будет способствовать выбору правильной концепции для становления профессионального образования в республике в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков, А. А. Пути совершенствования профессионально-технического образования в СССР : лекция / А. А. Булгаков. — М. : Мысль, 1976. — 61 с.
2. Государственный архив Республики Марий Эл. — Ф. 463. — Оп. 3. — Д. 579.
3. Там же. — Д. 385.
4. Там же. — Д. 316.
5. Там же. — Д. 777.
6. Там же. — Д. 775. — Т. 2.
7. Деева, Н. К. Профтехучилище в современных условиях / Н. К. Деева. — М. : Высшая школа, 1991. — 175 с.
8. История профессионального образования в России / А. М. Новиков [и др.] ; под ред. С. Я. Батышева. — М. : Профессиональное образование, 2003. — 663 с.
9. Народное образование в СССР : сборник нормативных актов — М. : Юридическая литература, 1987. — 335 с.
10. Скакун, В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в училищах профтехобразования / В. А. Скакун. — М. : Высшая школа, 1980. — 232 с.

Газета «Сюжет» приглашает к сотрудничеству

Областная газета для старшеклассников «Сюжет» Нижегородского института развития образования объединяет учащихся со всей Нижегородской области, которые хотят стать журналистами.

Газета «Сюжет» — Содружество юных журналистов — была создана в 1996 году. Целевая аудитория газеты — подростки 13—16 лет. Газета выходит два раза в месяц при непосредственном участии юных корреспондентов, которые являются ее основными авторами. Темы, которые в ней затрагиваются, самые разнообразные: спорт и мода, проблемы в семье и школе, кино и музыка, дружба, любовь и многие другие.

Во время учебного года ребята посещают Школу юного журналиста: это еженедельные двухчасовые теоретические занятия по основам журналистики. Практические занятия проходят на областных, городских и районных мероприятиях, а также на фестивалях, конкурсах, акциях, выставках, концертах и т. д.

Учащиеся областных районов также являются активными корреспондентами газеты, которые рассказывают обо всем интересном, что случилось в их городе или районном поселке.

Для юных писателей и поэтов в газете существует литературная страничка.

Свои материалы и предложения присылайте на электронный адрес редакции: suzhet1996@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования ishw.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Сюжет»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 417-54-07.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The quality of higher professional education and it's evaluation competence and system-based development approaches (*B. A. Zhigalev*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the rector of NGLU of N. A. Dobrolyubov; *M. A. Vikulina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the head of department of quality control of education of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

The professional identity of a modern teacher (*N. U. Barmin*, the candidate of economic sciences, associate professor, rector of the NIRO; *A. V. Shakurova*, the candidate of sociological sciences, the doctoral candidate of chair of the general sociology and social work of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Service approach in the activity of municipal methodical services (*O. V. Tulpova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of pedagogy and andragogy, the head of the design and network Center of NIRO)

The readiness of graduates of higher education institutions for a labor market (*M. L. Kuryan*, the candidate of philology, the associate professor of foreign languages of the higher school of economy N. Novgorod)

The integrated professional education (*E. A. Dubik*, the candidate of economic sciences, the assistant of chair of economy and business of NGTU of R. E. Alekseev)

Design and realization of system of an assessment of an educational student's activity (*A. A. Tolsteneva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the head of chair of the general engineering preparation of NGPU of K. Minin; *I. B. Bicheva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the director of automobile institute of NGPU of K. Minin; *U. A. Anikova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the general engineering preparation of NGPU of K. Minin)

Methodological bases of self-organization of consciousness, thinking and activity of students (*S. V. Dmitriev*, the doctor of pedagogical sciences, full member

of International Association of Academies of Sciences; *D. I. Voronin*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of sports and gymnastics of NGPU of K. Minin)

Modeling of process of teacher's readiness to realization of competence-based approach in education (*I. V. Ivanova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics and the work organization with youth KGU of K. E. Tsiolkovsky (Kaluga); *T. A. Finashina*, the candidate of psychological sciences, the professor of chair of psychology of professional activity and management of continuous pedagogical education of KGU of K. E. Tsiolkovsky, the director of the Center of additional professional education of KGU of K. E. Tsiolkovsky (Kaluga))

Methodical preparation of a teacher of physics for the implementation of new educational standards (*O. V. Lebedeva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of a crystallography and experimental physics of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Trigonometry as the most problem section of the school mathematics (*I. G. Malyshev*, the candidate of technical sciences, associate professor, acting head of chair of the theory and training mathematician technique of NIRO)

Methodological bases of studying the features of interethnic tolerance of seniors (*T. I. Chirkova*, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of social psychology of NGPU of K. Minin; *I. Sh. Urudzheva*, the graduate student, the assistant of chair of social psychology of NGPU of K. Minin)

Safety and efficiency of computer technologies in education of school students with the broken sight (*V. I. Shvetsov*, the doctor of engineering, the professor, the vice rector for informatization and pre-university preparation of NNGU of N. I. Lobachevsky; *M. A. Roschina*, the candidate of sociological sciences, the head of tifloinformation center of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Modern didactic games in a format of the educational process (V. A. Kolosova, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of mathematics, the theory and a technique of training in mathematics of the Arzamas branch NNGU of N. I. Lobachevsky)

Scientific and methodical approaches to an assessment of the role structure of a family (E. N. Vasilyeva, the candidate of psychological sciences, associate professor of organizational psychology of the higher school of economy (Nizhny Novgorod)

The development of reflexive abilities of students as the basis of improvement of quality of the higher education (M. A. Vilkulina, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the head of department of quality control of education of NGLU of N. A. Dobrolyubov; O. I. Fedoseyeva, the candidate of psychological sciences, the associate professor of pedagogics and psychology of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

The organization of pedagogical control of educational activity of students in the study of organic chemistry (S. F. Zhiltsov, the doctor of chemistry, the professor of chair of chemistry and chemical formation of NGPU of K. Minin; O. N. Druzhkova, candidate of chemistry, the associate professor of chemistry and chemical formation of NGPU of K. Minin)

Realization of art technologies in formation of common cultural competences at bachelors of engineering higher education institution (N. I. Smakovskaya, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social sciences of NGTU of R. E. Alekseev)

Media education in the conditions of FSES realization (I. V. Kuzina, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of chair of the general pedagogics of the Arzamas branch NNGU of N. I. Lobachevsky; V. F. Mironycheva, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of practice of the Arzamas branch NNGU of N. I. Lobachevsky)

Technology of monitoring of development of the identity of pupils in additional education (I. V. Ivanova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics and the work organization with youth of KGU of K. E. Tsiolkovsky (Kaluga); L. G. Loganova, doctor of pedagogical sciences, professor of chair of pedagogics and psychology of Academy of professional development and professional retraining of educators (Moscow))

About the results of the analysis of approaches to the pre-school management of the Nizhny Novgorod Region (R. U. Belousova, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of management of preschool education of NIRO)

The working program of a teacher as an instrument of formation of design competence of pupils (O. V. Pleteneva, the candidate of sociological sciences, the head of the laboratory of scientific and methodical ensuring the design differentiated training of NIRO; M. V. Shuklina, the teacher of biology of № 45 of the Volodarsky region)

The development of communicative universal educational actions at primary school pupils (O. V. Kolesova, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of social, pedagogics and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin; E. V. Ganina, the teacher of the highest category school № 12 (Dzerzhinsk); M. U. Kosykh, the teacher of the highest category of school № 30 (Dzerzhinsk))

Communicative approach to the formation of punctuation culture of primary school pupils (N. E. Merinova, the primary school teacher of the settlement Egvekinot (Chukotka Autonomous Area))

The psychologist and pedagogical preparation of teachers for the organization of design activity of pupils (N. V. Ivanova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin)

Design task as a tool of an assessment of achievement of educational results

(A. V. Kovalchukova, the deputy director for scientific and methodical work of the «Humanitarian Lyceum» (Izhevsk); T. S. Sar'ycheva, the candidate of psychological sciences, the head of the psychological laboratory at the «Humanitarian Lyceum» (Izhevsk))

Spiritual and forming content of a professional education through a foreign language acquisition (N. L. Uvarova, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the head of chair of foreign languages and a professional foreign language acquisition of Nizhny Novgorod institute of management — the branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration)

Self-control correction at preschool children with a delay of mental development (V. V. Kisova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of age and pedagogical psychology of NGPU of K. Minin)

Using of the game console in physical training of children with violations in development (E. N. Fomitchyova, the candidate of pedagogical sciences, the dean of faculty of tourism and physical culture of the Nizhny Novgorod branch of the Sochi State University)

Methodical aspects of researching a problem of migrant's adaptation (N. L. Shamne, doctor of philology, professor, director of institute of philology and cross-cultural communication (Volgograd))

Modular principle of migrant's teaching to Russian (M. V. Milovanova, doctor of philology, professor of chair of russian language (Volgograd); E. V. Terentyeva, doctor of philology, professor of chair of russian language (Volgograd))

Interpretative culture of the teacher-musician as an important element of professional and pedagogical competence (E. P. Ryabchikova, the candidate of

philosophical sciences, associate professor of literature and culturology of NIRO)

Formation of professional competence of teachers by means of modern children's literature (L. V. Moshkina, the graduate student of VYaTGU, the manager of the publishing department of IRO of the Kirov region)

Work with concepts at the lessons of literature within the stating experiment (E. N. Propadeeva, the graduate student of NIRO, the senior teacher of chair of culture and business of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Technology of formation of bases of musical taste of primary school pupils in the terms FSES (R. I. Udalova, the competitor of NIRO, the responsible secretary of the Practice of School Education magazine)

Role of the logopedist in formation of model of socialization of children of early age with a speech delay (N. A. Chikunova, graduate student of NIRO, the chief specialist of department of monitoring of activity of the educational institutions «Center of monitoring of quality of education» of the Nizhny Novgorod Region)

Communicative competence of the tutor at interaction with families of pupils (T. P. Lobzina, the graduate student of the NIRO, the director of the Center of development of the personality «Giraffe»)

Levels of IT competence of the teacher and criteria of their measurement (V. B. Klepikov, the graduate student of NIRO, the senior teacher of chair of the information technologies of NIRO)

Psychological education in Nizhny Novgorod at the beginning of the XX century (N. U. Stoyukhina, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology and management of NNGU of Lobachevsky)

Vocational training development in the Republic of Mari El in 1970—1980 years (A. B. Hodzhibekova, the candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of management education of NIRO)

Оригинал-макет подписан в печать 22.11.2013. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 26,04.
Тираж 400 экз. Заказ 2110.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 12.12.2013