



ученые записки

Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического университета
им. Н.Г. Чернышевского

2011/6(41)

серия
Профессиональное образование,
теория и методика обучения

**Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского**

**Ученые записки
Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического университета
им. Н. Г. Чернышевского**

**Серия
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ»**

№ 6 (41)

Чита
ЗабГГПУ
2011

Учредитель: ФГБОУВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36625

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

Журнал основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Председатель редакционного совета:

И. И. Катанаев, канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор ЗабГГПУ

Зам. председателя редакционного совета:

Л. А. Бордонская, д-р пед. наук, профессор ЗабГГПУ

Главный редактор объединённой редакционной коллегии:

И. В. Ерофеева, д-р филол. наук, доцент

Члены совета:

- П. С. Атаманчук*, д-р пед. наук, проф. (Украина);
- Н. Байра*, PhD (Улан-Батор, Монголия);
- Ц. Батсуурь*, д-р пед. наук, проф. (Улан-Батор, Монголия);
- Н. Бээз*, Dr. Sc. (Улан-Батор, Монголия);
- Л. Г. Гусякова*, д-р социол. наук, проф. (Барнаул);
- В. А. Ильин*, д-р физ.-мат. наук, проф. (Москва);
- Ли Чуаньсюн*, проф. (Харбин, КНР);
- В. В. Мазалов*, д-р физ.-мат. наук, проф. (Петрозаводск);
- И. И. Осинский*, д-р филос. наук, проф. (Улан-Удэ);
- Е. В. Пискунова*, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург);
- Ю. М. Резник*, д-р филос. наук, проф. (Москва);
- В. С. Самсонов*, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ);
- Н. В. Чекалева*, д-р пед. наук, проф. (Омск);
- Чжен Шуну*, д-р филол. наук, проф. (Харбин, КНР);
- Н. В. Языкова*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Редактор серии:

Л. В. Черепанова, д-р пед. наук, профессор

Редакционная коллегия выпуска:

- С. Е. Десненко*, д-р пед. наук, доцент;
- Н. И. Козлов*, д-р пед. наук, доцент;
- Д. Ц. Дугарова*, д-р пед. наук, профессор.

Ответственный секретарь:

Ю. В. Гаврилова

Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2011. – № 6(41).

Адрес редакции: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 44-04-25, факс: 8 (3022) 26-73-17. E-mail: gumvector@zabspu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бирюкова А. Н.</i> Специфика изучения профессионально ориентированных вопросов курса физики в медицинском вузе.....	5
<i>Десненко С. И.</i> Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе.....	12
<i>Калашиникова Л. Я.</i> Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика».....	18
<i>Калашиникова С. А.</i> Физика в медицинском вузе: исторический аспект.....	23
<i>Козлов Н. И.</i> Аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта: психолого-педагогический аспект.....	28
<i>Ольховская Е. Ю.</i> Общая характеристика ведущих требований к профессиональной деятельности педагога, работающего с одарёнными детьми.....	33
<i>Редлих С. М., Козырева О. А.</i> Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога.....	40
<i>Старчакова И. В.</i> Компетентностный подход как фактор профессионального развития студентов в многоуровневом географическом образовании.....	45
<i>Черепанова Л. В.</i> Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования.....	50
<i>Ван Ци</i> Роль взаимосвязи высшего профессионального образования и общества в инновационном развитии вузов КНР.....	59

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Барахович И. И.</i> Научно-практические проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога в стратегии и тактике сотрудничества.....	65
<i>Голобокова Г. И.</i> Самостоятельная работа студентов в бакалавриате по направлению подготовки Педагогическое образование.....	72
<i>Дьякова Е. А.</i> Особенности реализации компетентностного подхода в подготовке учителя физики.....	78
<i>Манухина О. В.</i> Информационное моделирование в системах обработки данных.....	84
<i>Моторина Н. А.</i> Реализация современных подходов к обновлению содержания подготовки педагогов дошкольного образования.....	89
<i>Милинис О. А.</i> Теоретико-методологическая основа изучения самореализации будущих педагогов.....	93
<i>Михальцова Л. Ф.</i> Профессиональное развитие будущих педагогов: сравнительный анализ теории и практики.....	97

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Барахоева И. Б.</i> Педагогическое сопровождение учителей, содействующее развитию у учащихся начальных классов коммуникативных универсальных учебных действий.....	104
<i>Димитриева В. Н.</i> Значение субъектной активности для становления личности в контексте культурологического подхода к образованию.....	110
<i>Зиятдинов Ш. Г.</i> О роли практикума по решению физических задач в системе экологического образования учащихся.....	116
<i>Сысоева Ю. Ю.</i> Воспитание имиджа личности как педагогическая проблема.....	123

<i>Улзытуева А. И.</i> Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен	127
<i>Холодова С. Н.</i> Некоторые вопросы методики изложения темы «Переменный ток»	133
<i>Чепкова О. Н.</i> Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности	136

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

<i>Кудряшова В. А.</i> Современные подходы организации асинхронной самостоятельной работы студентов в курсе «Теория и методика обучения русскому языку»	142
<i>Кучеворова А. И.</i> Состояние сформированности у учащихся культуроведческих знаний и опыта проектной деятельности	148
<i>Паришуткина Т. А.</i> Интеграция подходов в обучении иностранным языкам в XIX в.	152
<i>Рамазанов Р. К.</i> Интерпретация фразеологических единиц учебника по русскому языку учащимися полиэтнической школы	158
<i>Суханова О. А.</i> Элективный курс «Политическое красноречие» в аспекте формирования коммуникативных универсальных учебных действий	163
<i>Шахова Т. М.</i> «Языковой портфель» как инновационная технология при обучении русскому языку	168

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

<i>Виноградова К. Е.</i> Дисциплина «Выпуск учебной газеты» как проективная методика обучения студентов отделения «Связи с общественностью»	173
<i>Дускаева Л. Р., Цветова Н. С.</i> Досуговое направление в российской журналистике: проблемы подготовки специалистов	178
<i>Мельник Г. С.</i> Журналистика в подготовке специалистов по связям с общественностью	184
<i>Шестёркина Л. П.</i> Инновационная модель подготовки журналистов: основные принципы построения	194

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Валюшина Н. М.</i> Способы воздействия на мотивацию обучающихся дистанционно в системе повышения квалификации	198
<i>Забелина Н. А.</i> Развитие ИКТ-компетентности специалиста в условиях дополнительного образования	203
<i>Широкова И. Э.</i> Современные подходы к оценке эффективности подготовки специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования	207
<i>Гомбоева М. И., Дугарова Д. Ц.</i> Управление модернизацией системы непрерывного дополнительного профессионального образования: проблемы и перспективы	212
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	226

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
ББК Ч 481.20

А. Н. Бирюкова
г. Чита, Россия

Специфика изучения профессионально ориентированных вопросов курса физики в медицинском вузе

В статье приводится классификация профессионально ориентированных вопросов курса физики в медицинском вузе. Рассматривается классификация физических задач и заданий профессионально ориентированного характера в рамках данного курса. Более подробно раскрывается один из видов физических задач и заданий профессионально ориентированного характера – физические задачи и задания, описывающие специфику функционирования и особенности применения в медицине медицинских (физических) приборов. Приводятся примеры физических задач и заданий.

Ключевые слова: физика, профессионально ориентированные вопросы, медицинский (физический) прибор, физическая задача.

A. N. Biryukova
Chita, Russia

Specifics of Studying Professionally Oriented Questions of the Physics Course in Medical High School

The article provides a classification of professionally oriented questions in the physics course in medical high school (physical tasks and professionally oriented assignments). Special attention is paid to professionally oriented tasks that concern the peculiarities of operating and using medical (physical) instruments in medical practice. The article offers examples of physical problems and tasks.

Keywords: physics, professionally oriented questions, medical (physical) instrument, physical problem.

Постановка проблемы. Необходимые для врача вопросы прикладной биофизики вместе с элементами общей физики, касающиеся используемых в медицине физических методов диагностики и лечения, принципов устройства соответствующей аппаратуры, составляют содержание физики, изучаемой в медицинских вузах. Дисциплина «физика, математика» согласно ФГОС ВПО 3-го поколения включена в базовую часть математического, естественнонаучного и медико-биологического цикла. [10]. В каждом разделе курса физики в медицинском вузе можно выделить *профессионально ориентированные вопросы* (далее ПОВ), изучение и решение кото-

рых может быть необходимым для будущей профессиональной деятельности врача. Как показали результаты поискового этапа эксперимента, специальным средством успешного включения перечисленных выше ПОВ в процесс изучения студентами-медиками физики в медицинском вузе являются *физические задачи и задания профессионально ориентированного характера* (далее ФЗЗПОХ), которые имеют ярко выраженный профессионально ориентированный характер, а решение может оказаться полезным в будущей профессиональной деятельности врача. На настоящий момент данный аспект не является достаточно исследованным и разработанным.

Мы предлагаем классификацию ПОВ по рассматриваемому курсу [3]. В нее включены вопросы, посвященные:

- основным методам определения физических величин в медицине;
- специфике физических явлений и процессов в медицинской практике;
- применению в медицине физических явлений, процессов, приборов (в диагностике для исследования, в лечебной практике);
- описанию принципа действия медицинских приборов, являющихся по своей сути физическими приборами.

На основе приведенной выше классификации ПОВ мы предложили классификацию ФЗЗПОХ по курсу физики, который изучается студентами медицинского вуза [4]. В качестве примера рассмотрим более подробно задачи и задания, касающиеся специфики функционирования и применения в медицинской практике медицинских (физических) приборов. Многие медицинские приборы по своей конструкции являются физическими приборами, их специфике и применению в медицине следует уделить особое внимание. Вопросу устройства, условий экс-

плуатации, правил и техники безопасности при работе с медицинскими (физическими) приборами посвящен ряд работ [1; 2; 5; 6; 7; 9 и др.].

Кроме этого, вслед за Е. Б. Петровой [8] будем считать, что для формирования максимально положительной мотивации студентов нефизических специальностей (в том числе студентов-медиков) к занятиям по физике и приобретения ими умения применять полученные знания для решения профессиональных задач и заданий необходимо придерживаться единой схемы организации занятий, которая будет включать инвариантный и вариативный компоненты профессионально направленного учебного материала.

Цель статьи. Выделить специфику функционирования и применения медицинских (физических) приборов в медицинской практике. Определить основные типы, указать примеры ФЗЗПОХ по курсу физики в медицинском вузе, касающиеся данной специфики.

Изложение основного материала. Нами были выделены *специфические особенности функционирования медицинских (физических) приборов* (схема 1), которые более подробно представлены в табл. 1.

Таблица 1

Специфика функционирования медицинских (физических) приборов

Специфика медицинских (физических) приборов		Примеры
Общая	Частная	
Специфика, обусловленная принципом работы медицинских (физических) приборов	1) приборы, самодостаточные для работы и эксплуатации; 2) приборы, для работы которых необходимые дополнительные материалы; 3) приборы, для функционирования которых нужны дополнительные приборы или приспособления	1) фонендоскоп; 2) плёнка для рентгеновского аппарата; 3) электроды у электрокардиографа;
	1) приборы с встроенным осциллографическим блоком; 2) приборы, нуждающиеся в дополнительном подключении к компьютеру, экрану или т. п.; 3) приборы с возможностью регулирования (изменения) характеристик; 4) приборы с неизменными характеристиками	1) диадинамик; 2) диагностические приборы, требующие обработку данных на компьютере; 3) величина тока (напряжения) при электростимуляции; 4) интенсивность рентгеновского излучения
	1) приборы для совместной регистрации нескольких параметров или физиологических процессов – многофункциональные; 2) приборы с возможностью дополнительного расширения функциональности	1) фоноэлектркардиограф – для совместной регистрации электрокардиограммы и фонокардиограммы

<i>Специфика, обусловленная техникой безопасности и особенностями работы с медицинскими (физическими) приборами</i>	медицинские приборы требуют: 1) дополнительной и специальной подготовки к работе; 2) четкого соблюдения инструкции и т. п.	1) ручки переключателей величины тока находились в нулевом положении, прогревания прибора; 2) порядок включения, управление аппаратом при проведении процедуры и выключения прибора
	граница опасного напряжения для электро медицинской аппаратуры 24 В постоянного или переменного тока взята ниже, чем в других разделах техники (например, по ГОСТ 9763–67 для электронных измерительных приборов – 36 В), исходя из особо опасных условий эксплуатации электро медицинской аппаратуры [6, с. 301]	
	ремонт электро медицинской аппаратуры производится квалифицированным техническим персоналом [6, с. 301]	
<i>Специфика, обусловленная воздействием медицинских (физических) приборов на пациента</i>	медицинская аппаратура для: 1) местного; 2) общего; 3) одновременного воздействия на группу людей	1) прибор для местной дарсонвализации; 2) прибор для общей дарсонвализации; 3) лампа для группового ультрафиолетового облучения с профилактическими (или лечебными) целями
	1) приборы, воздействие которыми осуществляется только на участок тела пациента, освобожденный от верхней одежды; 2) приборы, воздействие которыми осуществляется через одежду;	1) аппарат для дарсонвализации; 2) прибор для общей дарсонвализации
	аппаратура: 1) с контактным; 2) дистанционным методом воздействия на пациента;	1) аппарат для гальванизации; 2) аппарат для УВЧ-терапии
	приборы: с диагностической; лечебной; профилактической целью;	1) прибор для получения электрокардиограммы; 2) прибор для электростимуляции; 3) лампа для группового ультрафиолетового облучения с профилактической целью;
	1) приборы, при работе которых пациент не испытывает никаких ощущений; 2) приборы, при воздействии которых пациент испытывает физические ощущения;	1) прибор для общей дарсонвализации, прибор для франклинизации; 2) электростимуляция;
<i>Специфика, обусловленная гуманистической направленностью процесса использования медицинских (физических) приборов в медицинской практике</i>	в медицинских процедурах участвуют минимум два человека: врач (или обслуживающий медицинский персонал) и пациент: пациент активен; пациент пассивен;	1) прибор для флюорографии; 2) приборы, поддерживающие жизненные функции;
	измеряются физические величины, параметры у человека (пациента);	
	врач (медперсонал) отвечает не только за себя, но и за другого человека (пациента)	

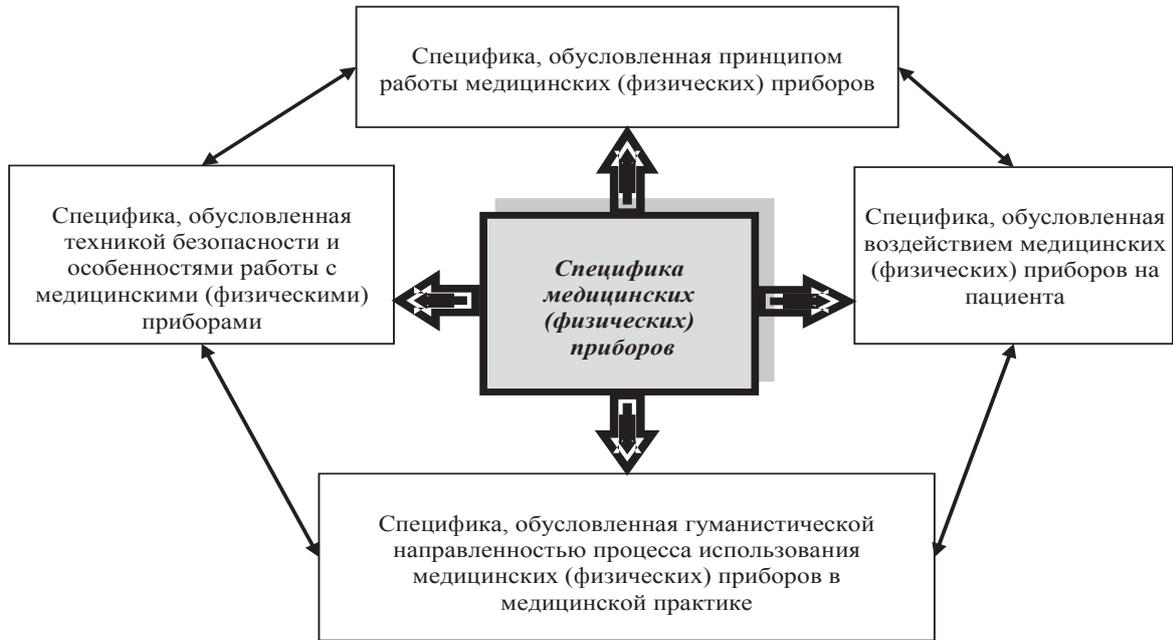


Схема 1. Специфические особенности функционирования медицинских (физических) приборов

Учитывая перечисленные выше особенности, можно рассматривать общую специфику применения медицинских (физических) приборов в медицинской практике (схема 2).

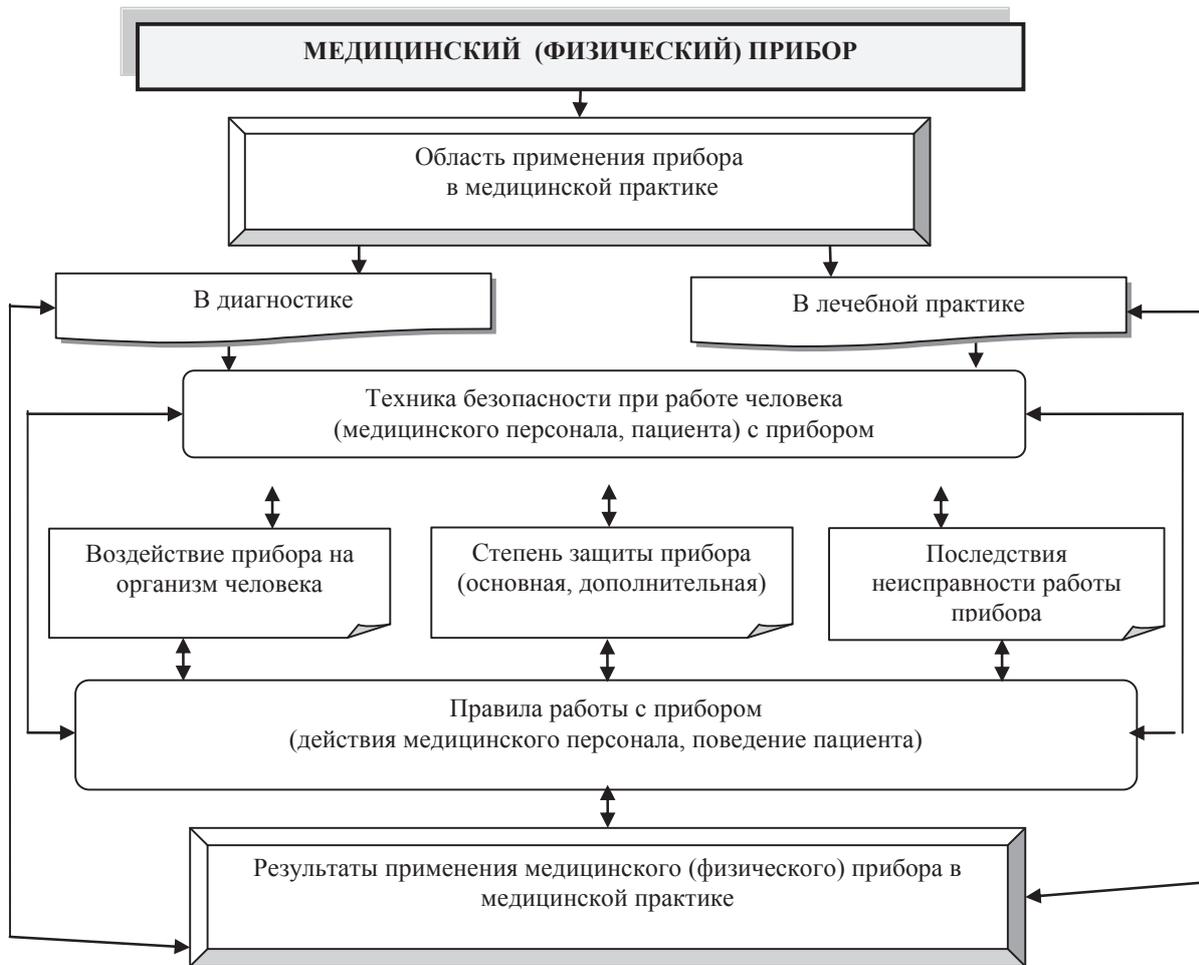


Схема 2. Особенности применения медицинских (физических) приборов в медицинской практике

На основании рассмотренных особенностей и специфики, укажем некоторые виды ФЗЗПОХ (схема 3). В рамках инвариантной части (обязательной для всех квалификаций) ФЗЗПОХ можно рассматривать физические задачи и задания, примеры которых приведены в табл. 2.

В качестве вариативного компонента на за-

даниях по физике в медицинском вузе можно рассматривать, например, ПОВ (и соответствующие ФЗЗПОХ), которые могут оказаться полезными для будущих врачей-лечебников (врачей-педиатров, врачей-стоматологов). Можно использовать и дополнительную вариативность в рамках каждой из указанных квалификаций.



Схема 3. Физические задачи и задания, описывающие медицинские (физические) приборы

Таблица 2

Примеры физических задач и заданий профессионально ориентированного характера, которые описывают медицинские (физические) приборы

<i>Физические задачи и задания профессионально ориентированного характера, описывающие медицинские (физические) приборы</i>	
<i>Вид задач и заданий</i>	<i>Примеры задач и заданий</i>
<i>Вычисления (на основе измерений, полученных с помощью прибора; на основе количественных параметров прибора)</i>	Определите коэффициент затухания, ёмкость и период колебаний в терапевтическом контуре аппарата УВЧ, если активное сопротивление контура равно 5 мОм, индуктивность 30 мкГн, а частота 40 МГц. Оцените, какое количество ионов йода будет введено больному за 20 мин при плотности тока 0,05 мА/см ² с электрода площадью 6 см ² при <i>ионофорезе</i> (введении лекарственных веществ в тело человека под действием электрического тока)
<i>Объяснение полученных результатов, выводов с физической и медицинской точек зрения</i>	

<i>Особенности воздействия прибора на организм человека (здорового человека, больного человека)</i>	Перечислите колебательные процессы в организме человека. Какими медицинскими приборами (укажите название и принцип действия приборов) можно корректировать данные процессы в случаи патологий?
<i>Усовершенствование конструкции и управление работой прибора</i>	Объясните, почему в медицинских термометрах не используются спирт или вода, а именно ртуть? Какое напряжение нужно приложить к рентгеновской трубке, чтобы получить излучение с длиной волны 2 нм.
<i>Объяснение принципа действия медицинского прибора, работающего на основе специфики физических явлений, процессов в медицинской практике</i>	Объясните, какое явление лежит в основе применения электростатического душа (система из двух электродов, соединенных с источником высокого постоянного напряжения (5 – 50 кВ), один электрод прибора заземляют, второй электрод, представляющий систему острий, располагают над головой пациента) в медицине.
<i>Специфика техники безопасности и правил работы с прибором</i>	Что определяет класс защиты от поражения электрическим током прибора для гальванизации и лечебного электрофореза?
<i>Надежность прибора, последствия неисправности работы прибора</i>	Оцените, в какой группе медицинских аппаратов более высокая возможность сохранения изделием работоспособности: в первой группе, состоящей из 100 медицинских аппаратов, за год отказало в работе 20; во второй группе, которая включает 200 таких же аппаратов, за то же время вышло из строя 10 штук.

Приведём в пример вариативную часть ФЗЗПОХ для тех студентов-медиков, кому интересна физиотерапия. В зависимости от целевого назначения, габаритных размеров, области воздействия медицинская физиотерапевтическая аппаратура имеет, по мнению ряда ученых, свою специфику и особенности [6, с. 195]. Это можно рассматриваться при решении соответствующих ФЗЗПОХ, преимущественно в процессе самостоятельной работы студентов-медиков (под руководством преподавателя-консультанта или без него). (Пример: *К какому типу физиотерапевтической аппаратуры в зависимости от целевого назначения, габаритных размеров, области воздействия (передвижной, портативный, переносной) относится аппарат УВЧ-30?*

Оцените, какое количество теплоты выделяется в тканях пациента в течении 10 минутной процедуры воздействия УВЧ, если в его теле поглощается мощность 16 Вт (параметры тока, потребляемого УВЧ: 220 В, 0,7 А)? Какой при этом может наблюдаться лечебный эффект?)

Выводы. Итак, профессионально ориентированные вопросы курса физики в медицинском вузе имеют свою специфику, обусловленную, в том числе, особенностями функционирования и использования в медицинской практике физических приборов. Это необходимо учитывать при проведении всех видов занятий (практических, лабораторных, самостоятельных и др.), выполнении всех типов заданий, предназначенных для студентов-медиков, особенно при решении физических задач и заданий.

Список литературы

1. Агапов Б. Т., Максютин Г. В., Островерхов П. И. Лабораторный практикум по физике: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1982. 335 с.
2. Антонов В. Ф., Коржуев А. В. Физика и биофизика: курс лекций для студ. мед. вузов. М.: ГЭОТАР – Медиа, 2006. 236 с.
3. Бирюкова А. Н. Курс физики в медицинском высшем учебном заведении как профессионально ориентированный курс // Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Школа Будущего, 2009. С. 13–16.
4. Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе как профессионально ориентированный курс // Гуманитарный вектор. Чита, 2011. №1 (25). С. 86–89.
5. Ливенцев Н. М. Курс физики для медвузов: учебник. М.: Высшая школа, 1974. 648 с.

6. Ливенцев Н. М., Ливенсон А. Р. Электромедицинская аппаратура. М: Медицина, 1974. 335с.
7. Ливенцев Н. М. Электромедицинская аппаратура. М.: Педгиз, 1955. 326 с.
8. Петрова Е. Б. Профессионально направленная методическая система подготовки по физике студентов естественнонаучных специальностей педагогических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 40 с.
9. Ремизов А. Н., Максина А. Г., Потапенко А. Я. Медицинская и биологическая физика: учеб. для вузов. М.: Дрофа, 2003. 560 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060101 *Лечебное дело. Квалификация врач-лечебник*. М., 2009.

Рукопись поступила в редакцию 10.06.2011 г.

УДК 378.14
ББК Ч 486.51

С. И. Десненко
г. Чита, Россия

**Личностно ориентированные технологии
как основа методической подготовки будущих учителей физики
к развитию личности учащихся при обучении физике в школе**

Описываются особенности системы учебных занятий, направленных на реализацию методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе. Процессуальную основу данной системы составляют личностно ориентированные технологии обучения. Делается вывод о том, что применение в данном случае личностно ориентированных технологий способствует формированию у студентов личностно-профессиональной позиции и развитию готовности к деятельности, направленной на формирование личностной позиции школьников при обучении физике в школе.

Ключевые слова: личностно ориентированные технологии, личностно-профессиональная позиция, будущий учитель физики.

S. I. Desnenko
Chita, Russia

**Personality-Oriented Technologies as the Basis for Methodical
Training of Future Physics Teachers to Develop Pupils'
Personalities While Studying Physics at School**

The article describes particular features of the system of studies aimed at methodical training of future physics teachers oriented towards the development of pupils' personalities while studying physics at school. Person-oriented teaching techniques make up the procedural basis of this system. The author comes to the conclusion that the use of person-oriented techniques contributes to the forming of students' personal and professional position and development of their readiness for work aimed at forming pupils' personal position while studying physics at school.

Keywords: person-oriented techniques, personal and professional position, future teacher of physics.

Период обучения в педагогическом вузе характеризуется тем, что происходит становление и развитие личности будущего специалиста, профессионала. По мнению ряда исследователей [1; 3; 10 и др.], предпосылкой, показателем, результатом личностно-профессионального развития учителя как будущего специалиста является личностно-профессиональная позиция. Педагог с развитой личностно-профессиональной позицией отличается высоким уровнем самоактуализации, самореализации и профессионализма. Он способен создавать ситуацию развития личности обучающихся, организовывать совместную продуктивную деятельность, направленную на формирование личностной позиции в учебной деятельности как целостной характеристики личности школьника.

Анализ литературы [1; 3; 4; 5; 10 и др.] по проблеме становления и формирования позиции будущего педагога, в том числе личностно-профессиональной позиции будущего учителя, показал следующее.

Сущность позиции студента как будущего учителя, по мнению большинства авторов (Г. И. Аксенова, А. Г. Гогоберидзе, А. В. Гуторова и др.) [1; 4; 5 и др.], заключается в личностном и профессиональном саморазвитии и самоактуализации личности в профессионально ориентированной деятельности, которая должна иметь творческий характер.

В позиции будущего учителя отражается вся сложная совокупность ценностного отношения к миру, система взглядов и установок личности будущего педагога, определяющая

© С. И. Десненко, 2011

её выбор поведения, деятельности, общения (Г. И. Аксенова, А. М. Ковалева) [1; 10], что позволяет ему определённым образом (непротиворечиво и гармонично) осуществлять взаимодействия одновременно с внешней и внутриличностной средой (Г. И. Аксенова) [1].

В литературе подчеркивается, что личностно-профессиональная позиция будущего педагога может меняться в ходе его подготовки в вузе, являясь то предпосылкой, то результатом личностно-профессионального развития (А. А. Деркач) [6].

По мнению А. В. Гуторовой [5], понятие «профессиональная позиция» может претендовать на роль эквивалента целостной личности профессионала, т. к. охватывает все уровни личностной структуры. Т. Г. Галактионова [3] считает, что педагогическая позиция является интегративной личностно-профессиональной характеристикой педагога.

Изложенное выше позволяет дать определение личностно-профессиональной позиции студента как будущего учителя физики.

Под личностно-профессиональной позицией студента как будущего учителя физики, ориентированного на решение задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе, будем понимать целостную характеристику личности студента-будущего учителя физики, которая, с одной стороны, отражает ценностно-смысловое, инициативно-ответственное отношение к образованию, его целям, смыслу, процессу, результатам; с другой стороны, отражает ценностно-смысловое, инициативно-ответственное отношение к самому себе, к профессиональной деятельности, к ученику и условиям его развития.

Целенаправленное формирование личностно-профессиональной позиции будущего учителя физики возможно при специальной организации системы учебных занятий, направленных на реализацию методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе. Процессуальную основу данной системы составляют личностно ориентированные технологии обучения.

Э. Ф. Зеер даёт следующее определение личностно ориентированных технологий, которого мы будем придерживаться: «это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результа-

та в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности» [9, с. 25].

Система занятий, направленных на реализацию методической подготовки будущих учителей физики к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе, включает: виды занятий (лекционные, семинарско-практические, лабораторные занятия), которые проводятся как в традиционной, так и в нетрадиционной форме (например, проблемная лекция, лекция-пресс-конференция, «круглый стол», семинар-дискуссия и т. д.); личностно ориентированные технологии, применяемые на занятиях.

Результаты проведённого нами исследования позволили выявить перечень личностно ориентированных технологий обучения, применение которых наиболее целесообразно при реализации методической подготовки будущего учителя физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе. Это следующие технологии: технология проблемного обучения, диалоговые технологии, технология проектного обучения, обучение в сотрудничестве, технология разноуровневого обучения, игровая технология, технология портфолио, технология позиционного обучения, технология кейс-стади.

Организация образовательного процесса на занятиях, направленных на реализацию методической подготовки будущих учителей физики к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе, имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой данной подготовки. Раскроем данные особенности.

1. *Модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса.* Применение модульно-рейтинговой системы организации образовательного процесса на занятиях позволяет каждому студенту включиться в учебную деятельность на уровне интеллектуальной, социальной активности, с учётом выстраивания индивидуальной образовательной траектории, на основе применения контекстного подхода к организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов, конструирования инновационной образовательной среды. Это способствует достижению каждым студентом уровня готовности к деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе и уровня сформи-

рованности личностно-профессиональной позиции в соответствии со своими потребностями, интересами и личностным потенциалом.

2. *Реализация идеи вариативности и уровневой дифференциации при организации занятий.* В соответствии с идеей вариативности студенты могут сами выбирать собственную траекторию изучения предлагаемого на занятиях материала (например, посредством выбора учебных заданий и учебно-методических задач различной степени сложности). Для этого предусмотрено осуществление уровневой дифференциации: на занятиях предполагается два уровня изучения материала – обычный, соответствующий ГОС ВПО по дисциплине «Технологии и методики обучения физике», и повышенный.

3. *Применение контекстного подхода к организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов.* Применение на занятиях технологий контекстного обучения способствует развитию творческой личности будущего учителя физики, предоставляет ему возможности для саморазвития и самореализации. Задание в формах учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности предметного и социокультурного контекстов будущей профессиональной деятельности придаёт учению будущего учителя физики личностный смысл, формирует у студентов интерес к содержанию образования.

4. *Конструирование инновационной образовательной среды.* Конструирование на занятиях образовательной среды позволяет обеспечить осознание будущими учителями физики значимости деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе, развитие их мотивационно-ценностного отношения к данной деятельности; значимости сформированной личностно-профессиональной позиции как основы организации деятельности по формированию личностной позиции школьников; раскрытие потенциальных творческих возможностей студентов; субъект-субъектные отношения между преподавателем и каждым студентом; сформированность у студентов готовности к деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе и личностно-профессиональной позиции будущего учителя физики на достаточном уровне.

5. *Проблематизация и диалогизация образовательного процесса.* Проблемность возникает при разрешении проблемной ситуации,

которая используется на занятиях и обуславливает начало активной мыслительной деятельности, проявления самостоятельности у студентов. Решение проблемы нередко приводит к оригинальным, нестандартным способам деятельности и результату. Диалогичность позволяет студентам на занятиях в процессе выполнения заданий (например, учебных заданий и учебно-методических задач) вступать в диалог как с собственным Я, так и с другими студентами, с преподавателем.

6. *Включение студентов в образовательный процесс как субъектов деятельности.* Студенты должны включаться в образовательный процесс на занятиях как субъекты учебной деятельности, что способствует формированию у них готовности к деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе как интегративного профессионально значимого качества личности будущего учителя физики и личностно-профессиональной позиции как целостной характеристики личности будущего учителя физики.

7. *Использование при организации образовательного процесса на занятиях форм и методов инновационного обучения.* Применение форм и методов инновационного обучения способствует процессу личностного и профессионального саморазвития учителя физики как будущего профессионала, личностно-профессиональной самореализации будущих учителей физики как компетентных творческих личностей, способных к активному совершенствованию и себя, и действительности.

8. *Включение в содержание занятий комплекса учебных заданий и учебно-методических задач.* Применение на занятиях комплекса учебных заданий и комплекса учебно-методических задач обеспечивает овладение студентами основами деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе и формирование личностно-профессиональной позиции будущего учителя физики.

9. *Использование на занятиях разработанных дидактических материалов.* Применение на лекционных, семинарско-практических и лабораторных занятиях разработанных дидактических материалов (схем, таблиц, дидактических текстов, словаря основных терминов и т. д.) способствует овладению студентами основами деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе

и формированию личностно-профессиональной позиции будущего учителя физики.

10. *Осуществление студентами на занятиях рефлексии, самооценки методической подготовки к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе.* Создание при проведении занятий условий (например, при предъявлении специальных заданий, программ диагностики) способствует осуществлению рефлексии и самооценки каждым студентом собственной подготовки к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе, подготовки к деятельности по формированию личностной позиции школьников, собственных уровней сформированности готовности к данной деятельности и личностно-профессиональной позиции.

11. *Осуществление на занятиях гибкого и вариативного управления учебной деятельностью студента, направленной на овладение основами деятельности по формированию личностной позиции школьников при обучении физике в школе.* Гибкое и вариативное управление учебной деятельностью конкретного студента предполагает применение на занятиях модульно-рейтинговой организации образовательного процесса, когда происходит выстраивание индивидуальной образовательной траектории каждого студента в соответствии с его личностными целями, мотивами, потребностями, возможностями, способностями.

Занятия могут проводиться в рамках нормативного курса «Технологии и методика обучения физике» и элективных курсов («Развитие личности учащихся при обучении физике в школе», «Личностно ориентированные технологии при обучении физике в школе», «Моделирование в физике и в школьном курсе физики», «Методы познания в школьном курсе физики») и спецпрактикумов («Практикум по решению физических задач», «Методика и техника школьного физического эксперимента»). Программы курсов опубликованы в сборнике программ «Физика. Образование. Личность» [8].

Покажем реализацию в курсе «Развитие личности учащихся при обучении физике в школе» технологии проектного обучения. Студентам предлагается проблема для педагогического проекта: моделирование уроков по физике экологической направленности с ориентацией на личностно ориентированные технологии обучения (на примере конкретных тем школьного курса физики) с целью формирования у школь-

ников личностной позиции. Из числа предложенных тем студенты, чаще всего, выбирают темы школьного курса физики, апробация которых проходит во время педагогической практики в школе на IV и V курсах. Данная проблема педагогического проекта является для студентов значимой, требует интегрированного знания в области физики, теории и методики обучения физике, педагогики, психологии, экологии. Реализация педагогического проекта предусматривает решение ряда задач: 1) выделение на основе анализа программ по физике для основной и средней школы, учебников по физике экологической составляющей конкретных разделов и тем школьного курса физики; 2) разработка различных вариантов тематического планирования (поурочное, модульное, блочно-модульное) конкретной темы школьного курса физики с учетом экологической составляющей; 3) определение целей и задач конкретных уроков с включением в них задач экологического образования и воспитания, задачи формирования у школьников личностной позиции на материале экологического характера; 4) отбор содержания материала, в том числе материала экологической направленности, к конкретным урокам; 5) выявление наиболее целесообразной организации познавательной деятельности учащихся по усвоению отобранного содержания материала с учетом возможных способов его включения в учебный процесс на основе технологий личностно ориентированного обучения; 6) отбор форм, средств и методов обучения, направленных на формирование у школьников личностной позиции; составление специальных учебных заданий, способствующих формированию личностной позиции школьников; составление планов-конспектов конкретных уроков по физике экологической направленности.

Для реализации педагогического проекта студентам по желанию предлагают объединиться в шесть групп: физики, педагоги, психологи, экологи, методисты, учителя. В каждой группе студентам предлагают выбрать организатора, координирующего и корректирующего работу членов группы. В ходе совместного обсуждения педагогического проекта студентам необходимо выбрать способ оформления конечных результатов. Например, для вышеописанного педагогического проекта это может быть создание методических указаний «В помощь студенту-практиканту». Данные методические указания в

дальнейшем могут быть апробированы во время педагогической практики в школе.

По окончании изучения курса «Развитие личности учащихся при обучении физике в школе» на зачётном занятии студентам предлагают провести защиту педагогического проекта с последующим анализом полученных результатов. В ходе обсуждения качества выполненного проекта проявляется личностная позиция, степень ответственности каждого студента. Это способствует осознанию будущими учителями физики ценностно-смыслового отношения к проблеме развития личности учащихся при обучении физике в школе, в том числе к проблеме формирования у школьников личностной позиции, межличностному общению, что, в конечном итоге, приводит к активизации саморазвития личности каждого студента, подготовке будущих учителей физики к деятельности по формированию личностной позиции школьников.

Покажем реализацию в курсе «Личностно ориентированные технологии обучения физике в школе» технологии позиционного обучения, в основу которой положена модель позиционного обучения студентов [2]. Основу данной модели составляет идея активизации трех главных структур способностей (нормативно-стабилизирующей, диалектической и символической) с их последующей интеграцией в единый механизм познавательной деятельности. В процессе применения модели рассматриваются и отрабатываются три главные обобщенные позиции: нормативная, диалектическая, символическая.

Нормативная позиция связана с усвоением норм и правил соответствующей деятельности. Студент должен ответить для себя на вопрос, каковы профессиональные нормы и правила, которые нужно усвоить, чтобы быть специалистом в данной области. В нашем случае – это специфические особенности деятельности учителя физики по формированию личностной позиции школьников.

Диалектическая позиция связана с ответом на вопрос: как можно изменить существующие правила и нормы, какие имеются способы их систематического изменения. При этом учитывается, что сформированная личностно-профессиональная позиция будущего учителя физики означает, с одной стороны, соответствие его целей, мотивов, способов действий при подготовке к деятельности по формированию личностной позиции школьников педагогиче-

ским требованиям, с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования.

Символическая позиция характеризуется тем, что студент должен ответить на вопрос, какое отношение существующие нормы и правила изучаемого предмета (в нашем случае содержание курса «Личностно ориентированные технологии обучения физике в школе») имеют лично к нему; в чём он видит смысл изучения данного курса. Другими словами, это ответ на вопрос, каковы ценностные ориентации физического образования, осознание будущим учителем физики ценностей образования в области методики обучения физике, ценностей профессии учителя физики как личностных ценностей.

Технология позиционного обучения используется нами при изучении раздела «Применение личностно ориентированных технологий в школьном курсе физики при формировании у школьников личностной позиции» курса «Личностно ориентированные технологии обучения физике в школе» [8]. Работа по данной теме включает три последовательных этапа. На первом этапе – информационном – происходит ознакомление студентов с нормативной стороной предметного содержания данной темы либо на лекциях, либо при самостоятельном чтении соответствующей литературы. Второй этап – смысловой – заключается в анализе материала на основе одной из вышеперечисленных позиций и в выполнении задания, соответствующего выбранной позиции. На третьем этапе – демонстрационно-дискуссионном – осуществляется предъявление студентом наработанного материала аудитории (студенческой группе).

Описанные выше обобщенные позиции не представляются в чистом виде, поэтому создаются специальные группы, соответствующие одной из позиций. При этом одна и та же позиция осваивается студентами в различных группах. Например, нормативная позиция представляется в группах «Тезис», «Понятие», «Схема»; символическая позиция – в группах «Поэты», «Театр», «Ассоциация» [2].

Как показали результаты проведенного нами педагогического эксперимента, применение при обучении будущих учителей физики личностно ориентированных технологий способствует их интеллектуальному и эмоционально-

мотивационному развитию, ценностному отношению студентов к образовательному процессу в вузе, повышению активности, развитию самосознания и самостоятельности. Это, в свою очередь, обеспечивает формирование у студентов

личностно-профессиональной позиции и развитию готовности к деятельности, направленной на формирование личностной позиции школьников при обучении физике в школе, на достаточном уровне.

Список литературы

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 19.00.07. М., 1998. 43 с.
2. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 217–226.
3. Галактионова Т. Г. Становление педагогической позиции студентов в условиях педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 1997. 19 с.
4. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъективной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2002. 46 с.
5. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1996. 21 с.
6. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
7. Десненко С. И. Формирование личностной позиции учащихся на уроках физики // Физика в школе. 2009. № 4. С. 4–10.
8. Десненко С. И., Десненко М. А. Физика. Образование. Личность: сб. программ Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2006. 151 с.
9. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. М.: Изд. центр АПО, 2002. 43 с.
10. Ковалева А. М. Становление субъектной позиции студентов педагогического вуза в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2005. 21 с.

Рукопись поступила в редакцию 10. 05.2011 г.

УДК 378. 147: 621. 031
ББК Ч 486. 81

Л. Я. Калашикова
г. Чита, Россия

Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика»

В статье рассматривается профессиональная подготовка бакалавра технологического образования как определённым образом организованный образовательный процесс по подготовке компетентного специалиста, способного решать в будущем профессиональные задачи; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученной информации; владеть современными методами исследования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, подготовка, компетентность, образование, прикладная механика.

L. Ya. Kalashnikova
Chita, Russia

Professional Training of Bachelors of Technology Education in “Applied Mechanics” Course

The article deals with the professional training of Bachelors of Technology Education as a specially organized educational process of training a competent specialist, who will be able to solve professional problems in the future, use modern technologies of collecting, processing and interpreting information and employ modern methods of research.

Keywords: professional activity, training, competence, education, applied mechanics.

В своей будущей профессиональной деятельности бакалавр технологического образования должен быть подготовлен к выполнению определенной профессиональной деятельности: 1) решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний; 2) использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученной информации; 3) владеть современными методами исследования, применяемыми в области технологического образования, в конструировании, в реализации и анализе результатов процесса обучения технологическим дисциплинам в различных типах учебных заведений.

Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования – это определённым образом организованный образовательный процесс по подготовке компетентного специалиста, способного решать в будущем профессиональные задачи. Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования обеспечивается образовательным процессом, учитывающим специфику будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования рассматривается

как система (схема 1), взаимосвязанными элементами которой являются: цель, задачи, образовательный процесс (содержание образования, процесс освоения содержания, организация образовательного процесса), результат (подготовка бакалавра технологического образования, способного обучаться на старших курсах, в магистратуре и способного решать в будущем профессиональные задачи). Раскрыть процесс профессиональной подготовки и реализовать его в практике вузовского обучения можно только на конкретном учебном материале.

В качестве базовой дисциплины, обеспечивающей профессиональную подготовку в цикле общепрофессиональных дисциплин, выбран курс «Прикладная механика», имеющий особое значение и занимающий важное место в профессиональной подготовке бакалавра технологического образования. Все выводы и рекомендации по реализации профессиональной подготовки бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика» могут быть распространены на другие курсы цикла общепрофессиональных дисциплин, а также учтены при организации образовательного процесса в целом.

© Л. Я. Калашикова, 2011

Профессиональная подготовка как система



Процесс реализации профессиональной подготовки бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика» начинается на младших курсах, когда студенты начинают изучать общетехнические дисциплины. Они ещё не знакомы с методическими дисциплинами, и имеют слабое представление о будущей профессиональной деятельности учителя технологии, поэтому есть необходимость уже с младших курсов обучения выстраивать образовательный процесс в контексте будущей профессиональной деятельности. Начиная изучение общетехнического курса «Прикладная механика», необходимо ориентировать студентов на будущую профессиональную деятельность учителя. Знания, умения и профессиональная компетентность, приобретённые в курсе «Прикладная механика», закрепляются в результате прохождения студентами технологической практики, которая предусмотрена учебным планом специальности на первом и втором курсах обучения, и являются основой

для изучения в дальнейшем технических дисциплин.

Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика» возможна при разработке соответствующей технологии обучения студентов, организации образовательного процесса в соответствии с компонентами образовательного процесса и условиями, позволяющими реализовать соответствующим образом организованный образовательный процесс.

К основным компонентам и организационно-педагогическим условиям осуществления профессиональной подготовки будущего бакалавра технологического образования отнесены:

1. Мотивационно-целевой компонент профессиональной подготовки бакалавра технологического образования, который реализуется при следующих условиях: выявление уровня мотивации и уровня знаний курса «Прикладная механика», являющегося базой профессио-

нальной подготовки; осуществление психологической подготовки студентов к освоению курса «Прикладная механика»; знакомство с содержанием, структурой курса и организацией учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивающей качественное овладение курсом «Прикладная механика».

2. Содержательно-процессуальный компонент профессиональной подготовки бакалавра технологического образования достигается при выполнении условий: ориентация содержания образовательного процесса на будущую профессиональную деятельность учителя; отбор содержания учебного материала, с учётом специфики подготовки будущего учителя технологии; организация самостоятельной работы, предполагающей различные уровни деятельности – от решения типовых задач до выполнения творческого задания; дидактического сопровождения освоения курса «Прикладная механика», обеспечивающего целостность процесса обучения и т. д.

3. Ресурсный компонент профессиональной подготовки бакалавра технологического образования определяется: материально-технической базой, обеспечивающей формирование практических умений в области технологической, экспериментальной и информационной деятельности; дидактическими средствами, способствующими развитию творческих умений, технологического мышления и работоспособности и т. п.

Для разработки варианта профессиональной подготовки бакалавра технологического образования в цикле общепрофессиональных дисциплин на примере курса «Прикладная механика» необходимо определить основные направления деятельности, а именно:

- конкретизировать цели и задачи курса «Прикладная механика» с учётом профессиональной подготовки бакалавра технологического образования;

- скорректировать содержание учебного курса и структурировать учебный материал в соответствии с логикой его изучения и поставленными задачами;

- спроектировать процесс изучения курса с применением различных средств, форм, методов, технологий, обеспечивающих профессиональную подготовку и модульно-рейтинговую систему организации образовательного процесса;

- определить основные виды деятельности студентов, обеспечивающие профессиональную подготовку, и разработать систему заданий для студентов;

- подобрать и разработать специальные дидактические средства для ориентации образовательного процесса на профессию учителя;

- уточнить содержательные основы и технологии, которые дадут возможность формирования профессиональной компетентности.

Выявленные теоретические основы профессиональной подготовки бакалавра технологического образования в цикле общепрофессиональных дисциплин позволили сформулировать ведущие идеи технологии изучения курса «Прикладная механика» [1].

1. Ориентация образовательного процесса на подготовку компетентного специалиста, способного решать в будущем профессиональные задачи.

2. Определение результата процесса профессиональной подготовки при изучении курса «Прикладная механика» цикла общепрофессиональных дисциплин по трем параметрам – знания, умения, компетентность.

3. Использование современных технологий обучения (компетентностного, контекстного, деятельностного, личностно ориентированного подходов, ориентация на преемственность профессионального образования и т. д.).

4. Единство содержательной и организационно-процессуальной подготовки (лабораторный практикум, решение обобщённых типовых задач, выполнение творческих проектов).

5. Отбор и структурирование учебного материала курса «Прикладная механика» цикла общепрофессиональных дисциплин, обеспечивающего профессиональную подготовку бакалавра технологического образования.

6. Выбор соответствующих форм, методов, средств обучения, направленных на организацию познавательной деятельности студентов в процессе изучения курса с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

7. Особая роль лабораторно-практических занятий в освоении курса «Прикладная механика».

8. Модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса с выделением в каждом модуле тех знаний, умений и компетентности, которыми овладевают студенты.

Рассматривая технологию профессиональной подготовки бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика», особое внимание необходимо обратить на то, что курс «Прикладная механика» – основа изучения последующих технических дисциплин; определить систему учебных занятий; рационально

организовать познавательную деятельность студентов; деятельность студентов сориентировать на формирование профессиональной компетентности; осуществлять организацию образовательного процесса на основе модульно-рейтинговой технологии.

Исходя из понимания содержания образования (исследования И. Я. Лернера, М. И. Скаткина) [3; 4], выделим элементы содержания профессиональной подготовки бакалавра технологического образования:

1) знаниевый (знания о мире и способах деятельности, обеспечивающих познание мира);

2) деятельностный (овладение определёнными видами деятельности – познавательная деятельность; деятельность, отражающая специфику овладения предметным знанием; деятельность, ориентирующая студента на будущую профессиональную деятельность);

3) деятельностно-творческий (деятельность студентов с элементами исследования при выполнении творческих заданий в процессе обучения; самостоятельная исследовательская деятельность);

4) эмоционально-ценностный элемент, обеспечивающий направленность обучения на педагогическую деятельность бакалавра технологического образования (развитие интереса к технике, конструированию, педагогической деятельности и т. п.).

Будущий бакалавр технологического образования должен владеть определённой суммой общепрофессиональных знаний о технике, технологиях, физических основах технических объектов, процессов и технологий; определённой суммой знаний из области педагогики и психологии (организация познавательной деятельности учащихся, современные формы, методы, средства и технологии обучения; особенности образовательного процесса в школе при обучении учащихся в образовательной области «Технология» и т. п.); владеть основными видами предметной деятельности (решение задач, проведение эксперимента, моделирование, выполнение проектно-конструкторских заданий и т. п.); иметь представление о деятельности бакалавра технологического образования и владеть элементами его деятельности.

Профессиональная подготовка обеспечивает студенту:

– овладение основами общетехнического знания;

– подготовку к дальнейшему обучению; знакомство с современными образовательными

технологиями, формами, методами и средствами обучения за счёт использования их в образовательном процессе вуза;

– развитие инициативы и творчества (это обеспечивается системой заданий различного уровня и разного характера);

– включение в деятельность, аналогичную деятельности учителя в образовательной области «Технология» (объяснение и доказательство, работа с различными источниками информации, техническое творчество, участие в разработке проектов, работе в группе и т. п.).

Организация образовательного процесса, выбор технологий, методов и средств обучения обусловлен контекстом будущей профессиональной деятельности. В этом случае организация содержания, формы и технологии обучения направлены на формирование предметных профессионально-педагогических знаний и умений бакалавра технологического образования, развитие его личностных качеств, т. е. ориентированы на формирование профессиональной компетентности. Профессиональная подготовка как «вхождение» студента в профессию учителя образовательной области «Технология» проявляется в определённых формах обучения, в которых студент не только просто выполняет учебные действия, но выполняет действия, несущие в себе черты профессиональной деятельности, приобретает базовые умения и образцы поведения при организации образовательного процесса в школе.

Планируя образовательный процесс, обеспечивающий профессиональную подготовку бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика», мы исходили из того, что система методов обучения должна включать информационно-рецептивные, инструктивно-репродуктивные, частично-поисковые и исследовательские методы, а система учебных занятий должна соответствовать задачам обучения. Особое внимание при профессиональной подготовке следует обратить на исследовательскую деятельность студентов, которая является основой проектной деятельности, развивает интеллектуально-творческий потенциал личности, активизирует процесс обучения.

Контроль уровня достижений студентов должен осуществляться в течение всего семестра (предварительный, текущий, тематический, итоговый) для того, чтобы была возможность корректировки уровня знаний и умений обучаемых. Это обеспечивается модульно-рейтинговой организацией образовательного процесса.

Выбираемые технологии обучения отражают взаимосвязанные аспекты образовательного процесса (содержательный, организационно-процессуальный). Технологии, раскрывающие содержательный аспект, – это технологии отбора, структурирования и предъявления учебной информации (структурно-логические схемы, обобщающие таблицы, компьютерные программы, презентации и т. п.). Организационно-процессуальные технологии предназначены для организации процесса обучения в контексте будущей профессиональной деятельности – контекстное обучение, информационно-коммуникационные технологии, технологии, обеспечивающие организацию познавательной деятельности, овладение предметными знаниями и умениями, технологии, ориентированные на овладение элементами профессиональной деятельности (преобразование учебной информации, представление ее в различных видах, оценивание результатов учебной деятельности, работа над проектами, планирование и организация исследования, конструирование приспособлений и устройств, создание моделей и т. п.).

Завершив изучение курса «Прикладная механика», бакалавр технологического образования должен удовлетворять следующим требованиям к уровню знаний, умений и профессиональной компетентности:

– и м е т ь п р е д с т а в л е н и я о роли и значении общетехнического знания в современ-

ной науке и технике; о современных тенденциях развития науки, техники и техносферы; о единстве и взаимообусловленности развития науки, техники и цивилизации; о деятельности бакалавра технологического образования в образовательной области «Технология»;

– з н а т ь теоретические основы общетехнического знания: законы, гипотезы, теории, алгоритмы расчетов обобщённых типовых задач на прочность, жесткость и устойчивость, кинематику и динамику механизмов и машин, законы движения жидкости, гидроустановки;

– п о н и м а т ь значение общетехнического знания в современной науке и технике; значение истории и методологии науки и техники в современной культуре; роль и значение общетехнического знания в профессиональной деятельности бакалавра технологического образования;

– у м е т ь применять общетехнические знания на практике, при изучении технических и специальных дисциплин, а также в своей будущей профессиональной деятельности; решать образовательные и исследовательские задачи; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученной информации;

– в л а д е т ь современными методами исследования, применяемыми в области технологического образования; элементами деятельности бакалавра технологического образования в образовательной области «Технология».

Список литературы

1. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя: монография. Чита, 2002. 237 с.
2. Калашникова Л. Я. Курс «Прикладная механика» как основа формирования профессиональной подготовки будущего специалиста. // Вестник Бурятского университета. Сер. 8: Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам. Вып. 3. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун -та, 2006. С. 168–177.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
4. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 208 с.

Рукопись поступила в редакцию 10.04.2011 г.

УДК 378.14:53

ББК Ч 486.51

С. А. Калашникова

г. Чита, Россия

Физика в медицинском вузе: исторический аспект

В статье рассматривается история преподавания курса физики в медицинском вузе. В частности, рассматриваются изменения в содержании курса физики, изучаемого на стоматологическом факультете. Подробно освещено включение в курс физики вопросов, связанных с механическими свойствами твёрдых тел. Изучение этих вопросов особенно важно для студентов-стоматологов, так как их знание является востребованным в профессиональной деятельности врача-стоматолога.

Ключевые слова: студенты-стоматологи, вопросы курса физики, связанные с механическими свойствами твёрдых тел.

S. A. Kalashnikova

Chita, Russia

Physics in Medical High School: Historical Aspect

The paper reviews the history of teaching physics in medical high school, highlights changes in the content of the physics course studied at the stomatological department and emphasizes the inclusion of the questions connected with the mechanical characteristics of solids in this course. Studying these questions is especially important for dental students as this knowledge is actual for dentists' professional activity.

Keywords: dental students, questions of the physics course connected with the mechanical characteristics of solids.

Актуальность. Профессия врача-стоматолога требует от будущего выпускника стоматологического факультета наличия знаний не только в области клинических дисциплин, но и в области физики, в том числе медицинской и биологической физики. В частности, являются необходимыми знания раздела «Механические свойства твёрдых тел». Данный факт подтверждает анализ анкет для врачей-стоматологов, некоторые вопросы которой позволили выявить значимость знаний, связанных с механическими свойствами твёрдых тел, в профессиональной деятельности врача-стоматолога.

Изучение раздела «Механические свойства твёрдых тел» позволяет формировать у будущих врачей-стоматологов знания о видах деформаций в полости рта, о зависимости прочностных характеристик стоматологических конструкций от физических факторов; умения оценивать стоматологическую ситуацию с точки зрения приложенных сил и прочностных характеристик

используемых материалов. При изучении вопросов данного раздела будущие врачи-стоматологи приобретают необходимые в будущей профессиональной деятельности умения: анализировать стоматологическую ситуацию с точки зрения сил, возникающих в полости рта и оказывающих действие на зубы и ортопедические, стоматологические конструкции; правильно подбирать стоматологический материал в зависимости от его свойств и конкретной стоматологической ситуации и т. п.

Цель статьи: проследить изменения в содержании курса физики, изучаемого на стоматологическом факультете медицинского вуза (на примере вопросов, связанных с изучением механических свойств твёрдых тел).

В табл. 1 представлена история включения вопросов, связанных с изучением механических свойств твёрдых тел, в программу соответствующей дисциплины.

**Включение вопросов, связанных с механическими свойствами твёрдых тел,
в программу по физике для студентов стоматологических факультетов**

<i>№</i>	<i>Название программы</i>	<i>Название раздела</i>	<i>Вопросы</i>
1	«Физика», 1976	«Основы стоматологического материаловедения»	Понятие деформации, виды деформации, закон Гука, статические и динамические нагрузки
2	«Медицинская и биологическая физика», 1984 [13]	–	–
3	«Медицинская и биологическая физика с информатикой и медицинской аппаратурой», 1994 [14]	«Биомеханика. Элементы биосопромата»	Объекты и методы биомеханики, деформация, закон упругой деформации, физические аспекты прочности и разрушения материалов, методы определения усилий и деформаций в челюстно-лицевом аппарате человека
4	«Медицинская и биологическая физика с информатикой и медицинской аппаратурой», 2002 [14]	«Механические свойства твёрдых тел»	Основные виды деформации твёрдых тел, законы упругих деформаций, эпюры сил, напряжений и изгибающих моментов на примере стоматологических конструкций, методы определения физико-механических свойств стоматологических материалов (прочности, твердости, истираемости и т. д.)

Проследим историю возникновения раздела «Механические свойства твёрдых тел», изучаемого студентами стоматологического факультета медицинского вуза. Первоначально будущие врачи, в том числе и будущие стоматологи, изучали курс физики. Учитывая требования, предъявляемые к выпускнику стоматологического факультета, возникла необходимость введения особого раздела в программу изучения физики на стоматологическом факультете, обеспечивающего приобретение студентами знаний о механических свойствах стоматологических конструкций и оценки их прочности. В связи с этим в 1976 г. в программу физики на стоматологическом факультете был введён новый раздел «Основы стоматологического материаловедения», где рассматривались вопросы оценки прочности стоматологических конструкций, основные виды стоматологических материалов с учётом их прочностных свойств, характеристики стоматологических материалов, от которых зависит прочность конструкции, методы испытания стоматологических материалов.

В 1983 г. утверждается новая программа и вводится новая дисциплина «Медицинская и биологическая физика», включающая физику и биофизику. Основы стоматологического материаловедения из программы исключаются.

В 1994 г. в программу по «Медицинской и биологической физике с информатикой и медицинской аппаратурой» для студентов стоматологических факультетов включается раздел «Биомеханика. Элементы биосопромата». В программе отмечается, что особое внимание в лекционном курсе следует уделять таким разделам, как биомеханика, биореология и медицинская техника.

В 2002 г. для специальности 040400 – «Стоматология» принимается программа по «Медицинской и биологической физике с информатикой и медицинской аппаратурой». В программу включается раздел «Механические свойства твёрдых тел».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внимание к вопросам, связанным с механическими свойствами твёрдых тел и биомеханикой, усилилось в последние десятилетия в связи с пониманием важности применения данных вопросов в профессиональной деятельности врача.

Изменения в программе по физике для студентов стоматологического факультета были обусловлены изменениями в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [2; 3; 4; 5] (табл. 2).

Изменения в ГОС ВПО, связанные с изучением физики и вопросов по биомеханике

ГОС ВПО, год введения	Название дисциплины	Количество часов, зачётных единиц	Требования к усвоению вопросов по биомеханике
ГОС ВПО первого поколения, 1995 [2]	Физика с высшей математикой	510 (для цикла естественно-научных дисциплин)	–
ГОС ВПО второго поколения, 2000 [3]	Физика	100	–
ГОС ВПО второго поколения, 2003 [4]	Физика	147	–
ФГОС ВПО третьего поколения, 2011 [5]	Физика, математика	3 зачётных единицы (108 часов)	Обучающийся должен знать: основные законы биомеханики и её значение для стоматологии; стоматологические пластмассы, металлы, биоматериалы и другие материалы

Из табл. 2 видно, что число часов на изучение физики, согласно ФГОС ВПО третьего поколения, уменьшается. Кроме того, в данном стандарте усиливается внимание к вопросам по биомеханике.

Рассмотрим освещение вопросов данного раздела в учебных пособиях [1; 6; 8; 9; 10; 11; 12] (табл. 3).

Содержание вопросов в учебниках, предложенных для изучения в медицинских вузах, связанных с механическими свойствами твёрдых тел

№	Автор, название учебного пособия, год издания	Название главы	Основные понятия
1	Ливенцев Н. М. Курс физики, 1974 [8]	Механика твёрдого тела	Рычаг, число степеней свободы, абсолютная мышечная сила
		Свойства твёрдых тел	Анизотропия, изотропия, полимеры, деформация, виды деформаций, относительное напряжение, модуль упругости, закон Гука, предельные величины механического напряжения, влияния температуры на прочность, эластомеры, тело Максвелла как модель эластомера
2	Волькенштейн М. В. Биофизика, 1988 [1]	Механофизиологические процессы	Свойства тканей организма
3	Губанов Н. И. Утенбергенов А. А., Медицинская биофизика, 1978 [6]	Биофизика мышечного сокращения	Механизм сокращения мышц, закон Гука, свойства мышц
4	Ремизов А. Н. Курс физики для медицинских институтов (механика, молекулярная физика, термодинамика), 1976 [9]	Механика вращательного движения	Степени свободы
		Некоторые вопросы биомеханики	Рычаг, рычаг скорости, рычаг силы, нижняя челюсть как рычаг скорости

		Твёрдые тела	Анизотропия, строение и свойства кристаллических тел, виды кристаллов, аморфное тело, полимеры, деформация, вязкоупругая деформация, относительное удлинение, предел прочности, предел текучести, закон Гука, виды деформации, экспериментальная кривая растяжения, зависимость потенциальной энергии от межатомного расстояния.
5	Ремизов А. Н. Медицинская и биологическая физика, 1987, 1999 [10], [11]	Некоторые вопросы биомеханики	Степени свободы, нижняя челюсть как рычаг скорости, модели вязкоупругих тел
		Механические свойства твёрдых тел и биологических тканей	Анизотропия, кристаллические тела, полимеры, аморфные вещества, зависимость потенциальной энергии от межатомного расстояния, деформация, механическое напряжение, закон Гука, предел упругости, относительное удлинение, предел текучести, предел прочности, экспериментальная кривая растяжения*, вязкоупругая деформация, ползучесть, модели упругих тел, свойства костной ткани, кривые ползучести костной ткани, кожи, мышц, сосудистой ткани
6	Ремизов А. Н., Максина А. Г., Потапенко А. Я. Медицинская и биологическая физика, 2003 [12]	Механические свойства твёрдых тел и биологических тканей	Анизотропия кристаллов, аморфные тела, изотропия, полимеры, биополимеры, зависимость потенциальной энергии взаимодействия от межатомного расстояния, деформации, её виды, относительное удлинение, механическое напряжение, вязкоупругая деформация, механические свойства тканей организма, кривая ползучести для биологических тканей

* – вопрос содержится в учебнике А. Н. Ремизова «Медицинская и биологическая физика», 1987.

Анализ учебных пособий, предложенных для изучения медицинской и биологической физики студентам медицинских вузов, позволил сделать вывод о том, что максимальное количество вопросов, связанных с механическими свойствами твёрдых тел, представлено в учебниках Ремизова А. Н. «Медицинская и биологическая физика», 1987 и Ливенцева Н. М. «Курс физики», 1974.

Интерес представляет учебное пособие для медицинских вузов авторов Е. В. Кортукова, В. С. Воеводского, Ю. К. Павлова «Основы материаловедения» [7]. В данном пособии наиболее полно приведена информация по разделу «Механические свойства твёрдых тел». В учебнике представлены следующие главы, раскрывающие учебный материал, необходимый для успешного усвоения вопросов цикла «Биомеханика. Элементы биосопромата»: «Элементы сопротивления материалов», «Прочность материалов в условиях деформации и воздействия физико-химическими агентами», «Основные методы

определения физико-механических свойств материалов». В пособии описаны прочностные свойства стоматологических конструкций, зависимость их от физических факторов, показано построение эпюр, даны характеристики конструкционных и пломбирочных материалов. В учебном пособии не содержится описания нижней челюсти как рычага скорости.

Выводы. Таким образом, изучение раздела «Механические свойства твёрдых тел» необходимо в курсе физики, изучаемой студентами-стоматологами медицинских вузов. В виду того, что в настоящее время количество часов, отводимое на изучение физики студентами стоматологических факультетов, сокращено, для формирования умений решать профессионально ориентированные проблемы, связанные с механическими свойствами твёрдых тел, необходима специальная методика. Одна из таких методик – это метод кейс-стадий, которая позволяет формировать у студентов умение решать профессиональные проблемы.

Список литературы

1. Волькенштейн М. В. Биофизика: учебное руководство. М.: Наука, 1988. 592 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 040400 – Стоматолог (третий уровень высшего профессионального образования). М. 1994.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 040400 – Стоматология. Квалификация Врач-стоматолог. М., 2000.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 040400 – Стоматология. Квалификация Врач-стоматолог. М., 2003.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060201 Стоматология (квалификация (степень) «специалист»). М., 2011.
6. Губанов Н. И., Утенбергенов А. А. Медицинская биофизика. М.: Медицина, 1978. 336 с.
7. КОРТУКОВ Е. В., ВОЕВОДСКИЙ В. С., ПАВЛОВ Ю. К. Основы материаловедения: учебное пособие для медицинских вузов. М.1: Высшая школа, 1988. 216 с.
8. Ливенцев Н. М. Курс физики для медвузов. М.: Высшая школа, 1974. 648 с.
9. Ремизов А. Н. Курс физики для медицинских институтов (механика, молекулярная физика, термодинамика): учебник. М.: Высш. школа, 1976. 208 с.
10. Ремизов А. Н. Медицинская и биологическая физика: учеб. для мед. спец. вузов. М.: Высш. школа, 1987. 638 с.
11. Ремизов А. Н. Медицинская и биологическая физика: учеб. для мед. спец. вузов. 3-е изд. исп. М.: Высш. школа, 1999. 616 с.
12. Ремизов А. Н., Максина А. Г., Потапенко А. Я. Медицинская и биологическая физика. М.: Дрофа, 2003. 560 с.
13. Программа по медицинской и биологической физике для студентов медицинских институтов. М., 1984. 40 с.
14. Программа по медицинской и биологической физике с информатикой и медицинской аппаратурой для студентов стоматологических факультетов медицинских вузов. М., 1994. 20 с.
15. Программа по медицинской и биологической физике с информатикой и медицинской аппаратурой для студентов стоматологических факультетов медицинских вузов. М., 2002. 7 с.

Рукопись поступила в редакцию 29.04.2011 г.

УДК 378. 14
ББК Ч 486. 67

Н. И. Козлов
г. Чита, Россия

Аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта: психолого-педагогический аспект

В статье рассматривается диагностика программ по музыкальному образованию детей и юношества как аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Ключевые слова: образование, парадигма, художественная культура, программа, концепция, принципы, восприятие, диагностика.

N. I. Kozlov
Chita, Russia

Analytical and Prognostic Component in the Process of Musician-Teachers' Professional Training: Psychological and Pedagogical Aspect

The article considers the diagnostics of the programmes for Music Education for children and youth as an analytical and prognostic component of the musician-teachers' professional training.

Keywords: education, paradigm, artistic culture, curriculum, concept, principles, perception, diagnostics.

Теоретическая и методическая подготовка студентов в процессе изучения курса «Методика преподавания музыки в общеобразовательной школе» создаёт базис для рассмотрения проблем педагогической диагностики и её роли в профессиональной подготовке учителя музыки. Подчеркнём, традиционное понимание педагогической диагностики обычно связано с диагностикой развития музыкальных способностей детей и юношества, их музыкальной культуры и т. п.

Диагностический подход в настоящее время становится одной из главных парадигм личностно ориентированного образования, заложены теоретические основы педагогической диагностики как самостоятельной научно-прикладной отрасли педагогики (А. С. Белкин, Б. П. Битинас, Ю. З. Гильбух, Н. К. Голубев, К. Ингекамп, Г. А. Карпова, А. И. Кочетов, Е. А. Михайлычев и др.).

Однако концептуальные и прикладные традиции в музыкальной педагогике, как нам видится, ещё не сложились, и учителю музыки далеко не просто самостоятельно определиться в подходах, принципах и методах организации диагностического процесса той или иной программы музыкального образования школьников, которых с каждым годом становится всё больше и больше.

Вышесказанное потребовало выделения и разработки аналитико-прогностического компо-

нента в профессиональной деятельности и подготовке учителя музыки, так как процесс демократизации общества в последние годы XX столетия ознаменован творческим всплеском многих исследователей, учёных, учителей музыки, что проявилось в создании ряда программ (вариативных, авторских, региональных и т. д.) по вопросам художественного воспитания школьников. Определяются инновационные подходы к развитию музыкальности детей и юношества

Теоретическая подготовка будущего специалиста, накопленный практический опыт восприятия интонационно-образного содержания произведений музыкального искусства должны составлять базис представлений учителя музыки о содержании музыкального развития детей и юношества. Всё это подтверждает необходимость, во-первых, подготовки будущего специалиста к диагностике учебного процесса в определённом образовательном учреждении и, во-вторых, для того, чтобы обеспечить его готовность к осмыслению концептуальных положений и основных идей действующих программ музыкального образования учащихся – альтернативных, авторских, региональных, ибо, по замечанию А. И. Кочетова, «...педагогическая диагностика проникает во все звенья учебно-воспитательного процесса и осуществляется непрерывно всеми её участниками» [6, с. 5].

© Н. И. Козлов, 2011

В таком качестве диагностическое исследование отличается от другого вида познания – научно-исследовательского, эвристического. Это «поиск известных закономерностей в «неизвестных» обследуемых» (А. А. Бодалев, В. В. Столин). Следовательно, педагогическая диагностика является одним из компонентов профессиональной готовности учителя музыки к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, компонентом аналитико-информационным, прогностическим.

В наиболее общем виде, как подчёркивает Б. С. Гершунский, сущность этих исследований состоит в том, чтобы предвидеть социально-экономические и научно-технические условия, в которых будет развиваться система образования в будущем; изменяющаяся роль и место человеческой личности в общественном прогрессе, пути возвышения человека, человеческой жизни как абсолютной общественной ценности; взаимоотношения образования, экономики и культуры; пути обеспечения приоритетности гуманитарных, культурно-исторических, национально-этнических и общечеловеческих компонентов в целевых установках педагогической деятельности на всех ступенях образования; динамика престижности профессий и специальностей; возникающие под влиянием социально-экономического, социокультурного и научно-технического прогресса новые подходы к обоснованию целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся, формирования у них заинтересованного, творческого отношения к труду, системного миропонимания и мировоззрения на основе нравственных общечеловеческих ценностей и национальных традиций и др. [3, с. 41].

На современном этапе педагогическая диагностика представлена такими направлениями, как:

– дидактическая диагностика, ориентированная на изучение итогов обучения, определение уровня обученности учащихся;

– психолого-педагогическая диагностика, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса: возможности учащихся, индивидуально-личностные особенности, духовно-нравственное становление личности, особенности адаптации и поведения школьников;

– социально-педагогическая диагностика: изучение воспитательного потенциала микро-

макросреды, роли семьи, ученического коллектива, окружающей среды;

– управленческая диагностика.

Педагогическая диагностика как самостоятельная научно-прикладная область знаний вобрала в себя методы различных наук: философских, общенаучных, частнонаучных. В то же время философские, общенаучные, частнонаучные знания составляют методологическую основу педагогической диагностики.

Вместе с тем следует отметить, что специальные труды по исследованию музыкально-педагогических концепций, технологий, программ музыкального образования школьников на сегодня привести достаточно трудно. Такое положение дел в области музыкального образования затрудняет процесс подготовки будущего специалиста к осмысленному, творческому подходу к выбору и оценке достоинств и недостатков той или иной программы музыкального образования детей и юношества, которых с каждым годом, как было отмечено выше, становится всё больше и больше. Отсюда возникает проблема поиска и обоснования разработки отдельных аспектов педагогической диагностики содержания музыкального образования школьников, которое представлено различными программами для общеобразовательной школы, дошкольных образовательных учреждений и др.

Таким образом, целью диагностики является анализ концептуальных основ разнообразных действующих образовательных программ. Следовательно, в профессиограмму учителя музыки должен быть включён и аналитико-прогностический компонент, что в своё время было предопределено Л. Г. Арчажниковой: «... Полноценная методическая подготовка даёт учителю музыки знание психолого-педагогических закономерностей учебно-воспитательного процесса и помогает практически использовать передовые методы и приёмы музыкального обучения, воспитания и развития школьников; педагог может предвидеть и проектировать результаты педагогического воздействия на школьный коллектив, осуществлять контроль за развитием школьника, диагностировать процессы формирования его личности (способностей и характера)» [2, с. 76–77].

Прежде всего, необходимо отметить, что предметом диагностики может быть концепция программы, разработанной автором, авторским коллективом. Под понятием «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система) разумеет-

ся определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для её освещения, ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности, а также сумма взглядов автора или авторского коллектива на цели и задачи, принципы, методы и т. д., на особенности, в частности, музыкального образования школьников, что и подлежит диагностике.

В основе концепции той или иной программы лежит определённый взгляд авторов на ребёнка, на закономерности его развития, создание условий, способствующих становлению личности, раскрытие творческого потенциала каждого воспитанника. Выявление философско-концептуальных основ программ позволяет выделить три их группы – действующая, вариативная, альтернативная, что даёт возможность их рассмотрения с точки зрения статуса, определяющего территориальное распространение: базовая, федеральная, региональная, муниципальная. Может быть использована другая классификация, позволяющая выделить два вида программ – комплексные и парциальные, исходя из объёма, направленности содержания на целостный педагогический процесс.

При классификации и анализе программ может использоваться структурно-содержательный принцип, когда анализируется весь пакет программно-методического материала. Руководство данным принципом позволяет увидеть, что одни материалы имеют лишь концептуальные положения, другие содержат чётко выраженную установку действий, где образовательные и развивающие задачи имеют свою логику построения, содержат методические рекомендации и методические пособия. Наличие же полного пакета программно-методического материала говорит о степени разработанности программы, возможности активного её внедрения в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения. Так, например, сегодня можно наблюдать обновление программно-методического материала на основе предложенного Д. Б. Кабалевским учебно-методического обеспечения программы «Музыка».

Так, например, при диагностировании программы, используя *принцип открытости-закрытости*, можно обнаружить обновление содержания разного типа программ. Это обычно дополнения и изменения музыкального материала, некоторых форм организации работы с

детьми, применение новых педагогических технологий, вариантов учебно-методического материала. При этом основные концептуальные положения «модернизируемой» программы чаще всего не претерпевают существенных изменений: дополняется содержание в связи с изменением исторических условий развития общества, с учётом региональных особенностей и т. д. В других рекомендуется сохранение общих тенденций, а выбор технологий и методов работы с детьми остаётся за педагогом.

Как было отмечено выше, анализ философских, музыковедческих, психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что любая концепция музыкального образования должна основываться и развёртываться исходя из природы самого музыкального искусства и опираться на её акустическую (интонационно-звуковой материал) и временную (процессуальную) природу. Следовательно, в содержательном аспекте концепции (программы) должен быть отражён процесс освоения основных закономерностей музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, иначе говорить о результативности развития музыкальности детей и юношества достаточно трудно. Процесс развития музыкальности индивида должен оперировать языком, свойственным данному виду искусства. Поэтому основу концепции должно составлять освоение закономерностей музыкального искусства, призванных обеспечить развитие восприятия-мышления учащихся. При обнаружении выявленных закономерностей обосновывается ведущая идея-концепция программного содержания, организации системы музыкального развития учащихся в целом.

Но организация процесса развития восприятия-мышления должна опираться не на теоретические представления о музыке как виде искусства, а на духовно – практическую деятельность индивида в образовательном процессе. Согласно этому, в концепции конкретной программы музыкального образования должны планироваться такие виды деятельности и художественно-педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся о музыкальном искусстве как искусстве образном посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия-мышления учащихся долж-

на разворачиваться в онтогенезе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки, значительно позже – аналитической

Не менее важное значение в диагностике программы приобретает процесс организации формирования знаний, которыми предлагает овладеть учащимся та или иная концепция музыкального образования. Как известно, предметы естественно – математического цикла оперируют понятиями, которые являются знаниями, составляющими основу процесса образования. В предметах же художественного цикла учащиеся должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно – образное отражение действительности существенно отличается от научного, так как в художественном творчестве главным орудием типизации является не понятие, а художественный образ. В предметах такого рода художественный образ и будет являть собой знания о мире, о вере в высокое предназначение человека, общества, народа, человечества, о вере в духовные ценности и ориентиры, передаваемые посредством языка конкретного вида искусства.

Диагностируя программу, её концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путём – путём слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. Процесс перекодирования даёт основание для суждений будущего педагога о степени и интенсивности развития восприятия учащимися художественно-образного содержания произведений музыкального искусства, о целенаправленности организации их деятельности и использовании методов, соответствующих деятельности. При этом педагог должен опираться на систему формирующихся или сформированных, прежде всего, «интонационных понятий», или «понятий-образов», которые должны находить место в содержании диагностируемой программы. Понятия (знания) такого рода должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно-образное, а не создавать только теоретическое представление об изучаемом искусстве. При опоре на знания такого рода в образовательном процессе происходит единение двух начал: звукового и смыслового, которые возникают на основе личного опыта ребёнка, формируя тем самым основу не только

интонационного опыта индивида, но и основу художественно-педагогического анализа музыкальных произведений.

Разворачивание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от обобщения акустической природы в её интонационно-образном значении к обобщению временной. Так, например, интонационное понятие «динамика» связано с чувственно-эмоциональным восприятием и осмыслением образа в одних произведениях с впечатлением приближения и удаления, агрессии и зловещей фантастики; в других – с успокоением, восприятием тишины, покоя, согласия и безмятежности. По мере развития посредством обращения к интонационным понятиям образного восприятия и развития личного опыта слушателя они могут быть сформированы и на теоретическом уровне, тогда может иметь место рассмотрение мелодической, метроритмической и других видов грамматики, что будет уже связано с проблемами овладения знаниями теории музыки и т. д.

Необходимо отметить, что это не «попутный процесс», а процесс длительный, формирующий интонационно-образное развитие восприятия-мышления учащихся. Только таким путём достигается оперирование выразительными средствами в их интонационном значении при организации «слушания и слышания» детьми духовно-образного содержания музыкального произведения. При этом происходит «перенесение» деятельности учителя и ученика из области логически рассудочной, умозрительного постижения содержания произведения в интонационную деятельность, направленную на выявление и погружение в интонационную субъективность произведения, позволяющую проникнуть в его внутренний фабульный мир. Организация такой деятельности ведёт к переживанию жизненного содержания того или иного произведения.

Таким образом, интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно-образного слуха ребёнка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально-теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия-мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационно-го вида художественно-педагогического анализа на основе обобщённых представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке такой вид анализа в природе не существует. Он должен рас-

смагиваться как процесс развития и обобщения опыта ребёнка в определённых временных рамках и «вырастать» вместе с учащимися. Обычно эти рамки устанавливаются автором программы и прослеживаются в содержательном аспекте предложенной концепции. Однако и эти установленные рамки развития образного восприятия необходимо воспринимать условно, как ориентир, ибо учебный процесс – это живой процесс творчества, который требует внесения корректив. При развертывании такого процесса образования развиваются как общие, так и специальные музыкальные способности ребёнка, его эмоциональная сфера, внимание к звуку, память, воображение, интуиция и т. д. Этим

определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Диагностируя программу, необходимо видеть логику развития всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотносить с закономерностями организации самого процесса обучения. Понимание вопросов специфики музыки, формирования музыкального сознания как центральной проблемы музыкального образования становится основой и при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности будет составлять аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 2004.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. М., 1984. 111 с.
3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология. Теория. Практика. Киев, 1986. 197 с.
4. Кабалецкий Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы для школ общеобразовательного типа. М., 2000.
5. Концепция учебного предмета «Музыка» в общеобразовательной области «Искусство» // Концепция 12-летней общеобразовательной школы. М., 2000.
6. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика. Минск, 1987. 223 с.
7. Мазель Л. А., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений. М., 1967. 527 с.
8. Науменко Т. И., Алеев В. В. Музыка. 5 кл.: учеб. для общеобраз. учеб. зав. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2001. 224 с.
9. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие. Екатеринбург, 1993. 64 с.
10. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей: педагогическая наука – реформе школы / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
11. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Ерофеевой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 344 с.
12. Теория и практика личностно-ориентированного образования: материалы круглого стола // Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.

Рукопись поступила в редакцию 02.04.2011 г.

УДК 376.5
ББК Ч 31.42

Е. Ю. Ольховская
г. Чита, Россия

Общая характеристика ведущих требований к профессиональной деятельности педагога, работающего с одарёнными детьми

На рубеже XX–XXI вв. в отечественной педагогике дифференцировалась задача подготовки кадров, компетентных в области элитологии образования: понимающих роль элиты в общественном прогрессе; владеющих педагогикой и психологией одаренности, высшей и научно-педагогической школы; обладающих опытом работы с высокособственными людьми и опытом научной (художественной, конструкторской, политической и т. д.) деятельности; нацеленных на воспитание личности новатора, преобразующего мир.

Ключевые слова: элита; элитология; элитарное, элитное и массовое образование; педагогика и психология одаренности; педагогическая компетентность в области образования одарённых детей.

Е. Yu. Olkhovskaya
Chita, Russia

General Characteristics of Major Requirements for Professional Educators Working with Gifted Children

At the turn of the 20th and 21st centuries, national pedagogy faces the problem of training personnel qualified in the field of educational elitology. Such educators should understand the role of elite in social progress, be competent in pedagogy and psychology of giftedness of higher and scientific and pedagogical schools, have experience of working with capable people and being involved in scientific (artistic, engineering, political, etc.) activities and focus on educating the personality of an innovator, transforming the world.

Keywords: elite; elitology; elite, elitology and mass education; pedagogy and psychology of giftedness; teacher competence in the education of gifted children.

В современной ситуации обострённого интереса к проблеме роли элиты в социокультурном развитии в педагогических исследованиях должно быть актуализировано решение задачи воспитания элиты, ответственной перед народом. В связи с этим, во-первых, данную социальную группу необходимо формировать из одарённых и талантливых людей, способных своими инновационными идеями преобразовывать культуру – обретать свою идеальную представленность в других (персонализироваться в них) и изменять их бытие. Во-вторых, высокая миссия элиты диктует необходимость центрировать содержание её воспитания на идеи становления у элитарной личности духовного предвидения и особой нравственной ответственности за совершённые открытия, а только затем развития высочайших интеллектуальных способностей. Анализ истории элитарного образования (целенаправленно готовящего элиту) России подтверждает значимость приоритета функций селекции

элиты из одарённых детей и воспитания меритократии, принципов – первичности духовных ориентаций и свободы личности, сопричастности высокособственного индивида с окружающим большинством, природосообразности и «презумпции одарённости», обучения на высоком уровне трудности путём включения в научное и художественное познание, взаимодействие общего развития с развитием профилирующих способностей; взаимодополнения массового и элитарного образования; стратегий и моделей, выходящих на задачи воспитания экологической ответственности за окружающую жизнь и авторского отношения к своей личности.

Задача подготовки кадров, компетентных в области элитологии образования в отечественной педагогике стала официально признаваться на рубеже XX–XXI вв. Её решение предполагает воспитание педагогов, понимающих роль элиты в общественном прогрессе; владеющих педагогикой и психологией одаренности, высшей

и научно-педагогической школы; обладающих опытом работы с высокоспособными людьми и опытом научной (художественной, конструкторской, политической и т. д.) деятельности; испытывающих потребность в широкой и социально значимой персонализации; нацеленных на воспитание личности новатора, преобразующего мир. То есть данная задача выходит на сферу педагогики, находящейся в процессе своего становления.

В связи с этим в теории и практике современного образования определился целый ряд противоречий, требующих разрешения:

- между направляющим значением элиты в социокультурном функционировании и недостаточным уровнем изученности процессов её селекции и воспитания в системе образования;

- между установившимся приоритетом влияния массовой культуры на развитие личности и социальной необходимостью воспитания одаренного субъекта на основе нормативных «образцов» (Н. И. Булкин) элитарной личности;

- между набирающими силу перспективами технократизации социокультурного пространства, в том числе и элитарного образования, и определяющим значением духовных ценностей в культурно-цивилизационном прогрессе;

- между противопоставлением институтов элитарного и массового образования (элитарной и эгалитарной парадигм развития образования) и необходимостью оформления межпарадигмального (И. А. Колесникова) подхода, рассматривающего данные феномены как взаимодополняющие структуры;

- между увеличивающейся сферой исследований вопросов развития и воспитания одаренности, специфики деятельности высшей и научно-педагогической школы и недостаточной изученностью проблемы формирования целостного и непрерывного образовательного пространства воспитания «интеллектуального потенциала» страны, играющего решающую роль в развитии экономики и культуры в целом.

Современная образовательная политика придаёт высокое значение дальнейшей разработке и внедрению проблемы развития детской одаренности и подготовки интеллектуальной элиты, ответственной перед народом, из одаренных детей и подростков. Реализация обозначенной проблемы в ведущей мере связана с решением задач выявления специфики содержания элитарного образования и его взаимодействия с массовым. Образование как институт приобще-

ния людей к культуре должно выстраивать свою деятельность с учётом особенностей природы человека и его потребностей в самореализации, а также запросов современного информационного общества не только в подготовке элиты, воспитанной на меритократических идеалах, но и в имманентном развитии творческих способностей всех его членов. В связи с этим в социуме функционируют различные типы институтов образования: массовое, элитарное и элитное. Деятельность института «массового» образования в основном ориентирована на людей, развитие которых соотносится с понятием «нормы», и нацелена на поддержку становления их самосознания и творческого потенциала – стремления к совершенствованию культуры путём осознанного внедрения новаторского опыта и отстаивания идей демократизации общества. В свою очередь, «элитарное» образование предназначено для развития одаренности личности и её дальнейшей элитизации – готовности к созданию новаторских продуктов труда, преобразующих культуру, и высокой экологической ответственности за свою управленческую деятельность. «Элитное» образование может носить массовый и элитарный характер, так как ведущей его характеристикой является лучшее качество в ряду себе подобных и предоставление дополнительных услуг. Стратегией взаимодействия данных институтов следует считать принцип взаимодополнения, исключающий возможность создания приоритетных условий развития одного из них и объединяющий идеалы содержания их воспитания принципом первичности духовных ценностей в становлении личности.

При этом, анализируя соотношение массового и элитарного образования, следует учитывать опасность превращения элитарного учреждения в олигархическое (кастовое, закрытое), где обучаются дети исключительно из социально престижных семей, развитие которых не всегда соответствует понятиям одаренности. Элитность образования должна носить исключительно либеральный, а не социальный характер, так как социальная элитность и образовательная – понятия не тождественные. Элитарное образование не должно быть образованием только элит. Напротив, одной из ведущих задач элитарного образования является смягчение социальной дифференциации, в противном случае оно будет работать на укрепление социального неравенства и служить источником повышения духовной и нравственной несправедливости. Это может привести, выражаясь

языком А. Тойнби, к «закату цивилизации», так как он напрямую зависит от величины духовного и интеллектуального коэффициента правящей в обществе элиты.

Реализация обозначенной проблемы в ведущей мере связана с решением задач выявления и воспитания педагогических кадров, способных к работе в сфере образования для одаренных детей. Так как данная сфера обладает своим специфическим содержанием деятельности, базирующемся на анализе особенностей развития и воспитания одаренного ребёнка, а также его роли как потенциального представителя элиты, следует определить ведущие компетентности,

соответствующие профессиональной деятельности педагогов данной категории. Эти компетентности, с одной стороны, должны отражать общие требования к квалификационной характеристике учителя (в области личных качеств, педагогических умений в области целеполагания, мотивирования, владения предметным содержанием и т. д.), с другой – особенные, базирующиеся на знании педагогики и психологии одаренных детей, а также опыте работы с детьми данной категории. В наиболее обобщенном виде эти требования представлены в предложенной таблице.

Таблица

<i>Базовая компетентность</i>	<i>Характеристики компетентности</i>	<i>Показатели оценки компетентности</i>
И. Личностные качества		
1. Готовность к диалогу	Гуманистическая позиция; открытость к принятию иных точек зрения, с учетом изменение собственных взглядов; создание условий для воспитания у ребёнка авторского отношения к своей личности	– Толерантность – Готовность вести диалог с позиций интересов ребёнка – Фасилитизация развития субъекта образования
2. Высокий уровень самоконтроля и умения адекватно оценивать себя и ситуацию	Вера в собственные силы; позитивные отношения с коллегами, родителями учеников и учениками; позитивная направленность на педагогическую деятельность; умение адекватно вести себя в состоянии конфликта	– Высокая и адекватная профессиональная самооценка – Чувство юмора и эмоциональная устойчивость – Способность управлять своим поведением в эмоционально напряженных ситуациях
3. Широкий кругозор, креативность, высокий уровень знания проблем области интересов одаренного ребенка	Высокий культурный и профессиональный уровень, достаточная научная подготовка	– Широкая эрудиция – Критичность и креативность мышления – Владение научными (художественными) методами познания
II. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности		
1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с особенностями развития одаренных детей и индивидуальными особенностями конкретного ребёнка	Знание педагогики и психологии одаренных детей, а также особенностей развития конкретного одаренного ребёнка; умение соотносить интересы и потребности одаренных детей с целями и задачами образования; умение выстраивать образовательный процесс с позиции паритетности, интересов личности, края государства и общества	– Умение определять зону ближайшего развития одаренного ребенка – Умение скоординировать цели и задачи обучения с потребностями одаренных детей – Умение доказать перспективность изучения темы (вопроса, проблемы и т. д.) для развития личности и социума

<p>2. Умение перевести тему урока в творческую задачу</p>	<p>Знание педагогических условий развития творческого и креативного опыта деятельности учащихся как ведущих факторов воспитания одаренного ребенка; владения данным видом деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Владение технологиями творческой и опытно-поисковой деятельности – Умение преобразовать тему урока в персонально значимую для ребенка задачу проблемного характера – Умение создать ситуацию сотрудничества и сотворчества
<p>3. Умение организовывать процессы целеполагания, целедостижения и оценки достигнутых результатов как субъект-субъектную деятельность, предшествующую изучению темы, раздела, проблемы и т. д.</p>	<p>Индивидуализация образования, обеспечение высокой мотивации академической активности и воспитания навыков (потребности) самообразования</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Умение включить ребёнка в процесс целеполагания; – Умение учить ребенка планировать процесс целедостижения – Умение учить ребенка моделировать эталоны своей деятельности и на их основе оценивать результаты своего труда; развивать рефлексию ребенка
<p>III. Компетенции в области мотивации учебной деятельности</p>		
<p>1. Умение соотносить изучаемые темы с областью интересов одаренного ребенка для дальнейшей его самомотивации</p>	<p>Создание условий перевода внешних мотивов во внутренние и воспитание немотивированной активности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знание интересов и потребностей одаренного ребёнка – Умение создавать условия, в которых одаренный ребёнок научится во имя цели преодолевать препятствия – Умение содействовать развитию немотивированной активности ребёнка как характерного свойства его личности
<p>2. Умение создавать условия для развития стремления к инновационной деятельности</p>	<p>Понимание культуuroобразующей роли инновационной деятельности, знание сущности и особенностей инновационной деятельности, умение создавать условия для развития познавательного интереса к ней у одаренного ребенка и осознания особой ответственности личности за новаторские продукты своей деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знание ведущих инновационных открытий своей профессиональной области и области интересов одаренного ребёнка; – Умение воспитывать познавательный интерес к инновационной деятельности; – Умение воспитывать экологическую ответственность за продукты своего труда
<p>3. Умение создавать ситуацию, в которой одаренный ребенок будет творчески влиять на развитие позитивной мотивации и ситуации успеха у другого человека</p>	<p>Знание проблемы персонализации (отраженной субъектности) как влияния на другого (личностный вклад в развитие другого человека), понимание роли и ответственности талантливых людей в развитии культуры, умение создавать условия позитивного сотрудничества одаренного ребёнка и менее способного человека</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Исключение ситуации соперничества одаренного ребёнка с менее способными детьми; – Умение создавать ситуацию, в которой одаренный ребёнок будет творчески влиять на развитие другого; – Умение сопровождать одаренного ребёнка в деятельности, в которой он не будет лидировать, в случае неудачи – помочь ему понять, что поражение нормальное жизненное явление
<p>IV. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности</p>		
<p>1. Владение технологиями организации продуктивной (творческой, креативной) деятельности</p>	<p>Понимание сущности творческой деятельности, знание специфики учебной творческой деятельности и основных подходов к ее организации, владение технологиями творческой деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знание современных подходов организации учебной деятельности, направленной на развитие творческих способностей личности; – Ориентация на преобладание креативных и поисковых методов в собственном арсенале;

		— Готовность адаптировать методы и технологии обучения к современным условиям работы с одарёнными детьми, с целью воспитания творческой и духовной личности
2. Хорошая научная подготовка и знание современных проблем преподаваемого предмета	Понимание сущности эмпирической и научной деятельности, значения ведущих научных достижений в области своего предмета, в том числе и современных, владение методами научного познания	– Готовность содействовать становлению познавательного интереса одарённого ребёнка к научной, художественной, политической и т. д. деятельности; – Готовность организовывать научно-поисковую деятельность; – Владение методами (технологиями) развития теоретического и критического мышления
3. Готовность организовать познавательную деятельность с целью воспитания авторской позиции ребенка и высокой духовной ответственности за свое личностное культурное пространство	Понимание роли элитарной (выдающейся личности) в социокультурном развитии, знание теорий духовно-нравственного воспитания, теорий и технологий личностно ориентированного обучения	– Умение организовывать воспитание как процесс саморазвития и самовоспитания ребёнка; – Умение создавать условия воспитания ребёнка как субъекта обучения, ориентированного на процесс самообразования; – Умение создавать условия для активного участия одарённого ребенка в преобразовании окружающей действительности, развитии у него социорефлексии и потребности в социальнозначимой самореализации
V. Компетентность в области разработки образовательных программ и принятия педагогических решений		
1. Знание моделей обучения и идей воспитания, направленных на развитие одарённости ребёнка	Знание специфики развития одарённого ребёнка и специфики организации учебно-воспитательного процесса для него, знание опыта работы с одарёнными детьми в своей профессиональной области, умение анализировать и оценивать данный опыт деятельности	– Знание ведущих подходов к моделированию обучения одаренных детей; – Знание ведущих подходов структурирования модели одарённости личности и путей создания условий её развития; – Умение адаптировать данные теории и идеи к задачам и условиям собственной деятельности
2. Умение разрабатывать образовательную программу (создавать учебно-методический комплекс), направленную на развитие высоких способностей ребенка	Знание программ, учебников, учебных пособий, интернет-источников по работе с одарёнными детьми и т. д. по своему предмету и смежным дисциплинам; знание основных подходов развития одарённости детей, чьи способности находятся вне поля профессиональной подготовки учителя-предметника; знание особенностей обучения одаренных детей с проблемами в развитии; умение разрабатывать программы для одарённых детей разных категорий	– Умение разрабатывать программы для развития высоких способностей ребенка по собственному предмету обучения; – Умение разрабатывать программы для одарённых детей, способности которых находятся в области других учебных предметов; – Умение разрабатывать программы для одарённых детей с проблемами развития

<p>3. Умение создавать ситуации, в которых одаренный ребёнок сможет проявить себя как творческая, диалогическая, готовая к сотрудничеству личность</p>	<p>Знание проблем развития одаренных детей; специфики их воспитания (социализации) и работы с их родителями; особенностей гендерного становления их личности; причин появления опасности «затухания» одаренности</p>	<p>– Умение ориентировать семью на поддержку развития одаренного ребёнка; – Умение настроить окружающих на позитивное отношение к успехам одаренного ребёнка (чувство гордости за него) и понимание его проблем; Умение помочь одаренному ребенку скорректировать своё гендерно-ролевое поведение в соответствии со своими способностями и стремлениями</p>
<p>VI. Компетентность в области организации педагогической деятельности</p>		
<p>1. Умение содействовать развитию у одаренного ребёнка творческого конформизма по отношению к окружающим</p>	<p>Понимание проблем общения одаренного ребенка с другими людьми, воспитание у него чувства сопричастности с окружающим большинством, развитие творческого конформизма – умения уступить в непринципиальных позициях и отстаивать свою точку зрения в принципиальных</p>	<p>Педагогическая поддержка общения одаренного ребенка с окружающим большинством, построенная на основе принципа творческого конформизма; Педагогическое сопровождение общения одаренного ребёнка с одаренными сверстниками; Педагогическое сопровождение общения одаренного ребёнка с учёными, деятелями искусства, политиками, изобретателями и т. д.</p>
<p>2. Умение организовывать проектную деятельность в логике научного и художественного познания</p>	<p>Знание целей, закономерностей, принципов, форм и технологий образования одаренных детей и умение на их основе выстраивать педагогическую деятельность</p>	<p>Умение вводить одаренного ребёнка в логику понимания сфер деятельности эмпирического и научного (художественного) познания; Организация участия одаренного ребёнка в проектной деятельности; Создание условий для разработки и реализации собственных проектов</p>
<p>3. Умение содействовать педагогическим оцениванием адекватной самооценки становления одаренного ребёнка и стремления стать отраженным субъектом, творчески влияющим на развитие окружающих людей и окружающего пространства</p>	<p>Понимание социокультурной значимости идей: 1) воспитания элиты, ответственной перед народом; 2) права народа контролировать элиту; 3) подготовки элиты из одаренных и пассионарных личностей; знание особенностей развития одаренного ребёнка и роли самооценки в процессе организации его самовоспитания; умение создавать ситуации, в которых одаренный ребёнок будет выступать в качестве отраженного субъекта, позитивно меняющего мир своим культурным пространством</p>	<p>Педагогическая поддержка развития рефлексии одаренного ребёнка как фактора становления адекватной самооценки; Педагогическая поддержка развития социорефлексии одаренного ребёнка как фактора оценки своей роли как отраженного субъекта; Педагогическое сопровождение процесса построения жизненных планов одаренного ребёнка</p>

Таким образом, современная ситуация в образовании предполагает выдвижение на первое место идеи воспитания социально активной личности, способной не только жить в информационном обществе, но и позитивно влиять на развитие культуры. В связи с этим условия и подход к самоактуализации личности, потенциал которой задан генетически, должны быть разными; содержание обучения и воспитания детей различного уровня должно быть не только единым в своих духовно-нравственных ори-

ентирах, но и дифференцированным в условиях создания образовательного пространства развития личности, что в свою очередь выдвигает на ведущие позиции проблему теоретической и практической подготовки учителя для работы с различными категориями детей: умственно одаренными, повышенными умственными способностями, умственной нормы, пониженными умственными способностями и умственно дефективными.

В системе обучения и воспитания одарённых детей личность педагога является определяющим фактором, поэтому к учителю, работающему с такими детьми, предъявляются особые требования. Существует мнение, что развитие высоких способностей детей не зависит от усло-

вий среды. Это, как правило, не подтверждается анализом практики образования. В большинстве случаев нестандартный ребёнок учится ниже своих возможностей именно в результате плохого преподавания, негативного отношения учителей к учащимся и наличия программ неадекватных их особенностям.

Список литературы

1. Ашин Г. К. Элитология: учеб. пособие. М.: МГИМО Университет МИД России, 2005. 554 с.
2. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. М.: Институт психологии РАН, 2009. 656 с.
3. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2003; Воронеж: МОДЭК, 2003. 464 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 320 с.

Рукопись поступила в редакцию 16.10.2011 г.

УДК 378.1
ББК Ч 481.2

С. М. Редлих, О. А. Козырева
г. Новокузнецк, Россия

Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога

Статья раскрывает особенности формирования и развития культуры самостоятельной работы в системе высшего профессионального образования на протяжении пяти лет обучения в вузе посредством изучения дисциплин педагогического цикла и RP-технологии педагогического взаимодействия. Нюансы данной деятельности обсуждались на научно-практических конференциях и отражены в статьях, тезисах и научно-методических пособиях.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы; технология самостоятельной работы, технология диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога; феноменология формирования культуры самостоятельной работы

S. M. Redlikh, O. A. Kozyreva
Novokuznetsk, Russia

Mathematical and Statistical Methods in the Technology of Diagnosing Teachers' Independent Work Culture Formation

The article reveals the features of forming and developing independent work culture in the system of higher professional education for five years of learning at higher educational institutions through the study of pedagogical cycle disciplines and RP-technology of pedagogical interaction. The nuances of these activities have been discussed at scientific and practical conferences and reflected in articles, theses, scientific and methodical publications.

Keywords: independent work culture, independent work technology, technology of diagnosing teachers' independent work culture formation, phenomenology of forming independent work culture

Возможность математической и статистической обработки данных в технологиях педагогического взаимодействия – одна из актуальных сторон оценивания результатов педагогической деятельности в современной системе педагогического знания, фасилитирующего получение научно обоснованных результатов, теоретически прогнозируемых и системно трансформируемых в модифицируемых, нестабильных и синергетически организуемых условиях в структуре социальных образований и микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах.

Остановимся на предыстории моделирования технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога и её математических моделях.

Культура самостоятельной работы (КСР) – это механизм самосовершенствования и самореализации субъектов социального пространства, определяющий ориентиры и особенности социального взаимодействия

субъектов-носителей деятельности и культуры. Несомненна роль данного феномена в определении перспектив работы с обучающимися и студентами, а также в реализации всевозможных акметехнологий, акметраекторий современного обучения и образования в системе начального, среднего и высшего профессионального образования. КСР – это составная часть культуры, определяющая развитие и формирование личности. Формирование КСР, определяемой нами как совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и

самореализации в полисистемном ракурсе – это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр. В таком контексте под личностью мы понимаем человека, который имеет позитивную систему ценностей, создаёт реализуемые на практике условия самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического, эмоционального, продуктивного, репродуктивного и пр.) в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

В педагогике средней школы одним из наиболее распространенных методов и средств формирования и развития КСР у обучающихся является формирование потребности в использовании совокупности средств и методов фиксации информации. При соблюдении требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как полиаспектному феномену, рассматривающему самостоятельную работу как форму, метод, средство педагогического взаимодействия, условие и норму самоопределения и самоутверждения, самосовершенствования и самореализации, взаимодействия и взаимопомощи, можно создать благоприятные условия для становления личности обучающегося как носителя и творца культуры, искусства, деятельности, общения. Такого рода работа неоднократно проверена студентами педвуза в ходе прохождения педагогических практик, выполнения творческих проектов, курсовых работ и выпускных квалификационных работ. В современной педагогике одним из наиболее распространенных методов и средств формирования и развития КСР в высшей школе является моделирование в своём многообразии видов, форм и средств.

Феноменология формирования КСР педагога рассматривается авторами в последовательности: 1) методология и методы формирования КСР педагога; 2) парадигмы формирования КСР педагога; 3) модели и условия формирования КСР педагога; 4) технологии формирования и диагностики КСР педагога.

Технология системно-педагогического моделирования – это технология, в структуре которой предусмотрены пропедевтические первые два звена или ступени: 1) ступень формирования и развития КСР в системе среднего общего образования средствами фиксации информации и на первом курсе вуза; 2) **RP-технология педагогического взаимодействия**, фасилитирующая планомерный переход от использования репродуктивных методов, форм обучения и контроля

к продуктивным. В структуре ведущей деятельности педагога обе технологии имеют место быть, но работа строится уже несколько по другой канве – необходимо выявить систему объективных противоречий педагогической практики, ход которой не только наблюдает педагог, но и пытается всеми прогрессивными методами и средствами оптимизировать; затем необходимо выявить способы традиционного и инновационного решения самостоятельно выявленных противоречий, связанных с профессиональной деятельностью. Следующим этапом в данной технологии является моделирование педагогического средства, фасилитирующего педагогу решение выявленной проблемы или противоречия, затем апробация и констатация достигнутого в рефлексии или научно-методической работе. Как известно, в полисубъектном мультисредовом пространстве ничего нет вечного и каждое разработанное средство устаревает достаточно быстро – 5–10 лет и оно уже может быть отнесено к раритету. Поэтому разработка и реконструкция педагогического средства – неустанная работа, сопровождаемая бесконечным поиском, так называемой «золотой середины» в решении выявленного объективного противоречия или спектра противоречий.

В ходе данной деятельности появляются разнообразные словесно-логические и структурно-логические модели. Если проследить педагогику Древнего ира – то можно обнаружить богатейший опыт системно-педагогического моделирования – это и трактаты, и труды, приуроченные к решению определённой проблемы, связанной прямо или косвенно с полисубъектным пространством, мультисредой¹, антропосистемой, и открытие законов и закономерностей, объективно предопределяющих построение теорий, концепций и структурно-содержательного материала определённой дисциплины. Известно, что продуктивная педагогика – это средство самореализации и самосовершенствования, в контексте идей гуманизма выделяющая феномен КСР как механизм становления личности, последователь-

¹ Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

но проходящей три этапа – объектный (каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации; границы сформированности КСР объектного этапа (уровня) определяются владением способами фиксации информации – аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.); индивидуальный (человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает поле для моделирования разнообразных

средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм; сформированность КСР определяется возможностью индивида в моделировании как его деятельности, так и её продуктов); субъектный (человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике; сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в качестве моделирования и внедрения моделированных средств).

Таблица

Диагностическая карта изучения КСР будущего педагога

Дисциплина	Репродуктивный уровень				Продуктивный уровень							
	лекции	семинары	контрольные работы	дидактические тесты	реферат	творческий проект	решение заманательных задач	моделирование дефиниций	рецензия	презентация	публичная защита	публикация научной статьи
ВвПД												
ООП												
ТиМВ, ППП												
ТО, ПТ												
СП												
УОС												
ППА												
ОП												
Другие формы педагогического взаимодействия												
					1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс	ПП	
Педагогическая практика												
Курсовая работа												
Участие в научно-практических конференциях												
Участие в олимпиадах												
Участие в социальных проектах												
Участие в спортивных соревнованиях и пр.												

Агитбригады, профконсультационные беседы, презентации вуза, презентации профессии и пр.							
Итоговые государственные испытания							

ВВПД – курс «Введение в педагогическую деятельность»; ООП – курс «Общие основы педагогики»; ТиМВ – курс «Теория и методика воспитания»; ППП – курс «психолого-педагогический практикум»; ТО – курс «Теория обучения»; ПТ – курс «Педагогические технологии»; СП – курс «Социальная педагогика»; УОС – курс «Управление образовательными системами»; ППА – курс «Психолого-педагогическая антропология»; ОП – курс «Основы профориентологии»; ПП – переподготовка педагогов.

Уровень сформированности личности определяется перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации; создаёт условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды; способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Технология, позволяющая выявлять уровень сформированности КСР студента-педагога, это технология диагностики сформированности КСР педагога. Отразим одну из диагностических карт изучения КСР педагога (таблица).

Системно-статистический анализ сформированности КСР педагога в структуре изучения дисциплин современной педагогики и других форм педагогического взаимодействия осуществляется по формулам 1–4.

$$Q_{\max \text{ дисц. R}} = 10 * N_L + 10 * N_s + P_{kr} + P_{\text{дид. теста}} \quad (1)$$

$$Q_{\max \text{ дисц. P}} = P_{\text{ref}} + P_{t.p} + N_{3.3} * P_{3.3} + N_{df} * P_{df} + P_{rtz} + P_{prznt} + P_{p.zash} + N_{n.stat} * P_{n.stat} \quad (2)$$

$$Q_{\max P} = Q_{\max \text{ дисц. P}} + Q_{d.f.pv} \quad (3)$$

$$Q_{d.f.pv} = P_{n.n.} + P_{k.p} + P_{n.k.} + P_{o(v)} + P_{s.p} + P_{s.s} + P_{p.o} + P_{it-i}, \quad (4)$$

где $Q_{\max \text{ дисц. R}}$ – максимальный балл (вес) репродуктивного уровня в структуре изучаемой дисциплины; $Q_{\max \text{ дисц. P}}$ – максимальный балл (вес) продуктивного уровня в структуре изучаемой дисциплины; $Q_{d.f.pv}$ – максимальный балл (вес) форм педагогического взаимодействия; N_L – количество лекций; N_s – количество семинаров; P_{kr} – вес контрольной работы; $P_{\text{дид. теста}}$ – вес дидактического теста; P_{ref} – вес реферата в баллах; $P_{t.p}$ – вес творческого проекта в баллах; $N_{3.3}$ – количество занимательных задач; $P_{3.3}$ – вес решенной занимательной задачи (10); N_{df} – количество моделируемых определений; P_{df} – вес моделируемого определения; P_{rtz} – вес рецензии в баллах; P_{prznt} – вес презентации в баллах; $P_{p.zash}$ – вес публичного выступления в баллах; $N_{n.stat}$ – количество написанных научных статей; $P_{n.stat}$ – вес одной опубликованной научной статьи; $P_{n.n.}$ – вес пройденной педагогической практики; $P_{k.p}$ – вес защищаемой курсовой работы; $P_{n.k.}$ – вес участия в научной (научно-практической конференции); $P_{o(v)}$ – вес участия в олимпиаде; $P_{s.p}$ – вес участия в моделировании социального проекта; $P_{s.s}$ – вес участия в соревновании; $P_{p.o}$ – вес участия в мероприятиях по социальной агитации и профориентации; P_{it-i} – вес прохождения итоговых испытаний.

Условие (формула) формирования КСР педагога представляет собой следующее выражение: $Q_{\max P} > 0$

По результатам заполнения диагностической карты будущего педагога можно ввести статистический расчет сформированности КСР педагога с использованием непараметрических методов (критерии Вилкоксона, критерий знаков).

В самом простом варианте применения критерия знаков может быть только фиксация положительного знака развития педагога, а это в качественном исполнении любой продукт ведущей деятельности данного педагога, т. е. продукт является результатом сформированности КСР педагога.

Математически можно рассчитать продуктивность формирования КСР педагога, но, к сожалению, в педагогике и психологии существует постулат о несравнении данных феноменов, т. к.

любое сравнение приводит только к проблемам аксиологического генеза, связанным с полисубъектными факторами социального пространства.

Результаты исследования проблемы формирования КСР педагога отражены в монографиях, учебных пособиях, научных статьях.

Список литературы

1. Редлих С. М. Проблемы модернизации высшего педагогического образования // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы VII Междунар. науч. конф., 18–19 августа 2010 г. Париж; М.: МАНПО, 2010. С. 29–32.
2. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы: учеб.-метод. пособие к компьютеризированному учебнику. Новокузнецк, 1997. 102 с.

Рукопись поступила в редакцию 25. 05. 2011 г.

УДК 378.14
ББК Ч 486.43

*И. В. Старчакова,
г. Чита, Россия*

Компетентностный подход как фактор профессионального развития студентов в многоуровневом географическом образовании

В статье речь идет о сущности таких понятий как компетентностный подход, компетенции, компетентность в свете ФГОС нового поколения, показаны пути развития общекультурных и профессиональных компетенций в курсе «Теория и методика обучения географии», их значимость в процессе становления личности будущего учителя географии. Профессиональные компетенции будущего учителя географии представляют собой систему характеристик деятельности, в которых отражены специфика географии как дисциплины мировоззренческого характера и процесса обучения географии как процесса познания. В статье выделены специально-предметные компетенции трех уровней: компетенция в области географической культуры, которая формируется в основном в процессе освоения дисциплин профильной подготовки. Основу здесь составляют знания о предмете. Далее - компетенция в области туристско-краеведческой деятельности, которая формируется в основном в ходе учебных полевых практик, а также при изучении элективных курсов краеведческого содержания и методические компетенции, которые формируются в системе методической подготовки вуза в рамках дисциплин профессионального цикла. Компетентностный подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей является фактором профессионального развития студентов в многоуровневом географическом образовании.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, общекультурные, профессиональные компетенции.

*I. V. Starchakova
Chita, Russia*

Competence Approach As a Factor of Students' Professional Development in Multi-level Geographic Education

The article deals with such concepts as competence-based approach and competences in the light of a new generation of Federal State Educational Standards and shows some ways to develop cultural and professional competences in the course "Theory and Methods of Teaching Geography", their importance in the process of forming a future teacher of geography. Professional competences of future geography teachers represent a system of activity characteristics, which reflect the specifics of geography as a discipline of world view forming character and the process of learning geography as cognition. The article describes specific subject competences of three levels: competences in the field of geographic culture, which are mainly formed while learning core disciplines (knowledge about the subject), competences in the field of tourism and local history activities, which are formed during field practicums and elective courses in local studies and methodological competences, which are formed in the process of methodical training while learning university disciplines of the professional cycle. The competence-based approach in the system of professional and pedagogical training of future teachers is a factor of students' professional development in multi-level geographic education.

Keywords: competence approach, competence, competences, general cultural and professional competences.

Совершенствование методической подготовки студентов выступает сегодня главной идеей модернизации многоуровневого педагогического образования. Развитие профессиональных качеств будущих учителей было актуально во все времена, так как именно педагогические кадры влияют на эффективность всей системы образования и государства в целом.

В настоящее время значительно расширились и усложнились профессиональные задачи российского учительства. Современной школе нужен учитель организатор самостоятельной учебной деятельности учащихся, учитель исследователь, новатор, способный видеть проблемы современного образования, быстро принимать решения, организовывать творческий поиск, использовать разнообразные методы, формы, средства обучения, элементы современных технологий и так далее. То есть в современном образовании востребован учитель профессионал с высоким чувством ответственности, широким кругозором, способный к постоянному саморазвитию.

Однако опыт практики показал, что в современной системе профессиональной подготовки существует ряд недостатков, в деятельности учителей просматриваются стереотипы, методические штампы. Поэтому необходима систематическая работа по преодолению противоречия между «...вовлечённостью студентов в педагогический труд на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в профессиональном обучении, прежде всего, на процессы внимания, восприятия, памяти» [5, с. 231].

В отечественной педагогике представлено довольно большое число различных подходов, лежащих в основе современной подготовки специалистов. В их числе традиционные подходы: знаниецентристский, системный, деятельностный, комплексный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный и новые: ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, компетентностный. С учётом проблемы исследования остановимся на последнем.

Компетентностный подход применительно к высшему профессиональному образованию не является новым. Направленность на усвоение знаний, умений и навыков, разнообразных способов деятельности всегда находила отражение в трудах отечественных педагогов. Данный подход реализуется через формирование профессиональных компетенций.

Согласно концепции Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения под компетенцией понимается определенный набор (совокупность) знаний, умений, навыков, позволяющих субъекту продуктивно действовать при решении практических задач, то есть рациональным ядром компетенции выступает деятельность, направленная на решение профессионально-педагогических задач.

Анализ исследований отечественных (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) и зарубежных (Р. Барнетт, В. Вестер и др.) авторов показал, что готовность студента к будущей педагогической деятельности реализуется не только через практическую деятельность, но и подкрепляется познавательными процессами, самопознанием, эмоционально-ценностным отношением к миру и так далее.

В соответствии с позицией ряда исследователей (М. Я. Виленский, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) под профессиональной компетенцией понимаем функциональную готовность к продуктивному решению профессиональных задач, личностную готовность будущего педагога к деятельности, основанной на знаниях, опыте, ценностях, которые освоены в процессе обучения в вузе. Компетентность проявляется как комплексное качество личности, связанное с интеграцией профессиональных знаний, умений и способов деятельности, ценностных отношений. В этой системе ценностные отношения, профессионально-ценностные ориентации, мотивы деятельности педагога выступают как факторы, влияющие на ценностное сознание учащихся, развивают, корректируют их духовно-нравственные представления. На этот процесс влияет и специфика соответствующего учебного предмета. География – единственный школьный предмет, изучающий природу, население, экономику в их разнообразии и взаимосвязи.

Поэтому профессиональные компетенции будущего учителя географии представляют собой систему характеристик деятельности, в которых отражена специфика географии как дисциплины мировоззренческого характера и процесса обучения географии как процесса познания. Таким образом, согласимся с Е. А. Беловой и Е. А. Гончар [2, с. 38], учитывая значительную мировоззренческую направленность географического образования, выделяют специально-предметные компетенции трех уровней:

1. Компетенция в области географической культуры, которая формируется в основном в процессе освоения дисциплин профильной подготовки. Основу здесь составляют знания о предмете.

2. Компетенция в области туристско-краеведческой деятельности, которая формируется в основном в ходе учебных полевых практик, а также при изучении элективных курсов краеведческого содержания.

3. Методические компетенции, которые формируются в системе методической подготовки вуза в рамках дисциплин профессионального цикла.

Таким образом, сущность компетентностного подхода в системе профессионально-педагогического образования заключается в направленности образования «...на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, посредством решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» [3, с. 23].

Компетентностный подход способствует не просто накоплению знаний по предмету, а умений самостоятельно оперировать этими знаниями. Идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении любого типа.

В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста, развитие его как личности. Компетенции в современной педагогике профессионального образования необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах. В чем его новизна, чем отличается этот тип целеполагания от традиционного, академического подхода к формированию целей? Главное отличие состоит в том, что «компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса» [1, с. 22–46].

Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно с ситуациями применимости в мире труда, то есть речь идет о компетенциях, охватывающих «...способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходи-

мы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность» [там же].

Наиболее полными и в некоторой степени обобщенными являются определения компетенции и компетентности В. В. Краевского и А. В. Хуторского. По их мнению, компетенция – заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, выражающее совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности. Это способности и умения, которыми владеет ученик [4, с. 54].

Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности. Это характеристика человека [4, с. 57].

Первоначально были выделены ключевые компетенции. Ключевые компетенции – система универсальных, базовых знаний, умений и навыков, а также опыт творческой деятельности и личной ответственности обучающихся. Этими ключевыми компетенциями должны владеть все студенты. К ним относим:

1. Когнитивные (познавательные) – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать своё понимание или непонимание вопроса.

2. Креативные (творческие) – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, раскованность мыслей, чувств, движений, способность прогнозировать, критичность, наличие своего мнения.

3. Оргдеятельностные(методологические)– способность осознания целей деятельности и умения их пояснить, умение поставить цель и организовать её достижение, способность к творчеству, рефлексивное мышление, самоанализ, самооценка.

4. Мировоззренческие, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умение определять своё место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе.

5. Коммуникативные, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять различные социальные роли в

группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет).

Перечисленные компетенции не отражают всю специфику профессионального, в том числе педагогического образования, особенно в области развития личности будущего учителя, поэтому, согласно концепции ФГОС ВПО нового поколения, выделены общекультурные, профессиональные и общепрофессиональные компетенции.

Общекультурные компетенции позволяют будущему учителю действовать эффективно при решении практических задач в области общекультурной деятельности, таким образом, способствуя развитию его культурной сферы. В рамках дисциплины «Теория и методика обучения географии» общекультурные компетенции формируются как на лекционных, так и практических занятиях, во время педагогической практики. Этот процесс связан с развитием географической культуры как составной частью общечеловеческой культуры. Сущность географической культуры заключается в совершенствовании умения мыслить географическими категориями, грамотно использовать в устной и письменной речи понятийный аппарат географической науки.

Лекционные занятия по темам «Теория и методика обучения географии как наука», «Психолого-педагогические основы географического образования», «Научный потенциал современной школьной географии» и другие способствуют формированию умения анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; использовать знания о современной географической картине мира в образовательной и профессиональной деятельности; применять методы теоретического и эмпирического исследования и т. д.

Практические занятия по темам «Современные образовательные технологии, использование их элементов в практике географического образования», «Методы и средства обучения географии», «Теория и методика обучения региональной географии» развивают общекультурные компетенции, связанные с овладением культурой мышления; способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; постановке цели и выбору путей её достижения; пониманием значения культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества.

Профессиональные компетенции будущего учителя географии представляют собой систему характеристик деятельности, в которых отражены специфика географии как дисциплины мировоззренческого характера и процесса обучения географии как процесса познания. Учитывая специфику педагогического образования, Федеральный государственный образовательный стандарт выделяет общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Общепрофессиональные компетенции отражают общие характеристики подготовки будущего учителя.

Общепрофессиональные компетенции, также как и общекультурные, формируются в процессе изучения курса «Теория и методика обучения географии». На лекциях и семинарах по темам «Межпредметные связи географии и методики обучения географии», «Живое слово учителя как фактор развития познавательного интереса учащихся», «Актуализация знаний на уроках географии» формируются компетенции, связанные с осознанием социальной значимости своей будущей профессии, наличием мотивации к осуществлению профессиональной деятельности; использованием систематизированных теоретических и практических знаний гуманитарных, социальных и экономических наук при решении профессиональных задач; способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции в значительной степени отражают специфику предметной подготовки. Формирование и развитие профессиональных компетенций протекает в процессе всего изучения курса «Теория и методика обучения географии», на лекционных и практических занятиях, семинарах, педагогической практике.

Тема «Стандартизация содержания географического образования» развивает способность реализовывать программы базовых и элективных курсов в образовательных учреждениях различного типа; «Методы обучения географии» и «Современные образовательные технологии» формируют готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.

Большое значение для развития способности использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса имеют семинары по темам «Школьный учебно-

методический комплекс по географии» и «Учебно-методические комплекты по географии».

Во время педагогической практики совершенствуются все компетенции, которые формировались во время аудиторных занятий, особенно, умение включаться во взаимодействие с родителями, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников и готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

В процессе формирования компетенций, а значит реализации компетентностного подхода, целесообразно использовать некоторые общие рекомендации:

1. Главное в процессе обучения – личность, которую мы формируем, на её развитие и воспитание не жалейте ни времени, ни усилий.

2. Учите студентов учиться, чаще используйте вопросы «зачем?», «почему?», «а что произойдет, если...».

3. Шире используйте знания на практике.

4. Приучайте студентов думать и действовать самостоятельно, развивайте творческое мышление.

5. Познавательные и творческие задачи решайте разными способами, чаще показывай-

те студентам перспективы их обучения и развития.

6. Учитывайте индивидуальные особенности каждого студента, реализуйте дифференцированный подход.

7. Изучайте и учитывайте жизненный опыт студентов, их интересы, особенности развития.

8. Чаще предлагайте студентам исследовательские задания, знакомьте их с техникой педагогического эксперимента.

9. На конкретных примерах доказывайте студентам, что каждый человек найдёт своё место в жизни, если научится всему, что необходимо для реализации жизненных планов.

Учитывая сказанное, представляется возможным сделать вывод о том, что компетентный человек – тот, который обладает определёнными возможностями, подготовкой, позволяющими ему справляться с ситуацией, вовремя активизировать и актуализировать свои знания и умения, приемы и способы деятельности, то есть применять знания и умения на практике.

Таким образом, определяется сущность компетентностного подхода в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, подхода, который является фактором профессионального развития студентов в многоуровневом географическом образовании.

Список литературы

1. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22–46.

2. Беловолова Е. А., Гончар Е. А. Компетенции как критерии и фактор профессионально-личностного развития будущего педагога (на примере географического профиля) // Педагогическое образование: вызовы 21 века: материалы междунар. научно-практ. конф. М.: МАНПО, 2010. С. 38.

3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 23.

4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2007. С. 54.

5. Слостенин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы междунар. науч. конф. М.: МАНПО; Ярославль, 2009. С. 231.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Утв. приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 22 дек. 2009 г. № 788. 71 с.

Рукопись поступила в редакцию 14.10.2011 г.

УДК 371.12
ББК Ч 421.42

Л. В. Черепанова
г. Чита, Россия

Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования

В статье, посвящённой проблеме оценки квалификации педагогических работников в рамках компетентностного подхода, описаны инновационные методы, приёмы и технологии, реализующие компетентностный подход в обучении и обуславливающие актуализацию компетенций, на основе которых оценивается экспертами уровень квалификации учителя.

Ключевые слова: методическая готовность, оценка уровня квалификации педагога, компетентностный подход в обучении, субъект учения, рефлексивное обучение, компетенция, компетентность.

L. V. Cherepanova
Chita, Russia

Teachers' Readiness to Have Their Qualifications Appraised Within the Competence Paradigm of Modern Education

The article is devoted to the appraisal of the teacher's qualification as a part of the competence approach. It describes some innovative methods, techniques and technologies which are used to practice the competence approach in teaching, and actuate the competences that are basic for the expert appraisal of the teacher's qualification.

Keywords: teachers' readiness, appraisal of the teacher's qualification, competence approach to education, subject of learning, reflective education, competence.

Компетентностный подход, утвердившийся сегодня как в общем [9], так и в профессиональном образовании, требует пересмотра сложившейся системы оценки квалификации педагогических работников. Это в свою очередь обуславливает разработку и внедрение новых технологий и методик оценки, а также актуализирует одну из проблем подготовки и переподготовки учителей – формирование готовности к самоизменению в новой парадигме образования, представлению собственного опыта, результатов педагогической и научно-методической деятельности педагогической общественности (в том числе экспертам).

Рассмотрим, как данные проблемы актуализируют умения в компетенциях, на основе которых оценивается экспертами уровень квалификации учителя [4]. Для этого определим базовые понятия: готовность, профессиональная квалификация, компетентностная парадигма образования.

Готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи [6, с. 297]. В аспекте заявленной

проблемы готовность учителя проявляется, на наш взгляд, во-первых, в осознании необходимости, желании и мотивации соответствовать квалификации; во-вторых, в осознании того, что для этого необходимо сделать; в-третьих, в понимании необходимости представить педагогической общественности результаты собственной педагогической деятельности, то есть заявить о своей профессионально-педагогической квалификации.

Профессиональная квалификация – интегральное образование, включающее мотивацию, личностные качества, способности, профессиональный опыт (умения и навыки), которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [1, с. 63]. На современном этапе составляющие профессиональной квалификации представляют собой компетентности в разных областях педагогической деятельности: компетентности в области личностных качеств (1); в области постановки целей и задач педагогической деятельности (2); в области мотивации учебной деятельности (3); в области обеспече-

© Л. В. Черепанова, 2011

ния информационной основы деятельности (4); в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (5); в области организации учебной деятельности (6).

Компетентностный подход в образовании:

► приобретение *личностного опыта* (курсивом выделены автором ключевые слова) деятельности, которое построено на понимании *нужности* этого знания и опыта в жизни, в том числе профессиональной деятельности;

► подход, акцентирующий внимание на *результате образования*, под которым понимается не сумма усвоенной информации, а *способность* человека *действовать* в различных проблемных ситуациях [2, с. 13];

► подход, при котором результаты образования признаются *значимыми за пределами системы образования* [там же];

► подход, при котором выпускник владеет *компетенциями*, то есть те, что он может делать,

каким способом деятельности овладел, к чему он готов [5, с. 138].

Таким образом, при компетентностном подходе обучение ориентировано на результат, значимый в практической, учебной, профессиональной деятельности человека, его повседневной жизни – опыт разных видов деятельности и способность его использовать в разных жизненных ситуациях.

Результатом обучения в компетентностной парадигме служит то, что:

- человек самостоятелен и ответственен;
- человек может что-то делать;
- человек желает то, что может;
- то, что желает и может человек, нужно экономике;
- человек готов к самосовершенствованию, потому что понимает, что экономике завтра будет нужна другая деятельность.

Проведем сопоставление некомпетентностного и компетентностного обучения.

<i>Некомпетентностное обучение</i>	<i>Компетентностное обучение</i>
Наука (содержание образования) – свод фактов, понятий, законов и теорий	Наука(содержание образования) – свод опыта решения проблем
Изучение основ наук – главная цель обучения	Изучение основ наук – средство развития готовности решать жизненные проблемы с использованием принципов научного мышления
Учитель ставит вопросы: Что? Почему?	Учитель ставит вопросы: Зачем? Как?
Методы и формы обучения подчинены предметному содержанию	Методы и формы как самостоятельные средства достижения педагогических целей
Применение знаний и умений ограничивается школьными ситуациями	Применение знаний и умений проводится в жизненных или приближенных к жизненным ситуациям
Основной результат обучения: знания, умения, навыки	Основной результат обучения: осмысленный опыт деятельности
Накапливается и осмысливается опыт решения учебных задач	Накапливается и осмысливается опыт решения жизненных задач
Оценивается багаж дидактических единиц	Оценивается способность применить багаж дидактических единиц в различных ситуациях
Школа не готовит к решению жизненных проблем при изучении учебного предмета	Школа готовит к решению жизненных проблем
Тренируется память	Формируется самостоятельность

Таким образом, обучение в компетентностной парадигме требует от учителя готовности принимать субъектную позицию школьника и формировать его как субъекта учения. Субъект учения – человек, готовый и способный к постоянному самоизменению. Для того чтобы фор-

мировать школьника как субъекта учения, учитель сам должен быть субъектом собственной профессиональной, познавательной, научно-методической и др. деятельности.

Важнейшими компонентами субъекта учения являются [6]:

1) компонент, включающий систему потребностей и мотивов учения;

2) компонент, включающий совокупность личностных качеств, позволяющих субъекту учения:

- организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на получение знаний, умений и опыта деятельности;

- самостоятельно осуществлять познавательную деятельность в стандартных и нестандартных условиях;

- осуществлять рефлексивный анализ процесса и результата познавательной деятельности, самоконтроль, самодиагностику, самокоррекцию и самооценку действий, операций и деятельности в целом;

3) компонент, включающий представления об учебно-познавательной деятельности, знания, готовности и умения, связанные с организацией, осуществлением, самоконтролем, самоанализом, самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

4) компонент, связанный с рефлексией, которая составляет основу критического научного мышления, организации, самоанализа и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

Сформированные навыки рефлексивного осознания *целей* будущей деятельности, осознанного планирования каждого действия и операции, осознания их содержания и целей на этапе *планирования деятельности*, систематического и обдуманного самоконтроля в процессе решения учебно-познавательной задачи, осознания смысла содержания предмета и собственных действий и их корректировки на *этапе реализации*, а также самоконтроля на *этапе контроля* и последующей корректировки деятельности – показатели сформированного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Ученик как **субъект учения** – «школьник, который обладает личностными качествами, готовностями и способностями, позволяющими ему самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, направленную на усвоение как содержания конкретной образовательной области, так и способов и приёмов учебно-познавательной деятельности; соотносить это содержание с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; регулировать (контролировать и корректиро-

вать) не только результаты, но и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии, включающей рационально-логические, операциональные и личностно-смысловые аспекты» [6, с. 74].

Такое понимание школьника актуализирует ряд компетентностей учителя, на основе которых оценивается уровень его квалификации [4]: компетентности в области личностных качеств (1), постановки целей и задач педагогической деятельности (2), мотивации учебной деятельности (3), организации учебной деятельности (6). Таким образом, составляющие школьника как субъекта учения коррелируют с базовыми компетентностями, подлежащими экспертному анализу и оценке [4, с. 37–41].

Результатом обучения в компетентностной парадигме является компетенция. Нами **компетенция** понимается как «совокупность специальных (предметных) и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также система ценностных ориентаций и мотивов деятельности, сформированная у школьников в результате изучения ими предметной образовательной области и служащая средством достижения компетентности как конечной цели образования» [6, с. 89].

Структуру компетенции составляет когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой компонент. Когнитивный компонент связан с когнитивной (познавательной) сферой личности, регуляторный – с регуляцией субъектом учения собственной познавательной деятельности, личностно-смысловой – с ценностной, мотивационной и эмоциональной сферой школьника.

Когнитивный компонент состоит из предметной и общепредметной составляющей. В *предметную* составляющую входит:

- система предметных знаний,
- система предметных умений и навыков, способов познавательной деятельности.

Общепредметная составляющая представлена:

- общепредметными знаниями, формирующими представления школьника об учебно-познавательной деятельности, приемах её организации и осуществления;

- общепредметными умениями, навыками и способами деятельности, составляющими в совокупности когницию.

Регуляторный компонент включает в себя знания и умения, связанные с самоуправ-

лением школьником собственной учебно-познавательной деятельностью:

1) **обще предметные знания** о приёмах рефлексии на содержание предметных знаний, оснований действий и результат собственной учебной работы; о приёмах самодиагностики причин ошибок и успехов; о приёмах самооценки; самокоррекции, то есть позитивных и/или негативных изменений учащимся способов познавательной деятельности (учебной работы);

2) **умения рефлексии, самодиагностики, самооценки и самокоррекции.**

Личностно-смысловой компонент составляют:

- ценностные ориентации школьника;
- мотивы учебно-познавательной деятельности.

Формирование и развитие предметных компетенций (например, в обучении русскому языку – лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой) осуществляется интегрированно. Интеграция компетенций происходит за счёт наполнения **обще предметной составляющей когнитивного компонента, регуляторного и личностно-смыслового компонентов, являющегося для них общим.** Это выводит предметные компетенции на межпредметный уровень и делает их эффективным средством формирования компетенций.

Соотнесём содержание компонентов компетенции с компетентностями, подлежащими проверке при аттестации учителей.

1. Обще предметная составляющая когнитивного компонента компетенции обуславливает необходимость формирования у школьников знаний, формирующих у них представления об учебно-познавательной деятельности, приёмах её организации и осуществления, а также **обще предметных умений, навыков и способов действия в учебно-познавательной деятельности.** Эта задача актуализирует компетентность в области организации учебной деятельности, в частности **умение организовывать учебную деятельность учащихся.** В него входит:

1) **знание** учителем структуры учебно-познавательной деятельности;

2) **умения** организовать учащихся на каждом этапе деятельности:

- ориентировки в деятельности;
- планирования деятельности и действий;
- реализации программы деятельности;
- контроля выполнения программы и достижения цели деятельности [3];

3) **владение** методами организации учебно-познавательной деятельности и контроля достижения её результатов.

2. Регуляторный компонент компетенции обуславливает необходимость формировать у школьников знания и умения, связанные с самоуправлением ими собственной учебно-познавательной деятельностью. Эта задача актуализирует ряд компетентностей, которыми должен обладать учитель: компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности.

Из компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности особо, на наш взгляд, актуализируется **умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач.** В него входит:

1) **знание** учителем приёмов вовлечения школьников в постановку целей, задач урока, разнообразных видов и форм деятельности на уроке и во внеурочное время;

2) **владение** умениями вовлечения школьников в постановку целей, задач урока, разнообразных видов и форм деятельности на уроке и во внеурочное время.

Из компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности актуализируется **компетентность в методах преподавания,** которая предполагает знание и владение учителем разнообразными, традиционными и инновационными, методами и технологиями обучения. К ним мы относим, прежде всего, рефлексивное обучение, проектную технологию, технологию портфолио («Языковой портфель») [10]. Все они направлены на формирование школьника как субъекта учения.

Понимание ученика как субъекта учения обуславливает такую организацию учебной деятельности, при которой у него целенаправленно, поэтапно и в системе развивается рефлексия. Это возможно в том случае, когда осознанием сопровождается освоение содержания образования, приобретение умений, навыков и способов действия. В этом состоит сущность **рефлексивного подхода** в обучении.

Так, например, в обучении русскому языку рефлексия содержания образования предполагает:

1) **видение и осознание** учеником курса «Русский язык» во всей полноте и взаимосвязи

её направлений, аспектов и разделов. Он должен понимать и осознавать:

– языкознание как многоаспектную лингвистическую науку, исследующую языковую систему в синхронном и диахронном аспектах;

– разносторонность и многозначность языковых единиц (например, слова как совокупности фонем и морфем, лексической единицы, части речи и, наконец, как члена предложения);

– многофункциональность языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена;

– разнообразные (парадигматические, синтагматические и др.) связи языковых единиц;

2) понимание и осознание роли понятий и знаний в собственной учебной деятельности в целом и в конкретном учебном действии (операции).

Рефлексия собственной учебной деятельности предполагает осознание учеником каждого действия собственной учебно-познавательной деятельности, его самоанализ, самооценку и при необходимости самокоррекцию.

Рефлексивное обучение требует от учителя знаний ведущих методов и приемов. К ним относится рефлексивный вопрос и рефлексивная познавательная задача.

Рефлексивный вопрос – вопрос, заданный учеником самому себе с тем, чтобы осознать свою работу, возникшие трудности и их причины, понять, достиг или не достиг он поставленных целей и задач работы.

На этапе *ориентировки* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться осознавать мотивы деятельности, её цели и задачи:

– *Что я хочу узнать? Зачем мне нужны эти знания?*

– *Что я должен научиться делать? Зачем я хочу научиться это делать?*

– *Что я должен изучить? С какой целью?*

На этапе *планирования* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться осознавать смысл каждого действия, их последовательности:

– *Что я должен делать, чтобы узнать? Почему?*

– *Что я должен делать, чтобы научиться? Почему?*

– *В какой последовательности я должен делать? Почему?*

На этапе *реализации* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса –

научиться осуществлять текущий контроль за содержанием знаний и умственных действий / операций:

– *Что я должен сделать дальше? Почему? Зачем?*

– *Почему не получается? Что нужно изменить? Почему?*

На этапе *контроля* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться проверять, достигнуты ли поставленные цели и задачи, предполагаемые результаты деятельности, если нет – то причины неудач:

– *Что нового узнал? Для чего нужны мне эти знания? Как связаны эти знания с имеющимися или полученными ранее?*

– *Что научился делать? Для чего мне понадобится это умение?*

– *Достиг ли цели, задач? Почему не достиг? Что нужно сделать, чтобы достичь цели?*

– *Какие трудности при решении задачи возникли? Почему они возникли?;*

– *Что нужно сделать, чтобы их преодолеть?;*

– *Что необходимо сделать, чтобы они не возникали?*

Рефлексивная познавательная задача – задача, способствующая формированию у учащихся умений осмысливать и контролировать мыслительную деятельность, осуществлять поиск оснований собственных действий. Одна из функций задачи – обратить внимание ученика на то, как он мыслит, и проверить уровень осмысления материала.

Примеры таких задач по русскому языку (курсивом выделены рефлексивные вопросы):

▲ Распределите термины по группам в соответствии с разделами лингвистики. *Попытайтесь ответить на вопрос, чем вы руководствовались при выполнении задания.*

Сочинительный союз, нулевое окончание, гласный звук, модальная частица, корневая морфема, побудительное предложение, многозначное слово, сложносочиненное предложение, антоним, фразеологизм, обособленное определение, согласный звук.

Для справок: *фонетика, лексика, фразеология, морфемика, морфология, синтаксис.* (Материал для справок предъявляется учителем в зависимости от уровня подготовленности учеников, этапа обучения).

▲ Вставьте в текст подходящие по смыслу термины. *Объясните, чем вы руководствовались при выполнении задания.*

В языке часто от одного значения слова от- ветвляется другое, третье, так до нескольких десятков, и получается целое дерево – ... сло- во. К примеру, на стволе слова *идти* 26 ветвей- значений, слова *стоять* – 17, слова *переводить* – 14.

Все значения ... связаны между собой по смыслу. Например, первоначально хвост – «у животных: придаток (обычно подвижный) на задней части тела...», затем по сходству хвостом стала называться «...оконечность чего-либо...», а в недавнем прошлом так именовалась «жен- ская прическа в виде стянутого на затылке пучка волос» (В. М. Бурмако).

▲ Проанализируйте группы понятий и ис- ключите лишнее. *Своё мнение обоснуйте.*

1. Синонимы, антонимы, омонимы, обще- употребительные слова. 2. Имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, пред- лог.

▲ К данным видовым понятиям подберите родовые. *Обоснуйте свои действия.*

1. Глагол, предлог, междометие – ... 2. Глагол, наречие, деепричастие – ...

▲ Закончите начатое определение. *Объясните, что нужно сделать для того, чтобы вы- полнить задание.*

1. Омонимы – это слова одной части речи ... 2. Простым называется предложение...

▲ Составьте классификацию данных поня- тий. *Объясните, чем вы руководствовались при её составлении. Почему?*

1. Архаизмы, историзмы, неологизмы. 2. Суффиксальный, приставочный, приставочно- суффиксальный, бессуффиксный.

Из компетентности в области организации учебной деятельности особую актуальность приобретает **умение реализовывать педагогическое оценивание**. Оно предполагает знание учителем разнообразных, традиционных и ин- новационных, методов оценивания, взаимооце- нивания, самооценивания учеником учебных достижений и владение этими методами.

К инновационной технологии самооце- нивания учеником учебных достижений от- носится т. н. «Дневник достижений учаще- гося по русскому языку» [7], разработанный нами к учебному комплексу по русскому языку С. И. Львовой и В. В. Львова для каждого клас- са. По своей сути «Дневник» представляет со- бой рефлексивный языковой портфель, цель

которого – научить школьника анализировать свою учебно-познавательную деятельность, об- разовательные приращения (рефлексировать) и давать самооценку этим достижениям. Структу- ру «Дневника» составляют ступеньки, каждая из которых состоит из заданий, которые объедине- ны в 3 раздела: «Как я усвоил лингвистическую теорию», «Как я научился использовать лингви- стическую теорию», «Как я научился действо- вать». Задания раздела «Как я усвоил лингви- стическую теорию» направлены на самооцени- вание теоретических знаний, которые являются ориентировочной основой деятельности, а также комплекса общепредметных умений, связанных с оперированием школьником этими знаниями. Задания раздела «Как я научился использовать лингвистическую теорию» направлены на само- оценивание способности использовать знания в учебно-познавательных ситуациях при вы- полнении разнообразных действий с языковым материалом. Задания раздела «Как я научился действовать» направлены на самооценивание умений и способов действий. Большинство за- даний носит интегративный характер, требует синтеза предметных и общепредметных знаний и умений. Их выполнение ориентировано на ис- пользование школьником общепредметных спо- собов действия. Особую роль в формировании умений самооценки играют «**Таблицы самоо- ценивания**», заполнением которых завершается работа на каждой ступеньке. В этой таблице помещены критерии самооценивания: «*Выпол- нить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог*», «*Выполнил, обратившись к подсказкам*», «*Выполнил без подсказки*».

Учащийся должен научиться подводить свои действия под определённый критерий, что для школьника достаточно нелегко, в том числе в эмоциональном и психологическом плане. По- этому главная задача учителя – сформировать не только это умение, но и психологическую го- товность критически и честно оценивать себя. В 6, 7 классах работа по обучению самооцен- ке продолжается. Учащийся должен не только научиться соотносить результаты работы с со- ответствующим знакомым ему критерием, но и оценивать себя. В качестве критериев такой оценки выступают следующие оценочные умо- заключения: «*Справился самостоятельно, мо- лоддец!*», «*Справился хорошо, но мог бы лучше*», «*Неплохо, но многому нужно учиться*», «*Ещё многое не получается*» [8].

Таблица самооценивания 1

<i>Раздел работы</i>	<i>№ задания</i>	<i>Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог</i>	<i>Выполнил, обратившись к подсказкам</i>	<i>Выполнил без подсказки</i>
1. Как я усвоил лингвистическую теорию	1.			
	2.			
	3.			
2. Как я научился использовать лингвистическую теорию	4.			
	5.			
	6.			
3. Как я научился действовать	7.			
	8.			
	9.			
	10			
Всего знаков				

<i>Количество знаков</i>	<i>Мой результат</i>	<i>Критерий</i>
10–9 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», 1 знак в колонке «Выполнил(а), обратившись к подсказкам»		Справился(лась) самостоятельно, молодец!
8–7 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», не больше 1 знака в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Справился (лась) хорошо, но мог (ла) бы лучше
6–5 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», не больше 3 знаков в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Неплохо, но еще многому нужно учиться
Меньше 5 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», больше 3 знаков в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Еще многое не получается

В конце «Дневника» каждого класса даны итоговые таблицы самооценивания, в которые учащиеся помещают результаты самооценки по каждой ступеньке. Они дают возможность ученику и учителю, а также родителям увидеть динамику развития ученика, его рефлексии и самооценки.

Итоговая таблица самооценивания в 5 классе

<i>Номер таблицы самооценивания, тема</i>	<i>Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)</i>	<i>Выполнил(а), обратившись к подсказкам</i>	<i>Выполнил(а) без подсказки</i>
1. Фонетика. Орфоэпия. Словообразование. Лексикология. Фразеология			
2. Морфология. Синтаксис			

3. Орфография. Пунктуация			
4. Текстоведение			
5. Морфология. Наречие. Культура речи. Орфография			
6. Морфология. Предлог. Культура речи. Орфография			
7. Морфология. Союз. Культура речи. Орфография			
8. Морфология. Частица. Культура речи. Орфография			
9. Морфология. Междометие. Звукоподражательные слова. Культура речи. Орфография			
10. Омонимия слов разных частей речи			
Всего			

Итоговая таблица самооценивания в 6–8 классах

Критерий	Мой результат										Всего знаков	
	Ступенька											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Справился (лась) самостоятельно, молодец!												
Справился (лась) хорошо, но мог (ла) бы лучше												
Неплохо, но ещё многому нужно учиться												
Ещё многое не получается												

3. Личностно-смысловый компонент компетенции обуславливает необходимость формировать у школьников мотивы учебно-познавательной деятельности, ценностные ориентации. Эта задача актуализирует **компетентность в области мотивации учебной деятельности**: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности; умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся; умение создавать условия для самомотивирования. Представляется, что описанные технологии обучения также содействуют формированию и развитию как позитивной мотивации в учебно-познавательной деятельности, так и ценностных ориентаций школьников.

Немаловажным аспектом готовности учителя к новой системе оценки квалификации яв-

ляется готовность к представлению собственного опыта, результатов педагогической и научно-методической деятельности педагогической общественности (в том числе экспертам). Она актуализирует **компетентность в области разработки программы деятельности** и принятия **педагогических решений**, в частности **умение разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы, выступать перед коллегами, участвовать в конкурсах профессионального мастерства**.

Таким образом, компетентностный подход в образовании – стратегия, определяющая не только цели, содержание, методы, приёмы и технологии обучения, но и требования к профессиональной квалификации учителя, нашедшие отражение в требованиях к оценке уровня квалификации педагогических работников.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
2. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПКИППРО, 2005.
3. Леонтьев А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации. М., 1974.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4.
6. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006.
7. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 5 класс. М.: Мнемозина, 2009.
8. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 6 класс. М.: Мнемозина, 2010.
9. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Профессиональное образование: теория и методика обучения». 2010. № 6 (35). С. 30–40.
10. Черепанова Л. В. Теоретические основы оценки уровня квалификации учителя в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». 2011. № 2(5). С. 206–209.

Рукопись поступила в редакцию 11.08.2011 г.

УДК 378
ББК Ч33(5Кит)

Ван Ци
г. Чита, Россия

**Роль взаимосвязи высшего профессионального образования
и общества в инновационном развитии вузов КНР**

Приоритетные направления инновационного развития учреждений высшего профессионального образования Китая взаимосвязаны с задачами социально-экономического развития провинций, на территории которых находятся вузы. В вузах провинции Хэбэй с 1990-х гг. осуществляется взаимодействие с партнерами вуза, совершенствуются структуры образования в соответствии с местными потребностями, изменяются формы управления, расширяются пути подготовки специалистов и права вузов на самоуправление, наряду с активным регулированием структуры специальностей в вузах. В качестве основных задач вуза выступают следующие: рациональное соотношение в проведении теоретических и практических исследований, сочетание преподавания с научно-исследовательской работой и активное внедрение результатов в производство, укрепление сотрудничества вузов с местными предприятиями, выполнение работы в экспериментальном порядке в рамках сотрудничества между вузами и заводами, вузами и различными профильными организациями, вузами и городами (уездами). В настоящее время уделяется внимание созданию и совершенствованию системы обслуживания подготовки ВПО, а также выявлению преимуществ концентрации специалистов в вузах, посредством которых вуз принимает активное участие в развитии местного сообщества.

Ключевые слова: инновация; государственное регулирование; бюджет, ориентированный на результат; внедрение результатов НИР; инфраструктура; развитие; закон; движение; результат.

Wang Qi
Chita, Russia

**The Role of the Relationship of Higher Professional Education and Society in
Innovative Development of Universities in the People's Republic of China**

Priority areas for innovative development of institutions of higher professional education are interrelated with the objectives of China's socio-economic development of the provinces in which there are high schools. Since 1990, the universities of Hebei Province have been working with high school partners, improving the structure of education in accordance with local needs, changing forms of governance, expanding the ways of training specialists and the right of schools to self-government, along with the active management of the structure of specialties in universities. The main objectives of the university are the following: the rational correlation of theoretical and practical studies, the combination of teaching with research work and active implementation of research results in the production, strengthening the cooperation of universities with local businesses, the implementation of pilot projects within the framework of cooperation between universities and factories, universities and various professional societies, universities and cities (counties). Currently, attention is paid to the development and improvement of the service system, as well as identifying the benefits of concentrating specialists in the universities, through these measures universities actively participate in local community development.

Keywords: innovation, government regulation, results-oriented budget, implementation of research results, infrastructure, development, law, result.

Высшие учебные заведения и их деятельность выступают движущей силой в экономическом развитии провинций Китая. Инновационное развитие университетов обусловлено развитием потенциала вуза, взаимосвязанного с задачами социально-экономического развития провинции и предусматривающего усовершенствование структуры образования в соответствии с местными потребностями. Данный процесс наиболее характерен для вузов провинции Хэбэй.

Со времени реформы и расширения связей с зарубежными странами хозяйственное строительство провинции Хэбэй развивается ускоренными темпами, результатом чего являются серьёзные перемены в экономической структуре и в общественной жизни населения. В промышленной сфере провинции повышается удельный вес легкой промышленности; текстильная и пищевая промышленность, имеющая тесную связь с сельским хозяйством, развивается быстрыми темпами; сельское хозяйство, опираясь на науку и технику, способствует развитию рыночных отношений в производстве и всестороннему развитию земледелия, лесоводства, животноводства, подсобных промыслов и рыбоводства. По мере того, как передовые научно-технические знания находят широкое применение в промышленности и сельском хозяйстве и повышается уровень материально-культурной жизни людей, резко изменяются потребности в высококвалифицированных специалистах и в структурных изменениях их подготовки, в повышении качества профессионального образования в соответствии с требованиями мировых стандартов. Политика в области качества и требования государства относительно общей реформы профессионального образования предусматривает изменение формы управления, расширение путей подготовки специалистов и прав вузов на самоуправление. За последние годы государство и местные власти проводят ряд мероприятий в рамках реформы, предоставляют вузам все больше прав на самостоятельное использование людских, финансовых и материальных ресурсов, на самоуправление учебной и научно-исследовательской работой, на установление международных контактов и сотрудничества. В результате чего вузы могут более эффективно готовить специалистов для разнообразных отраслей с дальнейшим использованием этих специалистов в целях местного развития. Например, в вузах создаются вечерние и заочные отделения, организуются курсы для

подготовки дипломированных кадров и разнообразные краткосрочные курсы. Таким образом, можно говорить о сформированности системы высшего образования, в которой органически объединилось традиционное высшее образование, образование для взрослых, государственные экзамены для занимающихся самообразованием и образование с помощью дистанционной формы. Кроме того, посредством перестройки в системе набора абитуриентов и распределения выпускников в вузы принимается определенное число лиц, имеющих практический опыт и направление предприятий, куда они возвращаются по окончании вуза, а также самостоятельно оплачивающих учебу в вузах, что содействует координированию образования с учетом развития экономики и общества. Также идет активное развитие высшего профессионально-технического образования. В соответствии с развитием провинции с 1983 г. в семи её городах (Хяньдань, Тан-шань, Шицзячжуан, Чжанцзякоу, Чэндз, Хэпыпуй и Синтай) было создано восемь высших профессионально-технических заведений. В связи с тем, что эти учебные заведения в основном принадлежат центральным городам, это определяет их каналы капиталовложения, вид учебных заведений, ориентацию специальностей и содержание учебного процесса, организацию научно-исследовательской работы на соответствие потребностям общества, на источники набора абитуриентов и направление выпускников на работу. Отличительной особенностью этих учебных заведений является гибкость, целенаправленность и приспособляемость в соответствии с местными условиями. Их основная задача заключается в том, чтобы подготовить разнообразные высококвалифицированные кадры с учётом потребностей общества. Вместе с тем, в соответствии с развитием среднего профессионально-технического образования в провинции созданы два профессионально-технических педагогических института с целью подготовки преподавателей для профессионально-сельскохозяйственных и профессионально-технических училищ в городах; организованы различные курсы для преподавателей таких училищ в других непедagogических вузах, имеющих соответствующие условия. Благодаря этому профессионально-техническое образование в провинции получает быстрое развитие.

Регионализация профессионального образования требует регулирования структуры специальностей в вузах. С 1990-х гг. в вузах

провинции значительно расширены и скорректированы 12 специальностей, объединены 3 специальности. Организована подготовка по таким специальностям, как лёгкая промышленность, промышленность строительных материалов, пищевая промышленность и т. д., которые соответствуют ведущим отраслям промышленности провинции. Для того чтобы приспособить специализацию выпускников к потребностям местного развития, в процессе регулирования структуры специальностей расширены рамки специальностей и масштабы их обслуживания. Вместе с тем, осуществляется подготовка бакалавров, обладающих двумя бакалаврскими степенями, в институтах двух-, трёхгодичного обучения апробируется два направления – ведущее и вспомогательное. В соответствии с местными потребностями в вузах определён ряд специальностей, подходящих для условий, имеющих высокую научную значимость и перспективы. Эти специальности определяются как ведущие.

Государственному регулированию подвергается подготовка специалистов в области гуманитарных наук, особенно прикладных гуманитарных наук, что способствует подготовке таких специалистов, как юристы, экономисты, социологи. В настоящее время удельный вес набора студентов на гуманитарные отделения повысился от 34,4 % в 1990 г. до 81,5 % в 2008 г. Подготовлено множество специалистов, овладевших навыками управления промышленностью, сельским хозяйством, торговлей, финансами, внешней торговлей и т. д. Вследствие этого в значительной степени повысилось качество подготовки кадровых работников, усовершенствовалась их структура в партийных административных органах, в хозяйственных отраслях [2].

Всё более расширенный характер приобретает дополнительное образование выпускников вузов в институтах двух-, трёхгодичного обучения и в аспирантуре. С целью изменения нерационального порядка, при котором выпускники четырёхгодичного обучения заняты на рабочих местах, где требуются специалисты разных уровней, сделан акцент на регулировании ступеней подготовки кадров. В настоящее время удельный вес набора аспирантов, студентов четырёхгодичного и учащихся двух-, трёхгодичного обучения урегулирован. Это соотношение составляет соответственно от 2,4 : 100 : 35 в 1990 г. до 5,4 : 100 : 127 в 2008 г. Такой удельный вес в основном совпадает с потребностями провинции в необходимых специалистах.

Для того чтобы повысить качество подготовки специалистов, во всех вузах было осуществлено регулирование дисциплины: сокращено время, отведённое на изучение обязательных дисциплин; увеличено количество факультативных предметов; определено время для самостоятельных занятий студентов; усилено внимание к изучению основных дисциплин, иностранных языков и ЭВМ; акцентировано внимание на практическое обучение и развитие у студентов способностей к самостоятельному мышлению и принятию решений.

В результате такого регулирования в отношении специальностей, отраслей наук и удельного веса ступеней подготовки специалистов вузы стали в полной мере соответствовать потребностям местного развития, подготавливать для провинции полноценные научно-технические кадры. Данный процесс способствует тому, что количество, качество, общие требования, предъявляемые к подготовке специалистов, в большей степени соответствуют потребностям местного развития.

На вузы возложена двойная задача: подготовка высококвалифицированных специалистов и развитие науки, техники и культуры. Одной из главных задач вузов является проведение научных исследований на уровне мировых стандартов. Кроме того, провинциальные вузы также должны способствовать на местах развитию науки, техники материальной и духовной культуры. Исходя из того, что вузы, расположенные в провинции, хорошо знакомы с местными проблемами, они должны уделять особое внимание удовлетворению местных потребностей и поискам верных путей развития научно-исследовательской работы. Для этого применяются следующие меры.

1. Регулирование рационального соотношения в проведении исследований в области основных фундаментальных наук, прикладных наук и новых отраслей хозяйства. Для обеспечения вузов достаточными средствами в целях проведения исследований в области основных фундаментальных наук делается акцент на исследования в области прикладной техники и на разрешение важнейших теоретических и технических проблем, возникающих в процессе экономического строительства в провинции. С 1990 г. вузы начали вкладывать около 20 % людских и 18 % материальных ресурсов в исследования в области фундаментальных наук, около 80 и 82 % соответственно – в исследования в

области прикладных наук и в открытие новых отраслей хозяйства. Регулирование направлений научных исследований даёт возможность соединить научно-исследовательскую работу в вузах с актуальными потребностями экономического строительства, расширить сферы научного исследования, усилить функцию обслуживания и тесно связать вузы с обществом.

2. Необходимость сочетания преподавания с научно-исследовательской работой и производством. Руководствуясь идеями классиков марксизма-ленинизма, отстаиваются принципы соединения преподавания с научно-исследовательской работой и производством. При этом преподавание ставится в основу данного направления, где связь с производством рассматривается – как главная линия, а научно-исследовательская работа как связующее звено. Таким образом, осуществляется органическое сочетание подготовки специалистов с научно-исследовательской работой и производством. Основные формы этого сочетания следующие:

- усиление звеньев практического обучения в вузах и активизация строительства баз для практики;
- взаимосвязь преподавания с тематикой научных исследований преподавателей;
- проведение совместных научных исследований вузов и других учебных и научно-исследовательских учреждений;
- сочетание обучения с научными исследованиями и задачами производства, определёнными предприятиями;
- создание баз с целью соединения преподавания с научно-исследовательской работой и производством и учебно-научно-производственных комплексов.

Например, с 1982 г. Хэбэйский сельскохозяйственный университет начал осуществлять сочетание обучения с исследованием вопроса о развитии производства в горных районах Тяньшаня за двадцать лет (1982–2002), результатом чего явился экономический эффект в размере 300 млн юаней; 43 результата научных исследований выдержали техническую экспертизу, среди них 16 достигли передового уровня страны; более 600 научных трактатов было опубликовано в стране и за её пределами [1].

Применяя полученные на практике новые знания, преподаватели организовали чтение более 300 новых факультативных дисциплин, а широкие массы студентов получили возможность заниматься научными исследованиями.

Можно с уверенностью сказать, что сочетание преподавания с научно-исследовательской работой и производством способствует расцвету экономики и изменению экологической среды в горных районах, а также стимулирует реформу обучения в вузах, повышает научную подготовку преподавателей и уровень знания выпускников.

3. Усиление сотрудничества вузов с местными предприятиями и выполнение работы в экспериментальном порядке в рамках сотрудничества между вузами и заводами, вузами и различными профильными организациями, вузами и уездами (городами). Сотрудничество вузов с заводами осуществляется в процессе оказания помощи заводам в технической перестройке, в решении научно-технических проблем и в изобретении новых ассортиментов продукции. Сотрудничество вузов с соответствующими профильными организациями имеет целью ускорить темпы технического прогресса путём «сочетания» производства с обучением, а сотрудничество вузов с уездами (городами) даёт возможность проводить всестороннее обслуживание с позиции развития науки и техники путём создания «опытного» уезда (города) с целью развития местной экономики при помощи вузов. Например, совместно с 64 предприятиями Хэбэйский институт легкой химической промышленности создал Хэбэйское научно-техническое производственное объединение лёгкой химической промышленности, установил с уездами Синлун, Чжаосянь, городом Чжанцзякоу и другими местными властями постоянное сотрудничество в области техники, совместно с управлением деревенскими предприятиями уезда Шэньсянь готовит работников для химической промышленности [4].

4. Создание и развитие системы обслуживания: инфраструктура НИР. Для того чтобы изменить ситуацию, при которой профессора направлялись в деревни и на заводы для технического обслуживания, и чтобы вузы играли в этом ещё большую роль, в последние годы развивается более эффективная целостная система обслуживания на основе того, что в вузах концентрируется множество высококвалифицированных специалистов, имеющих широкие связи с обществом. Ставя вузы на первое место, различные училища на второе и сельскохозяйственные ПТУ на место «носителей», совместно с научно-техническими организациями и учебными заведениями для взрослых создаются различные обслуживающие центры

научно-технического сотрудничества и внедрения новинок в производство, формируется сеть-система, где научно-технические достижения, необходимая информация передаётся по разным каналам. В то же время по этим каналам изучаются технические проблемы, возникающие в производстве и в хозяйственной деятельности, и есть возможность проводить целенаправленные научные исследования. В настоящее время все сельскохозяйственные, лесные, технические и педагогические вузы провинции уже создали свою сеть-систему и добились значительных успехов.

В связи с решением учебных задач и задач научных исследований, в соответствии со спецификой того или иного вуза усиливается активизация участия вузов в развитии местного хозяйства. В соответствии с комплексными преимуществами отраслей наук, а также спецификой вуза задействуются специалисты различных областей знаний с целью анализа и исследования состояния политики, экономики, общества, географических ресурсов, структуры промышленности и состава населения конкретной местности и составления программы экономического и общественного развития для неё. Местные власти всех уровней приглашают специалистов из вузов на посты консультантов и создают все условия для их полноценного функционирования в этой роли.

Провинциальные власти назначают выбранных вузами ведущих преподавателей соответствующей специальности, обладающих организаторскими способностями, заместителями начальников уездов или городов по науке и технике, чтобы они непосредственно участвовали в руководящей и управленческой работе по развитию отсталых регионов. Направляющие преподаватели вузы обязаны помогать этим уездам и городам в развитии экономики, науки, техники и просвещения. С 1990 г. заместители начальников уездов (городов) по науке и технике назначены в 125 уездах (городах) Хэбэйской провинции. Среди них 32 чел. переведены из вузов для решения проблемы активизации участия вузов в непосредственной помощи промышленности и сельскому хозяйству. Возьмем в качестве примера сельскохозяйственные и лесные вузы: ежегодно начиная с 1980 г. более 500 научно-технических работников из вузов этой категории командированы в деревни для проведения научных исследований и для работы по освоению и внедрению новшеств. Только в течение десятой

пятилетки 196 научных достижений были получены сельскохозяйственными и лесными вузами. Из них 76 получили награды от провинций или государства. Эти достижения способствовали повышению урожая: урожай зерна увеличился более чем на 3 млрд кг., хлопка-волокна – более чем на 40 млн кг., фруктов более чем на 400 млн кг. Эти вузы подготовили более 30 тыс. различных специалистов всех уровней, издали и распространили 200 с лишним тысяч экземпляров разных технических материалов, внесли свой вклад в сельскохозяйственное и экономическое развитие провинции Хэбэй.

С учётом своей специфики вузы принимают участие в объединённом подряде, организованном местными властями всех уровней, или берут технический подряд у предприятий и сёл самостоятельно: решают технические проблемы, ускоряют внедрение и применение передовых достижений науки и техники в промышленности и сельскохозяйственном производстве.

Вузы являются непосредственными участниками осуществления «Программы Ляююань» и работы опытных районов по осуществлению реформы просвещения в деревне и экспериментальных районов по комплексному развитию, принимая непосредственное участие в реформе просвещения в опытных и образцовых уездах. По осуществлению «Программы Ляююань» и помощи в проведении реформы образования и экономического развития 25 вузов нашей провинции создают механизм взаимосвязи между всеобщим начальным обучением, обучением для взрослых и профессионально-техническим обучением, что способствует развитию сельской экономики, культуры и образования.

За десятую пятилетку государством создано 4 комплексных опытных района непрерывного развития сельского хозяйства в местах среднего и низкого урожая в провинции Хэбэй, 3 из них «ведут» сейчас вузы.

В течение одиннадцатой пятилетки провинция создала 20 опытных районов, и вузы отвечали за 10 из них. Например, Чжанцзякоуское сельскохозяйственное училище, реализуя важную задачу пятилетки государства и провинции Хэбэй «Исследование технических систем комплексного развития земледелия, лесоводства и животноводства и соединения земледелия с Животноводством в Чжанбэйском опытном районе» в условиях сильной засухи, за пятилетку добилось очевидной экономической и социальной эффективности: урожай повысился на 56,2%

по сравнению с предыдущей пятилеткой, увеличился в этом районе и доход на человека на 265 %. Результату этого исследования была дана положительная оценка и проведена экспертиза со стороны государства и Научно-технического комитета провинции. Все технические показатели и предполагаемая цель были достигнуты.

При объединении производственной и социальной практики студентов до участников производства доводятся результаты достижений научных исследований. Вместе с тем приобретенные студентами знания реализуются в интересах общества. Например, 16 студентов Хэйбэйского сельскохозяйственного университета во время выпускной практики в уезде Ваньсянь связали свою дипломную работу и собственные исследования с проблемами, возникшими в производстве. Они подготовили около 30 проектов, в частности «Высокий урожай яблок на огромной площади», «Эффект применения редкоземельных элементов при выращивании хурмы» и т. п. Для обучения крестьян эксплуатации техники использовались способы «поступательного»

инструктирования, влияние которых распространилось на 11 волостей, 23 села. Эти способы пользовались большой популярностью.

Итак, в развитии и социально-экономической реформе провинциальные вузы придерживаются направления на служение целям местного развития, которое предусматривает более эффективное содействие решению задач местного развития и активизацию роли в местном экономическом строительстве и социальном развитии; улучшение структуры, непрерывное повышение качества подготовки специалистов, осуществление взаимосвязи обучения с научными исследованиями и производством, совершенствование системы и расширение сферы обслуживания, укрепление связи вузов с обществом, постепенное создание механизма активного соответствия вузов потребностям социального развития, содействие координированному развитию высшего образования, экономики и общества и внесение еще большего вклада в развитие местной промышленности, сельского хозяйства и системы образования.

Список литературы

1. 王山梅, 教育投入与收获. 石家庄: 河北大学出版社, 2007年. 346页.
Ван Шаньмэй. Исследование по вложениям и отдаче образования. Шицзячжуан. Изд-во Хэйбэйского университета, 2007. 346 с.
2. 中国国家统计局. 2007年中国教育统计数据年刊. 北京: 高等教育出版社, 2008年, 14–26页.
Департамента статистики и учета. Китайский статистический ежегодник по образованию в Китае (2005) // Пекин: Издательство высшего образования, 2005. С. 123–129.
3. 赵清威, 王长春. 培养生产一线人才的系统化. 石家庄: 河北省职业教育人民出版社, 2008年, 152页.
Чжао Цинвэй, Ван Чанчунь. Система подготовки производительских сил. Шицзячжуан: Народное Изд-во проф. образования провинция Хэйбэй, 2008. 152 с.
4. 金希平. 教育经济. 北京市: 中国教育出版社, 2001年, 344页.
Цзинь Сибинь. Экономика образования. Пекин: Народное изд-во образования Китая, 2001. 344 с.

Рукопись поступила в редакцию 14.11.2011 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
ББК Ч 481

И. И. Барахович
г. Красноярск, Россия

Научно-практические проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога в стратегии и тактике сотрудничества

В статье представлен онтологический контекст исследования проблемы подготовки педагогов, обладающих коммуникативной компетентностью в период модернизационных процессов в образовании. Показано, что в рамках коммуникативной стратегии сотрудничества научных школ, практики образования, общественных и государственных управленческих структур возможно эффективно решать проблемы профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: фундаментальность образования, речевая ответственность педагога, гуманизация образования, научная школа по коммуникативной педагогике, коммуникативные дисциплины, коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные техники, коммуникативные стратегии.

I. I. Barakhovich
Krasnoyarsk, Russia

Scientific and Practical Problems of Forming Future Teachers' Communicative Competence in Strategy and Tactics of Cooperation

The article presents an ontological context of research on training teachers who have communicative competence in the period of modernization processes in education. In the framework of communicative strategy of collaboration of scientific schools, educational practice, social and state managerial organizations it is possible to solve the problems of professional pedagogical education.

Keywords: fundamental education, teacher's speech responsibility, humanization of education, scientific school of communicative pedagogics, communicative subjects, communicative knowledge, communicative skills, communicative techniques, communicative strategies.

Начиная с 90-х гг. прошлого столетия российское образование претерпевает глобальные изменения в общекультурном плане: происходит формирование новых ценностей, жизненных смыслов, целей; с точки зрения государственных требований, ожидается подготовка личности к жизни и деятельности в инновационном обществе; в собственной, внутрисистемной структуре стандартизируется содержание, модернизируется его организация, оформляются многопрофильность, многоступенчатость, многофункциональность, многоуровневость, открытость, доступность и т. д.

В Стратегии Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 г. подчеркивалось, что успешность в реализации поставленных задач обуславливается становлением и развитием партнерства государства, общества, бизнеса.

Современное общество предъявляет требования не только к уровню теоретических знаний потенциального работника, но и к уровню его ответственности, профессиональной компетентности, готовности к коммуникативной деятельности. Фундаментальность образования должна проявляться в способности личности к самосто-

ятельному труду и продолжению образования, в обладании креативностью, умением работать в команде, проектным мышлением и аналитическими способностями, коммуникативными компетенциями, толерантностью и т. д. В период разработки стандарта педагогической деятельности была зафиксирована установка: стандарт не является ведомственным документом, а представляет собой определённый общественный договор, построенный «на компетентностном подходе, выступающем сегодня наиболее современным и адекватным научно-методологическим основанием стандартизации профессиональной деятельности» [1, с. 47].

В наших рассуждениях о значимости и роли образования, в т. ч. педагогического, об успешном включении человека в инновационные общественные процессы необходимо сослаться на условие, которое отмечает Н. В. Наливайко: «Образование успешно может выполнять свою функцию только в том случае, когда оно не только не является инертным, но и способно активно впитывать в себя важнейшие достижения науки...», «становится одной из главных тем общественных коммуникаций...» [2, с. 69].

Данная установка ещё раз подчеркивает двудоминантность в развитии и продвижении системы образования: во-первых, доминантой является установка на разрешение научных проблем сферы образования в коммуникации как структуре и, во-вторых, формулируются требования к участникам коммуникации: обладать высоким уровнем содержательности, коммуникативной компетентности; быть готовым к конструктивному диалогу, достижению прогнозируемого результата и т. д.

Проблема становления коммуникативной компетентности будущего педагога, деятельность которого характеризуется повышенной речевой ответственностью, умением общаться как необходимого условия достижения высокого качества образования, устойчивого карьерного продвижения и успеха в работе [3, с. 130], на протяжении двадцати последних лет исследуется учёными-философами, педагогами, психологами, лингвистами, юристами и др., а также педагогами-практиками.

Первоначально внимание исследователей было обращено на общий подход к преподаванию гуманитарных дисциплин в образовательных учреждениях. Сообщество учёных и практиков, представлявшее в 1992 г. ассоциацию партнеров – Управление народного образования, админи-

страции Красноярского края (С. П. Аверин, канд. пед. наук), Учебно-производственное объединение «Крайпрофобр» (А. И. Таюрский, д-р экон. наук), Красноярская лаборатория лингвоэкологии и речевой культуры при Красноярском государственном университете (А. П. Сковородников, д-р филол. наук), Ачинское педагогическое училище (И. И. Барахович, канд. пед. наук), откликаясь на социальный заказ, приступило к осмыслению и разработке проблем гуманизации и гуманитаризации образования, преподавания русского языка и культуры речи, новаторского опыта преподавания гуманитарных дисциплин, актуальных проблем гуманизации профессиональной подготовки обучающихся.

Характерными признаками устойчивого взаимодействия участников коммуникативного процесса являлись систематичность, регулярность, продуктивность контактов внутри партнерства: повышение квалификации преподавателей, обучение в аспирантуре, соискательство учёных степеней, стажировки, подготовка публикаций; работа методологического межфакультетского семинара по комплексному исследованию выдающихся произведений русской литературы **XI–XIX вв. с выявлением их философского, этического, исторического, филологического, педагогического и психологического аспектов**; перестройка уклада профессиональной жизни, содержания подготовки профессионального педагога – вводятся новые курсы: этика, логика, философия, риторика, история Красноярского края и др.; приобретает новые формы внеучебная жизнь: открыта телестудия, снимаются учебные фильмы, создаётся музей-лаборатория исторического, литературного и лингвистического краеведения, расширяются культурные связи с различными общественными, государственными и коммерческими структурами. Всё это и предопределило выбор места проведения (г. Ачинск Красноярского края) целой серии всероссийских научно-практических конференций. Проблематика гуманизации и гуманитаризации образования рассматривалась в аспекте новых подходов к курсу истории России (Г. Ф. Быконя, д-р ист. наук, Красноярск), взаимодействия вузов и нарождающихся инновационных школ (Л. А. Глинкина, д-р филол. наук, Челябинск), этностабилизирующих проблем (М. В. Логиновских, д-р филол. наук, Екатеринбург), проблем этики в гуманитарном образовании (З. И. Палиева, канд. филос. наук, Красноярск), формирования критического научного

мышления (М. И. Котюрова, д-р филол. наук, Пермь), исследования выразительных средств русского языка (А. П. Сковородников) и т. д.

Одним из результатов взаимодействия научного сообщества, педагогов-практиков, управленческих структур явилось достижение понимания того, что развитие и продвижение идей, создание инноваций возможно только в сотрудничестве, партнерстве и кооперации науки и практики, при поддержке общественно-государственной системы управления образованием и подготовке и становлении педагога как профессионального коммуникатора, организующего эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного (коммуникативного по своей природе) процесса.

Развитие проблематики, связанной с коммуникативной подготовкой специалиста-профессионального коммуникатора, можно проследить по трансформации тем, выносимых на обсуждение всероссийских научно-практических конференций на базе Ачинского педагогического колледжа Красноярского края и Красноярского государственного университета (с 2007 г. – Сибирский федеральный университет): «Новые подходы к преподаванию гуманитарных дисциплин в средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях» (сентябрь 1994 г.), «Экология языка и культура речевого общения» (май 1995 г.), «Обучение коммуникативным дисциплинам в школе и вузе» (май 1997 г.), «Русская речевая культура XX века» (сентябрь 1999 г.), «Культура речевого общения в образовательных учреждениях разных уровней» (октябрь 2002 г.), «Толерантность и коммуникативная культура педагога» (ноябрь 2004 г.), «Коммуникативная парадигма российского образования» (октябрь 2006 г.) и т. д.

Различные научные школы, которые занимают теми или иными аспектами коммуникативно-прагматической парадигмы, – Московская школа истории риторики – Ю. В. Рождественский, В. А. Аннушкин, Уральская риторическая школа толерантного и интолерантного речевого общения, Ростовская-на-Дону риторическая школа – Т. Г. Хазагерев, Л. С. Ширина, Красноярская экспрессиологическая школа – А. П. Сковородников, Пермская стилистическая школа – М. Н. Кожина, Московская школа педагогической риторики – А. А. Михальская, Воронежская школа практической риторики – И. А. Стернин, Академическая школа культуры речи – Е. Н. Ширяев,

Л. П. Крысин, В. Г. Костомаров и т. д. – представляли свои разработки, касающиеся проблем речевого педагогического общения.

В 1997 г. на конференции «Обучение коммуникативным дисциплинам в школе и вузе» И. А. Стернин в своей статье «Общение как предмет преподавания в школе и вузе» отмечает, что «речевая культура населения падает, формируется агрессивная речевая среда..., расшатывается понятие языковой нормы», «явно недостаточными остаются у выпускников школ навыки устного общения, монологическая и диалогическая речь молодёжи представляет собой жалкое зрелище. Взрослое население страны, в том числе официальные лица, руководители всех рангов, политические деятели, радио- и тележурналисты, не демонстрируют образцов правильного словоупотребления», и делает вывод о том, что «преподавание коммуникативных дисциплин в школе – одна из важнейших на сегодняшний день педагогических и воспитательных проблем, решение которой ожидает от словесников общество». Развивая эту мысль, он анализирует тенденции и обозначает трудности в решении этой проблемы, связанные с отсутствием «хороших программ, учитывающих возраст учащихся, их интересы», с «отсутствием в современной средней (да и высшей) школе традиций преподавания этих дисциплин» [4, с. 13]. Далее в обсуждение программных материалов по коммуникативным дисциплинам различных авторов включается В. А. Аннушкин, который в своей работе «История русской риторики: результаты и перспективы исследований» делает вывод о том, что «история русской риторики и словесности непосредственно связана с русской общественно-политической историей» [5, с. 30]. В перечне специальностей, в образовательную программу которых включаются коммуникативные дисциплины (риторика, культура речи, конфликтология, речевой этикет и т. д.), мы находим филологию и журналистику, но коммуникативная подготовка необходима педагогам, юристам, менеджерам, социальным работникам и всем тем, кто получает высшее образование. Справедливым будет замечание, что практические работники образовательных учреждений делают попытки осмысления содержания и методики преподавания с точки зрения культуры речи, стилистики, риторики, коммуникативного анализа письменного и устного текста, педагогики и психологии общения (С. Н. Замостьянина «Обучение общению в процессе производственной практики на от-

делении социальной работы педагогического колледжа», И. В. Пекарская «Уроки риторики как один из путей преодоления функциональной неграмотности», Н. П. Ковалева «Развитие коммуникативных способностей студентов на занятиях и педпрактике по психологии общения», Л. В. Кирпикова «Из опыта проведения спецкурса «Синтаксис текста и задачи его изучения в школе» и др.) [6, с. 23, 24, 32, 41].

Примечательно, что при подготовке конференций и семинаров специально разрабатывался формат взаимодействий участников. Это традиционные пленумы, где звучали монологи докладчиков и разворачивались дискуссии, уточняющие те или иные тезисы, высказывания, систему доказательств и т. д.; дискуссионные клубы по заданным проблемам, дебаты, «круглые столы», где обсуждались, например, материалы к энциклопедическому словарю-справочнику «Культура русской речи» (вышел в 2003 г. в издательстве Флинта: Наука); авторские программы, например, «Основы культуры речевого общения» А. П. Сковородникова как программа для лиц, получающих дополнительную квалификацию «преподаватель высшей школы» в рамках магистратуры. Кроме того, в практику вошли телестудии: Ачинский педагогический колледж – Государственный институт русского языка и литературы им. А. С. Пушкина, института русского языка им. В. В. Виноградова РАН и др., а также Интернет-конференции, Интернет-диалоги.

Решение этих проблем было продолжено, и уже ставились вопросы преподавания таких дисциплин, как риторика, стилистика, культура речи в школе и вузе: «К вопросу об этическом содержании риторического образования» (Т. В. Матвеева); «Русский речевой этикет как урок этики (исторический аспект)» (О. И. Марченко); «О преподавании риторики в школе и вузе» (Н. В. Шевченко); «Риторика как технология школьного обучения» (В. Н. Маров) и др. Впоследствии, кроме теоретических и дидактических аспектов проблематики, на конференциях (1998 г.) рассматривались и утверждались нормативные документы, необходимые практическому педагогу, работникам управленческих структур в системе образования, например, Проект положения об экспертизе уровня коммуникативной культуры образовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев) (автор-составитель А. П. Сковородников) и экспериментальная программа «Основы педагогической риторики» для студентов, получающих специализацию «Ри-

торика», учителей и преподавателей средних и высших учебных заведений (авторы-составители Г. А. Копнина, А. П. Сковородников, А. В. Щербаков) и т. д. На первом этапе создания научно-педагогического коммуникативного сообщества происходило изучение опыта преподавания коммуникативных дисциплин в общем и профессиональном образовании (риторика, культура речи, педагогика общения, психология общения, конфликтология, логика, этика и др.), возникновение и оформление гипотез о значимости коммуникативной подготовки обучающихся в общем контексте требований общества к качеству образования, необходимость в разработке проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов. В ходе научного поиска формировался понятийный аппарат: коммуникация, компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность педагога и др.; был определён круг теоретических вопросов, которыми должен обладать коммуникативный педагог (закономерности построения межличностных отношений, коммуникативных воздействий (взаимодействий), особенности возрастных психологических процессов, коммуникативного, в т. ч. этнического, конфессионального поведения и т. д.); спектр практических умений и коммуникативных техник: адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности, чувствовать другого, сопереживать, «моделировать собеседника»; прогнозировать развитие межсубъектных отношений, пользоваться механизмами коммуникативного воздействия (заражение, убеждение, внушение), инициировать благоприятный нравственный климат, владеть техникой речи, риторическими приёмами, практикой аргументации, ведения спора, целесообразно использовать понятийно-категориальный аппарат, соблюдать речевую дисциплину, с помощью «слова» осуществлять психотерапию общения; пользоваться невербальными средствами и т. д.

Экспериментальная часть исследований включала диагностику коммуникативных и организаторских умений и выявила спектр умений будущих педагогов: чётко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, смекалку, находчивость, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности. Способности к самоконтролю проявились в умении регулировать свое поведение и поведение собеседника, находить продуктивные

способы реагирования в конфликтных ситуациях и т. д.; способность к эмпатии выражается в умении сопереживать, чувствовать другого; реакция на конфликтную ситуацию может проявиться в умении убеждать, доказывать, принимать точку зрения другого, добиваться принятия своей точки зрения и реализации коммуникативной интенции.

В процесс разработки названной коммуникативной проблемы, наряду с учёными, специалистами в области педагогики, психологии, лингвистики, включились педагоги-практики, которые, оказавшись внутри процесса коммуникации, в первую очередь осваивали теоретические основы собственно исследовательской деятельности и практику ведения конкретных исследовательских проектов («Формирование коммуникативных навыков на практических занятиях по конфликтологии» С. Н. Замостьянина, «Приёмы эффективной коммуникации в системе занятий по педагогике» Н. П. Бурцева, «Обучение дискуссионным речевым жанрам студентов-филологов» Н. И. Махновская и др.).

Период развития педагогической науки начала XXI в. характеризовался тем, что происходило осмысление установки на непрерывное образование в течение всей жизни и формирование ценностно-смысловых ориентиров, связанных с построением модели профессиональной подготовки как модели «профессионального развития (формирует способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия)» [7, с. 95]. Нововведения в процессе профессиональной подготовки педагога предполагают изменения в профессионально педагогическом мышлении: направленность на создание собственной системы профессиональных ценностей, построение эффективных стратегий в реализации целей и задач, стоящих перед всей системой образования; обоснованность выбора педагогических тактик в создании благоприятных условий для каждой личности в многомерном, многоликом, поликультурном пространстве образовательных потребностей и возможностей; осознание личного вклада в развитие системы образования, соотношенного с личной ответственностью за качество профессиональной деятельности, за реальный результат в практике образования, за воспитание, обучение и развитие каждого обучающегося.

Именно такой архитектуры придерживались участники коммуникативного процесса,

разрабатывающие проблемы культуры речевого общения в образовательных учреждениях разных уровней, толерантности и коммуникативной культуры педагога, коммуникативной парадигмы образования вообще и педагогического в частности.

За основу ценностно-целевых ориентиров в профессиональном образовании педагога была принята модель подготовки профессионала-коммуникатора, способного включаться и организовывать образовательную деятельность, обладающего готовностью достигать цели и предполагаемого результата, т. е. быть прагматиком и обеспечивать продвижение как каждому обучающемуся, всем участникам образовательного (коммуникативного) процесса, так и всей системе образования.

В коммуникативном пространстве образовательной и научной деятельности формировались сотрудничество, партнерство, кооперация как эффективные коммуникативные стратегии достижения реальных практических результатов. Таковыми могут служить созданный Государственный образовательный стандарт по специальности «Русский язык и литература» (утвержден в 2000 г. и действовал до 2011 г.), профессиональные образовательные программы по отдельным дисциплинам учебного плана (утверждены Министерством образования в 2003 г.), на основании рекомендаций Всероссийской научно-практической конференции «Культура речевого общения в образовательных учреждениях разных уровней» (8–10 октября 2002 г., г. Ачинск, Красноярский край) Министерством образования в стандарты среднего и высшего профессионального образования введена дисциплина «Культура речи», кроме того, в 2003 г. оно утвердило экспериментальную работу на базе Ачинского педагогического колледжа по теме «Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов со средним профессиональным образованием». Научно-педагогическое сотрудничество, основанное на взаимных интересах; партнерские отношения, предопределившие реализацию поставленных целей и задач и взаимопонимание между участниками коммуникативного процесса; кооперация различных общественных и государственных структур (Министерство образования и науки РФ, вузы РФ, исследовательские лаборатории и институты, негосударственные фонды, финансово-промышленные компании и органи-

зации, представители малого и среднего бизнеса и т. п.) отразились в практических результатах.

Научный и практический интерес представляют энциклопедический словарь-справочник «Культура русской речи» (под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева (2003)), энциклопедический словарь-справочник «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты» (под ред. А. П. Сковородникова (2005)), вышедший в издательстве Флинта: Наука, учебное пособие «Формирование коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя» (И. И. Барахович (2003)), специализированный ежегодный вестник «Речевое общение», материалы сборников научных конференций (7 сборников) и т. д.

Другим важным аспектом результативности обозначенных коммуникативных образовательных стратегий является личностное развитие его участников и формирующаяся научная школа по проблемам эффективности педагогического процесса, по своей природе коммуникативного. Особенностью коммуникаций, выстроенных во взаимодействующих научных и образовательных коллективах, является содержательная равнозначная включённость учёных, преподавателей, учителей школ, студентов, школьников, управленцев в систему образования. Это обеспечило непрерывность исследований, апробирование в образовательной практике инновационных теорий и отдельного педагогического опыта; разработку совместных инноваций образовательных учреждений, бизнес-структур и научных коллективов; придание тем или иным проектам государственного статуса и т. д. Пятнадцать лет взаимодействия позволило обозначить рамки формирующейся научной школы по проблемам коммуникативной педагогики: защищены кандидатские, а затем докторские диссертации (И. В. Пекарская, Г. А. Копнина), восемь диссертаций на соискание степени кандидата наук по педагогике, филологии, методике преподавания филологических дисциплин, на стадии завершения ряд исследований по педагогике, психологии, информационно-коммуникационным проблемам. Специалисты, занимаясь научной и педагогической деятельностью в учреждениях профессионального и общего образования, влияют на качество образовательного процесса и его продуктивность. Необходимо констати-

ровать, что результаты сдачи Единого государственного экзамена по таким дисциплинам, как русский язык, литература, иностранный язык, обществознание на протяжении 5 лет стабильно выше краевых и российских показателей в школах, лицеях и гимназиях, которые взаимодействуют с Ачинским педагогическим колледжем, Сибирским федеральным университетом (до 2007 г. – КрасГУ) и, в которых работают выпускники названных учебных заведений.

Сами выпускники педагогического колледжа и государственного университета свободны в выборе личных приоритетов, им не представляет трудности включиться в педагогическую деятельность, контактны, толерантны, продолжают образование и самообразование, успешно строят профессиональную карьеру, способны привносить собственную коммуникативную культуру во взаимоотношения с коллегами, обучаемыми и другими участниками процесса обучения и воспитания.

Описанное понимание и развитие проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога имеет экспериментальный характер, где за выявлением педагогической проблемы следует выдвижение предположения о решении проблемы, далее идёт разработка этого предположения (гипотеза) в научном, методическом и практическом аспекте, за этим следует моделирование процессов и явлений, раскрывающих и проверяющих предположение (схемы, конструкты, взаимосвязи, сопутствующие явления, механизмы, стратегии и тактики, диагностика и мониторинг и т. д.), выводы дают новое предположение, которое вновь проверяется экспериментально и используется на практике. Создание научно-педагогического партнёрства как научной лаборатории для теоретической разработки проблем коммуникативного педагогического образования и реализация результатов исследования в реальной практике профессионального педагогического образования; как эффективной коммуникативной стратегии в научно-педагогическом исследовании; как научного метода познания, осваиваемого будущими педагогами и формирующего их профессиональную педагогическую коммуникативную культуру, является актуальным для эффективной подготовки современного педагога – профессионального коммуникатора.

Список литературы

1. Блинов В. И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Педагогика. 2010. № 5. С. 46–54.
2. Наливайко Н. В., Петров В. В. Инновационное образование в России: внедрение и изучение зарубежного опыта? // Философия образования. 2011. № 2. С. 62–71.
3. Стернин И. А. Проблемы формирования категории толерантности в русском коммуникативном сознании. Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: коллективная монография / отв. ред. Н. А. Купина, О. А. Михайлова. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2004. 595с.
4. Стернин И. А. Общение как предмет преподавания в школе и вузе // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. Вып. 3 / Краснояр. гос. ун-т / сост. А. П. Сквородников [и др.]; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск; Ачинск, 1997. 88 с.
5. Аннушкин В. И. История русской риторики: результаты и перспективы исследований и публикаций // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. Вып. 3 / сост. А. П. Сквородников [и др.]. Краснояр. гос. ун-т. Красноярск ; Ачинск, 1997. 88 с.
6. Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. Вып. 3 / сост. А. П. Сквородников [и др.]. Красноярск ; Ачинск, 1997. 88 с.
7. Тряпицина А. П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения // Педагогика. 2010. № 5. С. 95–103.
8. Разумовский В. Г. Научный метод познания и его образовательный потенциал // Педагогика. 2011. № 2. С.15–25.

Рукопись поступила в редакцию 20.08.2011 г.

УДК 378. 14
ББК Ч 486. 63

Г. И. Голобокова
г. Чита, Россия

**Самостоятельная работа студентов в бакалавриате
по направлению подготовки Педагогическое образование**

Произведён анализ требований к подготовке бакалавра в государственных стандартах второго и третьего поколений. Рассмотрена структура основных образовательных программ. Выделена самостоятельная работа студентов в объёме всего учебного времени, обозначены её роль и место, обосновано значение самостоятельной работы студентов в подготовке бакалавров по направлению Педагогическое образование.

Ключевые слова: Государственный стандарт, подготовка бакалавров, рабочая программа, требования, самостоятельная работа студентов.

G. I. Golobokova
Chita, Russia

**Undergraduate Students' Independent Work in
the Field of Pedagogical Education**

The paper analyzes the requirements for training bachelors according to the national standards of the second and third generations, discusses the structure of the main educational programs, highlights students' independent work in the amount of total training time, its role and place, the importance of students' independent work in training bachelors in the field of pedagogical education.

Keywords: state standard, training of bachelors, curriculum, requirements, students' independent work.

Модернизация системы профессионального образования объективно требует приведения его в соответствие с реальными запросами ведущих отраслей промышленности, культуры, образования и т. д. Концепция модернизации высшего образования предусматривает его структурирование, оптимизацию сети его учреждений, обеспечение многоуровневости высшего образования.

В Государственном стандарте высшего профессионального образования закреплены три уровня высшего образования. Первый уровень называется неполным высшим образованием, которое получает студент, проучившийся в вузе не менее двух лет. Для этого уровня образования не создаётся отдельных образовательных программ. Второй уровень высшего профессионального образования завершается присвоением квалификации «бакалавр». Соответствующая ему образовательная программа предполагает нормативный срок обучения не менее четырёх лет. Третий уровень В. П. О. соответствует образовательным программам двух типов, обеспечивающим подготовку специалистов с квалификацией «магистр» или традиционно указываемой

квалификацией, обобщенным наименованием для которых является термин «специалист» [6].

Бакалавриат – недавно появившийся в российских вузах вариант образования. Сегодня его принято считать основой высшего образования, его базовым уровнем. «Бакалавр – в большинстве стран первая ученая степень, приобретаемая студентом после освоения программы высшего образования» [5, с. 22]. Бакалавриат позволяет человеку овладеть системой научных знаний, получить фундаментальную естественно-научную подготовку и основы профессиональных знаний. Выпускник может продолжить обучение по образовательным программам третьего уровня.

Требования Государственного стандарта, предъявляемые к образованности бакалавра, дают целостное представление об итогах высшего образования.

Рассмотрим действующий сейчас государственный стандарт (ГОС), утверждённый 31 января 2005 г. за №726 пед/бак по направлению «540500 – Технологическое образование», степень (квалификация) – бакалавр технологического образования.

Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению 540500 Технологическое образование при очной форме обучения составляет 4 года. ГОС представляет квалификационную характеристику выпускника в следующих требованиях:

- выпускник должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образовании;

- использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных;

- владеть современными методами исследований, которые применяются в области технологического образования;

- конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения технологических дисциплин в различных типах учебных заведений, диагностировать уровень обучаемости учащихся, затруднений, возникающих в процессе обучения.

Выпускники по направлению 540500 Технологическое образование подготовлены к выполнению следующих видов профессиональной деятельности в соответствии с уровнем квалификации: научно-исследовательской; организационно-технологической; преподавательской; коррекционно-развивающей; культурно-просветительской [1].

Далее ГОС приводит характеристику знаний и умений применительно к следующим циклам дисциплин: ГСЭ (цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин), ЕН (Общие математические и естественнонаучные дисциплины), ОПД (Общепрофессиональные дисциплины направления), ДПП (Дисциплины профильной подготовки), ФТД (Факультативы). ГОС предусматривает учебную, производственную, педагогические практики, а также итоговую государственную аттестацию. Общая трудоёмкость данной образовательной программы оставляет 7344 часа или 225 кредитов.

В учебном плане направления 540500 Технологическое образование выделены часы аудиторной нагрузки студента и часы, отведённые на самостоятельную работу по освоению дисциплин.

Количество аудиторных часов составляет 3560, самостоятельная работа студентов – соответственно 3784 часа. Таким образом в ГОС второго поколения сохраняется соотношение аудиторной и самостоятельной работы как 1:1. В стандарте отсутствуют требования к наполнению самостоятельной работы студентов, не рассмотрены и не предлагаются виды и формы её организации. В учебных программах, составленных по требованию ГОС, самостоятельная работа студентов не выделена.

30 декабря 2009 г. вышло постановление Правительства РФ № 1136, которое имеет важнейшее значение для ускорения перехода педагогического образования на систему уровневой подготовки. Возникла необходимость в разработке Государственного образовательного стандарта 3 поколения и комплекта учебно-методической документации, обеспечивающей подготовку бакалавров педагогического направления. Приказом Министерства образования и науки РФ №788 от 22 декабря 2009 г. был принят Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

Нормативный срок, общая трудоёмкость освоения основных образовательных программ (ООП) (в зачётных единицах) и соответствующая квалификация приведены в табл. 1 [2, с. 2].

Характеристика профессиональной деятельности бакалавров в ФГОС 3 поколения представлена следующими требованиями:

- область профессиональной деятельности бакалавров: образование, социальная сфера, культура;

- объекты профессиональной деятельности бакалавров: обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы;

- конкретные виды профессиональной деятельности бакалавра определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками вуза и объединениями работодателей.

Бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен решать следующие профессиональные задачи в области педагогической деятельности:

Сроки, трудоёмкость освоения ООП и квалификация (степень) выпускников

Наименование ООП	Квалификация (степень)		Нормативный срок освоения ООП (для очной формы обучения), включая последипломный отпуск	Трудоёмкость (в зачётных единицах)
	Код в соответ- ствии с принятой классификацией ООП	Наименование		
ООП бакалав- риата	62	бакалавр	4 года	240

– изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития;

– организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;

– использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

– осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [2].

Требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) бакалавриата ФГОС 3 поколения выстраивает на основе компетентностного подхода, представляя перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. В перечень компетенций входят общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), в области педагогической деятельности профессиональные компетенции (ПК).

Структура ООП бакалавриата предусматривает коды учебных циклов (Б.1, Б.2, Б.3, Б.4, Б.5, Б.6), сами учебные циклы, а также разделы и проектируемые результаты их освоения, трудоёмкость в зачётных единицах, перечень дисциплин для разработки примерных программ, коды формируемых компетенций. ООП бакалавриата предлагает изучение следующих учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл; и разделов: физическая культура; учебная и производственная практики; итоговая государственная аттеста-

ция. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть даёт возможность расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углублённые знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре. В стандарте указано, что вариативная часть учебного цикла должна составлять 40–50 % общей трудоёмкости цикла. Общая трудоёмкость ООП составляет 240 зачётных единиц.

Требования к условиям реализации ООП бакалавриата глубоко и всесторонне рассматривают качественные характеристики образовательного процесса вуза в областях взаимодействия преподавателей и студентов, организации аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, обеспечения учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам ООП.

Так в п.7.3 стандарта указано, что «Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся». Таким образом в стандарте образования ФГОС выделены формы организации учебного процесса. Отдельным пунктом в стандарте отмечено, что ООП должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам. «Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на её выполнение» [2, п.7.17].

Эти и другие требования ФГОС нашли отражение в новой структуре учебных программ дисциплин базовой и вариативной части учебных циклов. Новая структура программ предусматривает отбор видов работ, которые должен выполнить студент в течение семестра, и ориентиром здесь выступают «образовательные результаты, понимаемые как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций...» (с. 38).

Учебная программа, составленная согласно требованиям ФГОС, представляет собой новую, отличную от ранее принятой программы, структурированную по новым критериям схему. За основу принят макет, предложенный учеными А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубиной в своём исследовании «Новые технологии оценки результатов обучения» (табл. 2) [3, с. 38–39].

По структуре рабочая программа дисциплины включает наименование курса, количе-

ство кредитов, междисциплинарное поле знаний на базе смежных дисциплин, понятийно-терминологический аппарат.

Ожидаемые результаты обучения оцениваются через параметры знания и понимания, умения, готовности к расширению знаний и формированию новых умений. При проектировании ожидаемых результатов предусмотрены различные **уровни оценки ожидаемых результатов**: пороговый, стандартный, эталонный.

Впервые в учебной программе дисциплины выделены и разделены внеаудиторная и самостоятельная работа студентов.

«Внеаудиторная работа направлена на формирование профессионально-ориентированных умений и навыков. Выделение внеаудиторной работы как самостоятельной формы обучения обусловлено тем, что смещаются акценты в обучении: от расширения диапазона знаний к формированию практико-ориентированных умений» [3, с. 42].

Таблица 2

макет **РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ**

Наименование дисциплины		
Количество кредитов		
Междисциплинарное поле знаний		
Смежные дисциплины	Понятийный аппарат	
Ожидаемые результаты		
<i>Знает и понимает</i>		
пороговый	стандартный	эталонный
<i>Умеет</i>		
пороговый	стандартный	эталонный
<i>Готов</i>		
пороговый	стандартный	эталонный
Тематическое содержание		
Блоки	Форма работы:	Вид работы:
теоретической направленности		
практической направленности		
Источники поиска информации		
Организация внеаудиторной работы		
Наименование темы, раздела	Форма работы	
Организация самостоятельной работы		

Роль самостоятельной работы в ходе освоения образовательной программы стремительно возрастает. Самостоятельная работа студентов (СРС) традиционно определяется как планируемая работа, выполняемая по заданию и методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Современные учёные [4; 7] выделяют пять уровней самостоятельной работы. Первый уровень – дословное воспроизведение информации; второй уровень – самостоятельные работы по образцу; третий уровень – реконструктивно-самостоятельные работы; четвертый уровень – эвристические самостоятельные работы; пятый уровень – творческие (исследовательские) работы.

Требования ФГОС к организации СРС определяют её цели, содержание и сроки проведения, а также соотносятся с общей логикой формирования компетенций, установленной в ООП, в учебных и рабочих программах дисциплин. Ряд требований стандарта относятся к содержанию и форме заданий для самостоятельной работы.

Задания должны учитывать разнообразие форм и методов самостоятельной работы для придания ей дифференцированного и вариативного характера и более полного учёта индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов. Необходимость формирования компетенций в ходе СРС диктует создание и применение «аутентичных учебных материалов, придавая им характер квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности. Необходимо также расширить самостоятельную работу, проводимую в формате учебно-профессиональной деятельности студентов с участием представителей работодателей» [7, с.190].

В рабочую учебную программу целесообразно включить все предлагаемые преподавателем виды самостоятельной работы.

По мнению А. А. Виландеберк и Н. Л. Шубиной, «Наиболее продуктивными являются следующие задания самостоятельной работы:

Составление картотеки (терминологическая, библиографическая, понятийно-терминологическая, иллюстративная, фактографическая и др.);

Выполнение творческого задания (подготовка ролевой игры, фрагмента урока, фрагмента занятия и др.);

Подготовка доклада, сообщения;

Подготовка проекта;

Информационно-аналитическая работа (реферирование и аннотирование, составление библиографии по теме, поисковая работа с различными источниками информации и др.); и др.

Критерии оценки самостоятельной работы отражаются в технологической карте дисциплины» [3, с. 43–44].

Новой формой СРС должно стать проектирование студентами собственного образовательного маршрута. В п. 7.11 ФГОС говорится, что вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ [2].

Выстраивание системы СРС должно осуществляться по принципу возрастания её значения, объёма, сложности и творческого характера. Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия:

– выделение в структуре учебных программ внеаудиторной и самостоятельной работы;

– установление новых взаимоотношений между преподавателем и студентов в процессе самостоятельной работы;

– освоение преподавателями новых функций как основы нового характера взаимодействия со студентами при переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам;

– обеспечение регулярно обновляемой учебно-методической документации по всем учебным курсам ООП.

При детальном рассмотрении самостоятельная учебная деятельность будущих бакалавров способствует формированию профессиональной компетентности, обеспечивает развитие навыков самоорганизации и самоконтроля, развивает методические основы самостоятельного решения профессиональных задач.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования направление 540500 Технологическое образование. Степень (квалификация) – бакалавр технологического образования. № гос.регистрации 726 пед\бак от 31 янв. 2005. М., 2005. 18 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. №788. М., 2009. 25 с.
3. Виландеберк А. А., Шубина Н. Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование): метод. пособие для преподавателей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 92 с.
4. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-метод. комплекс. Ч.1 / под ред. проф., чл.-кор. РАО А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 123 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 368 с.
7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.

Рукопись поступила в редакцию 20. 05.2011 г.

УДК 378.14
ББК Ч 486.51

Е. А. Дьякова
г. Армавир, Россия

Особенности реализации компетентностного подхода в подготовке учителя физики

В статье рассмотрены особенности формирования компетенций учителя в соответствии с новым государственным стандартом образования, виды компетенций, этапы формирования профессиональных компетенций, перечислены компетенции учителя физики в преподавании предмета и особенности их оценки.

Ключевые слова: компетентностный подход, подготовка учителя физики, методические компетенции учителя физики.

E. A. Djakova
Armavir, Russia

Some Features of Using Competence-based Approach in Training Physics Teachers

The article considers the peculiarities of forming teachers' competences according to the new state education standards, types of professional competences and stages of their formation. It presents a list of competences of the teacher of physics and some specificities of their appraisal.

Keywords: competence-based approach, training of physics teachers, teaching competences of physics teachers.

Обновление системы вузовского образования предполагает ориентацию на опережение требований государства, подготовку человека к жизни в условиях, изменившихся по отношению к условиям жизни во время его обучения и продолжающим изменяться, что делает востребованным умение решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы, ориентироваться в растущем потоке профессиональной информации [1; 2; 7]. Формирование профессионала нового типа начинается еще в школе, но решающую роль в такой подготовке решает вуз, причём педагогический вуз занимает в системе образования особое место – он «отвечает» не только за подготовку современных педагогов, но, опосредованно, и за подготовку будущих студентов и будущих специалистов-профессионалов – учащихся школ.

Профессиональная компетентность учителя характеризуется процессом принятия верных педагогических решений и предполагает наличие сплава личностных качеств, знаний и умений, обеспечивающих качественное решение задач обучения, воспитания и развития обучаемых [4; 9; 10]. Сущность компетентностного подхода – в формировании у будущего специалиста не просто профессиональных знаний и умений, но

действенных, способных к модификации и развитию знаний и умений, а также ценностного отношения к профессии, мотивированности на неё (иногда употребляются термины «готовность» и «способность» – но не «подготовленность»).

Существуют разные подходы к построению системы формирования учителя нового типа, к определению компетенций разного уровня [3–5]. На наш взгляд, в основу модели методической подготовки учителя, кроме компетентностного, должны быть положены системный и интегративный подходы. Системность – качество, которое было присуще и традиционной системе подготовки специалистов, но в новой системе должен быть иной состав компонентов, иные свойства и несколько иные связи. В частности, она должна быть интегративной, т. е. построена так, чтобы её части (курсы отдельных наук) составляли органически целое, а не рассматривали только им присущую сторону и свойственные им связи и отношения в отрыве от других (чтобы их преподавание строилось не просто последовательно, один курс на базе другого, а контекстно (в учебном процессе соединять теорию и практику), работало на достижение единой цели – подготовку современного специалиста-профессионала, в частности, при изучении физических дисциплин

необходимо формировать некоторые методические умения – грамотно построить рассказ о физическом явлении, объяснить решение задачи и т. п.). Система должна быть гибкой – легко перестраиваться для модернизации, иметь взаимозаменяемые модули, а также позволять студенту выстраивать собственную образовательную траекторию, формировать индивидуальный методический почерк на базе общего комплекса компетенций. Система должна быть ориентирована на максимально самостоятельную деятельность учащихся (по крайней мере, во второй половине подготовки), т. е. быть индивидуально ориентированной.

Традиционно разные исследователи (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, А. В. Хуторской и пр.) [1; 7; 8; 9; 11] выделяли три группы компетенций – ключевые (общие), общепрофессиональные и специальные. В ГОС ВПО 3 поколения по направлению «Педагогическое образование» [4] также выделены три группы – общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные, к которым можно добавлять группу специальных компетенций, связанных с профильной дисциплиной. К основным компетенциям учителя-предметника относятся: нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); решать задачи воспитания средствами учебного предмета (ПК-12); владеть навыками организации и постановки физического эксперимента (лабораторного, демонстрационного, компьютерного) (СК-3).

Перечисленное – обязательные результаты обучения, но уровень развития компетенций, а также их наполненность конкретным содержанием могут быть индивидуальны. Именно в этом и заключается свобода выбора будущего учителя (физики) – формирование индивидуального почерка: акцент на развитие познавательных потребностей и интересов учащихся через содержание материала или особенности организации познавательной деятельности, направленность на проблемное обучение или проектную деятельность, использование специальных систем контроля (рейтинговый, компьютерный и т. п.), стремление активно использовать демонстрационный и лабораторный физический эксперимент или средства мультимедийной поддержки курса физики и т. п. Возможность проектирования относительно «свободной» траектории собственной профессиональной подготовки реализуется через заложенный в ГОС ВПО 3 поколения широкий выбор курсов по выбору (спецкурсов).

Нами определены основные этапы формирования профессионально значимых компетенций учителя (физики) [5]. Безусловно, они охватывают весь период обучения в вузе. Как уже сказано, условно их можно разделить на три группы: *специальные (предметные)* – в области науки, которая будет преподаваться, *общепрофессиональные, профессиональные и методические* (тоже профессиональные, но конкретизированные на предметную область), *общие (ключевые, общекультурные и пр.)*. Эффективное формирование компетенций возможно, если каждое действие будущего учителя должно быть осмыслено и обосновано, каждый этап урока и выбранная форма организации деятельности должны быть аргументированы с позиций предмета, методики, педагогики и психологии. Главным вопросом должен стать не «как?», а «почему?». Для этого необходимы специальные задания исследовательского или проектного типа, возможно – алгоритм представления решения (оно опосредовано задаёт сам ход решения). Приобретённый опыт делает студента более уверенным в своих силах, способствует активизации творческих способностей в профессиональной деятельности и т. д. Каждый из компонентов (компетенций) в той или иной мере имеет мотивационную, когнитивную, операционально-технологическую, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Итак, основные этапы формирования компетенций следующие [6].

I этап – формирование предметных компетенций на дисциплинах предметного цикла (общая и теоретическая физика и др.). Эти компетенции в основе имеют предметные знания и умения, но включают ценностно-смысловые, этические представления, полученные на базе физики-науки, минимальный опыт сотрудничества при проведении лабораторных исследований, выполнении творческих работ и пр. Целе-направленно построенный процесс формирования предметных знаний и умений способствует развитию базовых предметных компетенций. Для этого каждый преподаватель должен включить в число задач курса задачу по формированию конкретных составляющих компетенций, а в содержание материала практически каждой лекции – те аспекты, которые будут способствовать развитию определённых компетенций.

II этап – формирование компетенций учителя. Он предполагает формирование общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных методических компетенций. В основе этих компетенций лежат знания и умения по педагогике и психологии, по теории и методике предмета, а также профессиональные ценностные ориентации, элементы профессиональной этики, профессиональные коммуникативные умения, минимальный опыт профессиональной деятельности. Цели изучения дисциплин общепрофессионального блока также должны быть поставлены с позиций компетентностного подхода. Этот этап в наибольшей степени способствует развитию способности и готовности будущего специалиста выполнять профессиональную деятельность. Для этого весь процесс обучения строится контекстно – к традиционным формам обучения и видам деятельности студентов должны быть добавлены квазипрофессиональные, проектные, позволяющие превратить процесс обучения в последовательное решение проблем, которые встают перед учителем в реальном процессе. Завершается этап получением начального опыта профессиональной деятельности – при прохождении педпрактики, а также опыта профессиональной исследовательской деятельности – подготовкой выпускной квалификационной работы в форме проекта.

Можно говорить и о III, послевузовском, этапе – профессионального саморазвития работающего учителя (как самостоятельно, так и в системе повышения квалификации). Хотелось бы не предполагать необходимость смены профессии (и к этому тоже должен быть готов

компетентный человек), но переподготовка для работы в образовательных учреждениях нового для человека типа (ссуз, вуз) не должна вызывать у него больших затруднений.

Методическая подготовка является завершающим и обобщающим звеном формирования учителя-предметника, интегрирующим в виде системы характеристик – профессиональной компетентности полученные на предыдущих этапах качества личности, знания, способы деятельности и т. д. Под методическими компетенциями мы понимаем: во-первых, совокупность знаний, умений и навыков в области физики, методики обучения физики, педагогики и психологии; во-вторых, практический опыт их использования в квазипрофессиональных условиях – идеализированных (на занятиях по ТИМОФ) и реальных (на педпрактике), в-третьих, ценностно-смысловые ориентации – на профессию учителя, на процесс обучения и воспитания, на значимые для его реализации профессиональные знания и умения, на природный мир и физику как науку, обеспечивающую его познание и пр. Поскольку компетентностный подход – деятельностно ориентирован, основными компонентами методических компетенций остаются умения. Они могут быть выделены с помощью анализа типовых задач для учителя физики, которые являются конкретизацией заявленных в стандарте компетенций.

Мы собрали их в 5 групп [5]. Учитель физики должен уметь (в первую очередь): 1) спланировать, 2) подготовить, 3) реализовать, 4) проконтролировать (процесс обучения физике), 5) осуществлять профессиональное саморазвитие.

Соответственно, нами составлена следующая *система методических компетенций учителя физики*:

уметь планировать:

- ход физического эксперимента (демонстрационного, лабораторного),
- решение физических задач разных типов (алгоритм или алгоритмическое предписание),
- конкретные результаты обучения, неразрывно связанные с правильно поставленными тактическими или операциональными целями (при внедрении компетентностного подхода цели формулируются через компетенции и их составляющие),
- содержание обучения физике (годовой, тематический, поурочный планы, отражающие весь спектр ожидаемых результатов-компетенций),

- деятельность учителя и учащихся на уроке физики (во взаимодействии) – при изучении нового материала, при закреплении, при повторении, при обобщении, при опросе, при диагностике усвоения, при конструировании физико-технических устройств,

- работу кружка, факультатива, курса по выбору, элективного курса по физике (для чего иметь широкий кругозор в рамках основной науки и родственных ей, владеть умением находить, критически осмысливать и интерпретировать информацию),

- самостоятельную деятельность учащихся по предмету во внеурочное время, включая домашние наблюдения и эксперимент,

- воспитательную работу на материале физики;

уметь (подготовить):

- проводить мотивацию изучения тем курса физики (разными способами),

- выделять главное в учебном материале по предмету, отбирать его содержание, подбирать дополнительный материал из разных информационных источников (в том числе межпредметного характера),

- ставить физический эксперимент (демонстрационный, лабораторный),

- формулировать учебные гипотезы на физическом материале,

- формулировать и разрешать физические проблемы,

- подбирать или разрабатывать компьютерные модели физических объектов, процессов, разрабатывать разные способы деятельности с ними – постановку и решение проблем, исследование свойств и закономерностей физических процессов и т. п.,

- подбирать оптимальные приёмы, методы и средства для урока физики – с учетом особенностей науки, возрастных и когнитивных особенностей учащихся, этапа урока и т. п.,

- подбирать и разрабатывать задания для тестов, самостоятельных и контрольных работ, индивидуальной работы (дифференцированные по трудности, направленности интересов учащихся, и т. п.),

- разрабатывать внеклассные мероприятия по физике разного типа;

уметь (реализовать):

- проводить физический эксперимент,

- решать физические задачи и проблемы,

- обеспечить достижение конкретных целей и задач обучения физике,

- реализовать изучение нового материала, закрепление, повторение, обобщение, опрос, диагностику сформированности знаний и умений, отношений (компетенций),

- реализовывать приемы и методы обучения физике на конкретном материале, использовать средства обучения (в том числе – электронные),

- организовывать разные виды деятельности учащихся на уроке физики,

- организовывать подготовку к ЕГЭ по физике,

- осуществлять индивидуализацию обучения физике, предпрофильную подготовку и профильное обучение,

- руководить работой физического кружка, факультатива, элективного курса,

- реализовывать воспитательный потенциал курса физики (мировоззренческий, нравственный, экологический, эстетический и пр.);

уметь (контролировать):

- оценивать полученные в эксперименте, при решении задач, проблем результаты на достоверность,

- контролировать ход учебного процесса при изучении физики (понимание, усвоение, затруднения) и корректировать его,

- определять требования к оцениванию деятельности учащихся и результатов конкретных проверочных работ по физике,

- использовать различные способы и средства диагностики результатов обучения на разных этапах процесса обучения физике,

- оценивать различные виды деятельности учащихся (работу на уроке и дома, лабораторный эксперимент, выполнение индивидуальных и групповых проектов, компоненты портфолио),

- проводить мониторинг учебного процесса при изучении физики, фиксировать его результаты (в том числе – в виде рейтинга, портфолио),

- организовывать самоконтроль и рефлексию учащимися своей деятельности и достижений,

осуществлять профессиональное саморазвитие:

- уметь находить и анализировать с научно-методической точки зрения различные технологии, методики, образовательные ресурсы по физике в разных источниках информации, адаптировать их «под себя» в случае необходимости,

- разрабатывать индивидуальную траекторию профессионального саморазвития, достигать поставленные цели самообразования,
- создавать на научной основе авторские программы, методики, технологии, средства обучения,
- осуществлять рефлексию и самоконтроль профессиональной деятельности и её результатов, устанавливать и устранять недочёты и ошибки в работе по предмету,
- проводить научно-методические исследования по актуальным проблемам теории и практики, представлять их результаты, внедрять их в школьную практику.

Можно видеть, сколь сложна деятельность учителя-предметника. Очевидно, не все названные компоненты методических компетенций возможно сформировать на должном уровне при изучении курса методики обучения физике, в этом призваны помочь курсы по выбору, целью которых должно стать формирование и развитие групп взаимосвязанных компетенций, обеспечивающих реализацию профессиональных видов деятельности, – разработку уроков, формирование знаний и умений (или компетенций), проведение демонстраций, организацию воспитательной работы по предмету, установление межпредметных связей и т. д.

Оценка компетентности учителя работодателем (заказчиком) проводится в соответствии с возможностью реализовывать определённую деятельность, и будущий учитель должен понимать это. Оценка методических компетенций может быть только сложной комплексной (включая проведение экзамена), для этого в процессе профессиональной подготовки используются самые разнообразные методы активного обучения: проектная деятельность, создание портфолио, выпускная работа и т. д. [6]. Для каждого компонента должны быть разработаны критерии оценки результатов.

Остановимся на компетенции «готов применять современные методики и технологии,

в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения». Такая готовность предполагает наличие у студента *стремления обеспечить высокое качество учебного процесса, высокие результаты* (ценностный компонент) – субъективной оценки (по увлечённости, желанию разнообразить учебную работу, продуманности её содержания и т. п.); *запаса знаний* – проверяется при сдаче экзамена или теста; *умений* – выявляются и оцениваются в ходе практических и лабораторных занятий, педпрактики, при выполнении методических заданий, в том числе, творческого характера (например, методическое задание: подобрать и обосновать систему физических задач для урока решения задач; или постановка на основе физического эксперимента и планирование совместного решения проблемной ситуации при разборе нового материала); *опыта* (полученного в ходе квазипрофессиональной или профессиональной учебной деятельности – на педпрактике) – при решении профессиональных проблем, в том числе – творческого характера (например, ситуационный анализ и решение проблемы организации уровневого обучения на конкретном комбинированном уроке физики; проектирование с обоснованием содержания и этапов изучения темы курса физики в классе гуманитарного профиля (при отсутствии учебника для этого профиля)).

Таким образом, для проверки и оценки сформированности каждой компетенции у каждого студента требуется разработать большое количество совокупностей заданий разного типа, касающихся разных аспектов профессиональной деятельности, а также матрицу этих заданий в расчёте на всех студентов. Для этого необходимо проанализировать и переработать содержание методической подготовки, выделив в нём ключевые единицы знаний и умений.

Список литературы

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Ваганова В. И. Система профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете: монография. М., 2005.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 050100 – Педагогическое образование. М., 2009.
5. Дьякова Е. А. Этапы подготовки учителя физики с позиций компетентного подхода // Вестник учебно-методического совета Армавирского государственного педагогического университета. Армавир: РИЦ АГПУ, 2009. С. 97–98.
6. Дьякова Е. А. Формирование профессиональных компетенций учителя физики в системе бакалавриата // Формирование профессиональной компетентности студентов в системе вузовской подготовки: проблемы, поиски, решения: сб. материалов / под общ. ред. Е. В. Головневой. Заочн. международн. научно-практ. конф., 25 ноября 2010 г.: в 3-х ч. Ч. 1. Стерлитамак: Стерлитамакская гос. пед. академия им. З. Биишевой, 2011. С. 95–98.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентный подход: учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ, 2005. 216 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
9. Иванов Д. А. Компетенции и компетентный подход в образовании // Школьные технологии. № 8. 2007. С. 77–82.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.

Рукопись поступила в редакцию 16. 08.2011 г.

УДК 62(07)
ББК Ч 486.88

О. В. Манухина
г. Чита, Россия

Информационное моделирование в системах обработки данных

В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования у будущих учителей информатики умений информационного моделирования и использования для этого специальной методики обучения в рамках нормативного курса «Информационные системы». На примере поэтапного моделирования базы данных приведены элементы данной методики.

Ключевые слова: информационное моделирование, методика, этапы моделирования базы данных.

O. V. Manukhina
Chita, Russia

Information Modeling in Data Processing Systems

The article discusses the need for the formation of future informatics teachers' information modeling skills and the use of special methodology of teaching in the course "Information Systems". The paper offers some elements of this technology in the process of phase-database modeling.

Keywords: information modeling, methodology, database modeling stages.

Важность обучения студентов – будущих учителей, в том числе учителей информатики, информационному моделированию подчеркивается во многих работах, например [1; 5]. При этом информационное моделирование как педагогическая категория рассматривается в трех аспектах: как средство обучения, как инструмент познания, как объект изучения. В процессе обучения информационному моделированию будущий учитель должен научиться строить информационные модели и впоследствии, в своей профессиональной деятельности в качестве учителя, обучать этому школьников. Для решения этой сложной задачи можно вводить в учебные планы подготовки учителей специальный курс «Информационное моделирование», как предлагается, например, в [1] для учителей математики, цель которого – научить студентов методу информационного моделирования и применению его в различных предметных областях. При подготовке будущих учителей информатики, на наш взгляд, специального курса не требуется. Однако для получения хорошего результата необходимо перестраивать имеющиеся курсы, смещая акценты преподавания на формирование у студентов умений информационного моделирования.

Покажем возможности обучения будущих учителей информатики информационному моделированию на примере преподавания норма-

тивного курса «Информационные системы». В рамках этого курса изучаются вопросы проектирования и создания баз данных, являющихся информационным фондом автоматизированных систем обработки данных.

Как правило, основное внимание при изложении теории баз данных уделяется технологическим вопросам создания базы данных (БД) непосредственно на компьютере с помощью тех или иных систем управления базами данных (СУБД). Вопросы, связанные с рассмотрением базы данных как информационной модели предметной области, остаются без должного внимания. Это приводит к изоляции и разрыву логической связи раздела «базы данных» от других разделов информатики. На наш взгляд, содержательная линия «моделирование и формализация» хорошо вписывается в изложение тем курса «Информационные системы» именно при рассмотрении вопроса разработки баз данных для различных предметных областей. Такие теоретические вопросы, как «этапы моделирования», «оценка адекватности модели моделируемому объекту и целям моделирования» здесь приобретают вполне конкретный практический смысл. В табл. 1 показано соответствие этапов информационного моделирования [3, с. 90] и моделирования базы данных. Как видно из таблицы, они совпадают и по количеству этапов, и по их содержанию.

Таблица 1

Соответствие этапов информационного моделирования и моделирования базы данных

<i>Этапы информационного моделирования</i>	<i>Этапы моделирования базы данных</i>
<i>Выбор объекта моделирования. Определение цели моделирования</i>	<i>Выбор предметной области, информация о которой будет храниться в базе данных. Определение цели создания информационной системы (ИС). Основной целью создания ИС является удовлетворение информационных потребностей пользователей путём предоставления необходимой им информации на основе хранимых данных. 1. ИС может обеспечивать сбор, хранение, информационно-поисковый анализ информации. И тогда это – OLTP– система (On-line transaction processing система оперативной обработки транзакций). 2. ИС может осуществлять оперативный анализ данных на основе их многомерного представления для поддержки принятия решений. И тогда это – OLAP-система (On-line analytical processing система оперативной аналитической обработки данных). 3. ИС может осуществлять интеллектуальный анализ данных, реализуя алгоритмы Data Mining (извлечение знаний). Требования к структуре базы данных для каждой из этих систем различаются</i>
<i>Системный анализ объекта моделирования</i>	<i>Построение концептуальной модели предметной области на основе её анализа (в другой терминологии «построение инфологической модели предметной области»). Концептуальное моделирование – моделирование семантики предметной области</i>
<i>Построение теоретической информационной модели</i>	<i>Построение логической модели БД на основе реляционной модели данных и теории нормализации (в другой терминологии «построение даталогической модели БД»)</i>
<i>Создание компьютерной модели</i>	<i>Построение физической модели БД (т. е. описание БД средствами конкретной СУБД)</i>

Кроме этого, в большинстве случаев при изучении информационных моделей студентам предлагаются для рассмотрения уже готовые модели (экономические, биологические и др.), так как самостоятельно разработать такие модели вряд ли можно из-за их сложности. Моделирование базы данных, после соответствующей подготовки, обучающиеся могут выполнить самостоятельно.

Предложим некоторые элементы такой подготовки. После знакомства с основными понятиями (автоматизированная информационная система, база данных, СУБД, модель данных, реляционная модель данных) и рассмотрения вопроса классификации информационных систем студентам предлагается разработать базу данных, выполняя последовательно этапы моделирования, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Содержание этапов информационного моделирования базы данных

<i>Этап моделирования</i>	<i>Содержание этапа</i>
1. Выбор предметной области; определение цели создания ИС	Выбор предметной области для моделирования из числа предложенных и постановка цели: разработать автоматизированную информационную систему для надежного хранения информации и для выполнения обработки данных, необходимой в этой предметной области. Решение двух основных задач, необходимых для достижения цели: разработать базу данных (выполнить проектирование базы данных и реализовать её на компьютере); разработать приложение с удобным для пользователя интерфейсом для работы с БД

2. Построение концептуальной модели предметной области	Анализ предметной области, выяснение информационных потребностей будущих пользователей разрабатываемой системы. Подробное описание информации об объектах предметной области, которая должна храниться в базе данных. Формулировка основных задач, решаемых с помощью ИС. Описание выходных документов, которые должны создаваться в системе; описание входных документов, которые служат основанием для заполнения базы данных
3. Построение логической модели базы данных	Построение логической модели базы данных, для которой требуется: – уточнить, о каких сущностях (объектах) идёт речь в предметной области; – выделить важные с точки зрения решаемой задачи атрибуты (свойства) сущностей; – указать первичный ключ каждой сущности: атрибут (или группа атрибутов), уникально определяющий каждый экземпляр сущности; – проанализировать связи сущностей между собой, установить типы связей; – определить структуру таблицы для каждой сущности
4. Построение физической модели базы данных	Построение физической модели базы данных, выполняемое после выбора конкретной СУБД. Выяснение особенностей выбранной СУБД по правилам наименования объектов, по имеющимся типам данных, по возможностям поддержки целостности базы данных

Поясним содержание этапов, представленных во второй колонке табл. 2, на конкретном примере, через действия, которые выполняют студенты под руководством преподавателя. Для осознанного выбора студентами предметной области для моделирования преподавателю, предлагающему задания, необходимо руководствоваться принципом профессионально ориентированной направленности (ориентироваться на специфику будущей профессиональной деятельности), а также, особенно на начальном этапе обучения, принципом доступности и посильности.

В качестве предметной области студентам предлагается предметная область «Школа» и ставится цель: разработать автоматизированную информационную систему учёта успеваемости учеников школы. *На первом этапе* студентам необходимо определить, к какому классу информационных систем будет относиться разрабатываемая система (к классу OLTP-систем: содержимое БД будет часто изменяться, пополняясь оценками учеников школы). *На втором этапе* следует познакомить обучающихся с инструкцией по ведению журналов учебных занятий в общеобразовательном учреждении и сформулировать основные задачи, которые будут решаться в ИС (заполнение и редактирование необходимых данных; поиск нужной информации, например, успеваемости конкретного ученика; обработка информации, например, для получения списка неуспевающих учеников или пропускающих уроки). *На третьем эта-*

пе, в ходе беседы со студентами, необходимо выявить основные сущности предметной области («ученик», «предмет», «урок», «оценка») и указать основные атрибуты этих сущностей. Например, атрибуты сущности «ученик»: фамилия и класс. Также требуется обсудить со студентами, почему в качестве первичного ключа нельзя взять только фамилию ученика (в школе часто встречаются однофамильцы). Чтобы не делать ключ составным следует предложить студентам определить ещё один атрибут «Код ученика» и назначить его первичным ключом.

Аналогично необходимо выявить атрибуты сущности «предмет», при этом студенты должны осознать, что в данном случае атрибут единственный – это наименование. Он и мог бы стать первичным ключом, но для удобства дальнейшей работы лучше ввести дополнительный атрибут «Код предмета» и взять его в качестве первичного: с числами работать проще, меньше допускается ошибок при заполнении базы.

Далее следует определить атрибуты сущности «урок»: класс, предмет, дата урока, тема урока и домашнее задание. Здесь можно предложить студентам привести примеры экземпляров этой сущности (например, урок информатики, 10 «а» класс, 17 сентября 2011, «Моделирование в графической среде Paint», задание на дом 1.17) и предложить ответить на следующие вопросы:

1) Какой минимальный набор атрибутов даёт возможность отличить один экземпляр сущности от другого?

2) Почему набор из трех атрибутов «класс – предмет – дата» не может выступать в качестве первичного ключа (возможны сдвоенные уроки, замещения)?

Для однозначного определения каждого урока следует ввести искусственный первичный ключ «Код урока».

Аналогично в ходе беседы преподавателя со студентами необходимо выяснить атрибуты сущности «оценка»: ученик, урок, оценка. Преподаватель может привести пример отдельного экземпляра этой сущности (например, Сидорова М., урок информатики 17.09, 10 «а», оценка 3). При этом следует обратить внимание студентов на следующую особенность: здесь повторяются данные из таблиц «ученик» и «урок», чтобы этого не делать, необходимо использовать атрибуты «код ученика» и «код урока». Для определения первичного ключа этой сущности необходимо уточнить, может ли ученик на одном уроке получить несколько оценок. Можно предложить студентам найти ответ на этот вопрос в инструкции и, в соответствии с ответом, установить состав первичного ключа (в первичный ключ должны входить все три атрибута «код ученика – код урока – оценка», т. к. несколько оценок на уроке возможны). Также следует обратить внимание студентов на необходимость введения атрибута «код оценки», т. к. другого способа различить экземпляры сущностей «оценка» в случае получения на уроке учеником двух одинаковых оценок нет, его же следует назначить первичным ключом.

Далее студенты должны выявить связи между сущностями и их типы. Укажем их:

Связь «Ученик» – «Оценка». Тип связи «один – ко – многим» (одному экземпляру первой сущности соответствует множество экземпляров второй). Каждый ученик имеет множество оценок.

Связь «Оценка» – «Ученик». Тип связи «один – к – одному». Каждая оценка успеваемости – это оценка конкретного ученика.

Формально связи сущностей «Ученик» и «Оценка» просматриваются и на уровне атрибутов этих сущностей. У них имеется общий атрибут «код ученика».

Аналогичными являются связи: «Предмет» – «Урок», «Урок» – «Предмет», «Урок» – «Оценка», «Оценка» – «Урок». Необходимо обратить внимание студентов на наличие ещё одного типа связи: «многие – ко – многим». Пример – связь между сущностями «Ученик» и «Предмет». Она разбивается на две: «Ученик» – «Предмет» (каждый ученик изучает множество предметов) и «Предмет» – «Ученик» (**каждый предмет изучается множеством учеников**). Каждая из них имеет тип «один – ко – многим». Студентам необходимо найти ответ на вопрос: как представлен этот тип связи на уровне атрибутов данных сущностей? Необходимо учесть, что непосредственной связи нет – отсутствует общий атрибут, связь осуществляется через другие сущности «оценка» и «урок».

Далее студентам рекомендуется для каждой сущности определить таблицу, задавая имя таблицы и её структуру (имя таблицы может совпадать с именем сущности). Например, таблица «урок» может иметь такую структуру:

Таблица

«Урок»

<i>Код урока</i>	<i>Класс</i>	<i>Код предмета</i>	<i>Дата урока</i>	<i>Тема</i>	<i>Домашнее задание</i>

Необходимо также решить вопрос, как будут фиксироваться пропуски уроков, другими словами, какой тип данных должен иметь атрибут «оценка» (в школьном журнале однозначности нет: оценки – числа, пропуски – буква «н»). Предпочтение следует отдать числовому типу, а пропуски уроков в базе данных обозначать каким-либо числом, не совпадающим с оценкой, например, –1.

Далее со студентами следует обсудить преимущества представления данных в табличном виде и недостатки такого представления. Можно предложить для сравнения ER-диаграмму (*Entity-Relationship* диаграмма Сущность-Связь) полученной базы данных (рис. 1).

Физическая модель базы данных должна быть рассмотрена позже, когда студенты познакомятся с конкретной СУБД.

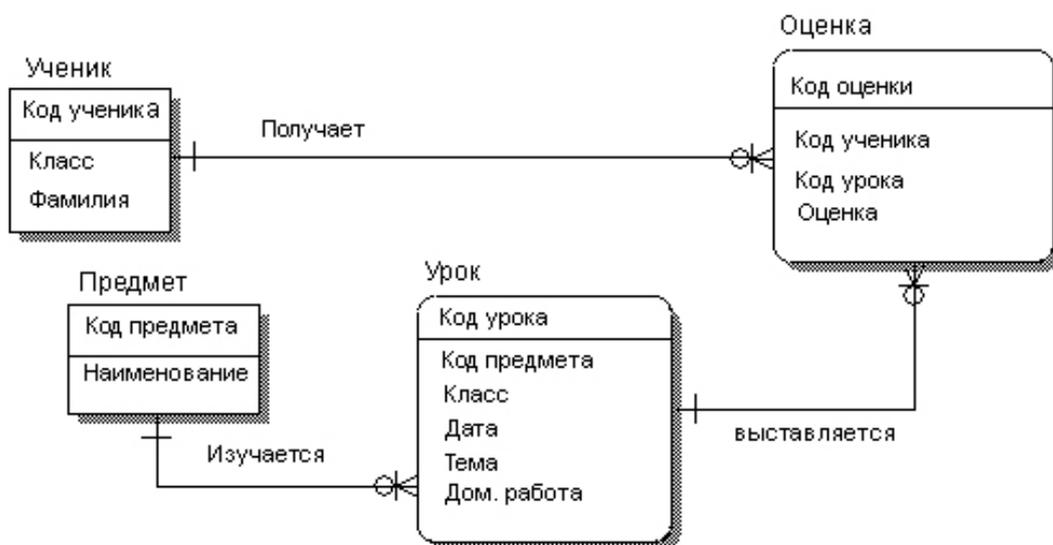


Рис. 1. ER-диаграмма базы данных

В качестве самостоятельной работы можно предложить студентам ознакомиться с другими моделями баз данных, построенными для этой же предметной области [2,4], сравнить их.

Анализ результатов поискового эксперимента показал, что для эффективного формирования умений информационного моделирования у студентов – будущих учителей информатики требуется специальная методика обучения. Реализация методики может производиться в рам-

ках курса предметной подготовки «Информационные системы». Психолого-педагогическую основу такой методики составляет деятельностный подход; специальным дидактическим средством является комплекс учебных заданий, выполнение которых способствует овладению студентами умений информационного моделирования, а именно ориентировочной основой деятельности, целеполагания, системного анализа, формализации.

Список литературы

1. Далингер В. А. Формирование у студентов умений математического и информационного моделирования – основа эффективности профильной дифференциации в школе. URL: <http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/96/sect6/node7.html> (дата обращения 10.09.2011).
2. Островский С. Л. Базы данных. Из серии статей «Энциклопедия учителя информатики» // Информатика, 2007. №16. С. 24–43.
3. Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учеб. для 10–11 классов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 246 с.
4. Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Информационные системы и модели. Элективный курс: учеб. пособие. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2005. 303 с.
5. Соколова Л. Б., Гороховцева Л. А. Формирование умений информационного моделирования у студентов // Credo New: теоретический журнал, 2004. № 3. URL: <http://credonew.ru/content/view/428/29/> (дата обращения 12.09.2011).

Рукопись поступила в редакцию 01.10. 2011 г.

УДК 378
ББК Ч 486.20

Н. А. Моторина
г. Чита, Россия

**Реализация современных подходов к обновлению содержания
подготовки педагогов дошкольного образования**

В статье рассматривается проблема подготовки педагогов дошкольного образования к работе в поликультурном образовательном пространстве. Автор анализирует содержание программы элективного курса «Особенности организации педагогического процесса в полиэтнических детских садах»; обосновывает актуальность компетентностного и культурологического подходов для высшего профессионально-педагогического образования, останавливается на понятии «межкультурная компетентность».

Ключевые слова: полиэтничность, компетентностный подход, культурологический подход, подготовка.

N. A. Motorina
Chita, Russia

**Realization of Modern Approaches to Updating the
Content of Preschool Teachers' Training**

The paper addresses the problem of training teachers of preschool education for working in a multicultural educational environment. The author analyzes the curriculum of the elective course "Peculiarities of educational process organization in multi-ethnic kindergartens", justifies the importance of competence-based and cultural approaches to higher teacher education and discusses the term "intercultural competence."

Keywords: polyethnicity, competence-based approach, cultural approach, training.

Наше общество многоязычно, поликультурно, полицивилизовано. В мире остро стоят проблемы поликультурности и толерантности. В условиях взаимопроникновения культур, политической, социальной и экономической интеграции формирование поликультурного образовательного пространства является оптимальным ответом на текущие вызовы современных глобализационных процессов.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики.

Модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности.

Одним из показателей прогрессивной общественной жизни является разнообразие культур, а столкновение различных ценностных приоритетов создаёт условия для их взаимообогащения.

Поликультурное воспитание – явление относительно новое для России. В настоящее время активно разрабатываются научно-теоретические основы поликультурного воспитания в России (Г. Д. Дмитриев, В. В. Макаев, Д. Б. Сажин и др.). В педагогической науке определены сущность, цели, задачи, основные категории поликультурного воспитания (Г. Д. Дмитриев, Н. Б. Крылова и др.), разработаны общие принципы содержания поликультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного и художественно-эстетического циклов (В. А. Ершов, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова и др.). Изучена история развития идеи поликультурного воспитания в мировой и отечественной педагогике (О. В. Гаганова, А. Н. Джурицкий и др.), его этнопедагогический аспект (Г. Н. Вол-

ков, И. В. Жуковский, М. Н. Кузьмин, В. С. Кукушин и др.).

Актуальны вопросы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к работе в полиэтнических детских садах, но данная проблема недостаточно освещена. Изучением поликультурного образования в высшей школе занимались Ю. С. Давыдов, Л. Л. Супрунова.

Эффективность модернизации высшего образования зависит от многих факторов и условий, ориентированных на повышение качества подготовки профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста.

На современном этапе можно говорить о необходимости обновления содержания подготовки будущих педагогов к работе в поликультурном образовательном пространстве детского сада. Дошкольное образовательное учреждение выступает первой ступенью в системе непрерывного образования, и именно в нём закладывается фундамент развития личности.

В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения и воспитания. Основными подходами к обновлению содержания подготовки будущих педагогов дошкольного образования, на наш взгляд, являются культурологический и компетентностный.

Отечественный культуролог А. Я. Флиер, рассуждая о широте спектра реализации культурологического подхода, отмечает, что в любой области социокультурного и гуманитарного знания может иметь место культурологический подход [5].

Сущность культурологического подхода в образовании заключается в воспитании человека культуры и нравственности, направленного на сохранение и воспроизводство мировых культурных ценностей. Значимость подхода усиливается в поликультурном образовательном пространстве.

Актуализация культурологического подхода обусловлена возвращением образования в контекст культуры. Данный подход предполагает рассмотрение феномена «культуры» в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. Вариативность моделей культуры, обуславливающих содержание культурологического метода познания, определяет многообразие его стратегий и тактик. Культурологический подход выступает методом проектирования концепций личностно ориентированного образования (Е. В. Бондарев-

ская, Н. И. Алексеев, М. В. Кларин, В. В. Зайцев, В. В. Сериков и др.).

Значимым для нас является определение Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, которые под культурологическим подходом к развитию профессиональной деятельности педагога понимают видение данного процесса сквозь призму культуры, то есть его восприятия как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность [1].

Как считает Л. А. Сундеева, поликультурность как системообразующий принцип реализации культурологического подхода в педагогике предписывает учитывать при проектировании культуросообразного содержания образования основное целостное свойство культуры как «единство в её многообразии»: глобальность и локальность, общие и профессиональные, материальные и духовные, общечеловеческие и национальные, общественные, групповые и личностные компоненты и др. [2].

На современном этапе актуальным является компетентностный подход для высшего профессионально-педагогического образования. Это подход к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценки результатов.

Согласно компетентностному подходу главным результатом образования должны стать не отдельные знания, умения и навыки в определённых областях знания, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В последнее десятилетие осуществляются попытки включить компетентностную модель образования в существующую (Краевский, 2002; Болотов, Сериков, 2003; Хуторской 2003; Бермус, 2005; Дахин, 2007; Иванов, 2007; Ефремова, 2010).

В своем исследовании, посвященном подготовке педагогов дошкольного образования к работе в поликультурных условиях, мы опираемся на определение межкультурной компетентности В. И. Тузлуковой: «Межкультурная компетентность – знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; форм поведения, невербальных компонентов

(жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [3].

В процессе подготовки студентов формируются как специальные профессиональные, так и общекультурные компетенции, их формирование базируется на культурологическом и компетентностном подходах. Данные компетенции необходимы для выполнения профессионально-педагогических функций и в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, можно говорить о важности реализации обозначенных подходов в образовательном процессе вуза.

Для Забайкальского края остро стоит проблема подготовки педагогов дошкольного образования. Работа по данному направлению осуществляется в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

По нашему мнению, обновление содержания подготовки педагогов, как никогда раньше, требует особого подхода. В связи с необходимостью постоянно развивать и совершенствовать профессиональную подготовку будущих специалистов, нами была разработана программа элективного курса «Особенности организации педагогического процесса в полиэтнических детских садах», в котором раскрываются вопросы толерантного отношения к представителям различных рас и этносов, формирования национального самосознания и мировосприятия у детей, национальные традиции народов Забайкалья, особенности взаимоотношений детей и взрослых в различных социокультурных ситуациях и др.

Курс направлен на решение задач развития и совершенствования компетенций студентов – будущих педагогов дошкольного образования, рефлексии их учебной деятельности. Предполагает изучение студентами 7 разделов.

Раздел 1. Формирование этнотолерантности у детей дошкольного возраста.

Одной из актуальных социокультурных и психолого-педагогических проблем становится воспитание толерантности и этнотолерантности детей. Во всех основных современных общеобразовательных программах так или иначе представлены задачи и содержание работы в данном направлении.

Раздел 2. Проблема этнической идентификации детей в поликультурных условиях.

Идентичность этническая включает, прежде всего, глубоко значимое переживание данной принадлежности как одной из важнейших со-

ставляющих в системе представлений личности о себе. Среди основных критериев этнической идентификации могут быть родной язык, общность происхождения, культура, традиции, религия, общее историческое прошлое, чувство привязанности к родной земле, своей Родине, общей территории проживания и многое другое.

Раздел 3. Психолого-педагогические основы педагогического общения.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. Знание педагогом компонентов ситуации общения, ситуации речевого общения позволит ему правильно реализовать замысел коммуникации, прогнозировать характер восприятия речи, т. е. будет способствовать эффективному профессионально-педагогическому общению.

Раздел 4. Особенности речевого развития детей в условиях билингвизма (коммуникативная направленность речевого развития детей в полиэтническом детском саду).

Основным носителем этнокультурных норм служит язык, функционируя в качестве внутриэтнического коммуникативного средства передачи традиций, информации об истории и культуре народа. В последнее время закономерно возрастает интерес исследователей к проблемам межкультурной коммуникации, национального менталитета и коммуникативного поведения.

Раздел 5. Фольклор в воспитании детей полиэтнического детского сада.

Особую роль в реализации этнического компонента в дошкольном образовании имеет знакомство с устным творчеством народов, проживающих на территории Забайкальского края. Использование фольклора направлено на воспитание личности как носителя культуры.

Раздел 6. Педагогическая оценка этнокультурных особенностей детей.

По мнению Э. Р. Хакимова педагогическое оценивание этнокультурных особенностей детей позволяет «повысить эффективность профессионально-педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве» [6, с. 395].

Раздел 7. Специфика профессиональной компетентности педагога полиэтнического детского сада.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как её субъекта.

Мы считаем, что успешность деятельности педагога в поликультурной образовательной среде в большой мере зависит от уровня его профессиональной компетентности.

При составлении данной программы учитывались компетентностный и культурологический подходы. В настоящее время программа

реализуется на педагогическом факультете по специальностям «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования». Это, на наш взгляд, будет способствовать обновлению содержания образования, а соответственно и более эффективной подготовке педагогов дошкольного образования к работе в полиэтнических детских садах.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на/Д: Учитель, 1999. 560 с.
2. Сундеева Л. А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки ТГУ. Педагогика. № 3(13), 2010. С. 41–43.
3. Тузлукова В. И. Научно-педагогический глоссарий учителя экономики. URL: <http://rspu.edu.ru/li/journal/lexicography/glossary.htm> (дата обращения 15.08.2011).
4. Улзытуева А. И. Компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия // Гуманитарный вектор №1 (25). Чита, 2011. С. 10–13.
5. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей. М.: Согласие, 2000. 207 с.
6. Хахимов Э. Р. Оценка педагогами этнокультурных особенностей ребенка // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: научно-методические материалы / под ред. Хухлаева О. Е., Чибисовой М. Ю. СПб.: Книжный Дом, 2008. 408 с. С. 372–397.

Рукопись поступила в редакцию 12.09.2011 г.

УДК 378
ББК Ч 481

О. А. Милинис
г. Новокузнецк, Россия

Теоретико-методологическая основа изучения самореализации будущих педагогов

Статья посвящена исследованию философских и методологических аспектов изучения проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов. Автором рассматриваются возможности междисциплинарного синтеза философских и педагогических знаний в методологические ориентиры изучения процесса профессиональной самореализации, отражающиеся в культурологическом и антропологическом подходах.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, будущие педагоги, методологические подходы исследования, философский аспект проблемы самореализации личности, культурологический и антропологический подходы.

О. А. Milinis
Novokuznetsk, Russia

Theoretical and Methodological Basis for the Study of Future Teachers' Self-realization

The article explores philosophical and methodological aspects of studying the problem of professional self-realization of future teachers. The author examines the possibilities of multidisciplinary synthesis of philosophical and pedagogical knowledge in the methodological reference-points of studying the process of professional self-realization, which are reflected in culturological and anthropological approaches.

Keywords: self-realization, professional self-realization, future teachers, methodological approaches to research, philosophical aspect of the problem of self-realization of personality, culturological and anthropological approaches.

Актуальность проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов обусловлена кардинальным обновлением социально-экономической и политической сфер жизни Российского общества и глобальными изменениями в мировом сообществе. Как зафиксировано в ст. 14 Закона РФ «Об образовании», целью образования является создание условий для самоопределения и самореализации личности. Сложившаяся в настоящее время в практике системы высшего профессионального образования ситуация позволяет не в полной мере реализовать задачи, обозначенные в нормативных документах. Поэтому развитие личности, её творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил человека становится одной из существенных линий развития системы образования.

В исследовании мы исходили из того, что современное психолого-педагогическое знание

характеризуется поликонцептуальностью, причем не только по форме, но и по содержанию, что органически предполагает взаимодополняемость педагогических течений и концепций [6].

Разрабатываемая проблема формирования профессиональной самореализации будущих педагогов относится к тому типу проблем, решение которых требует адекватного междисциплинарного подхода. В процессе концептуального построения формирования профессиональной самореализации студентов педагогического вуза в исследовании используются возможности двух последних моделей междисциплинарного синтеза знаний и типов междисциплинарного взаимодействия (отношения) [10]:

- методологическая зависимость, при которой в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой (в педагогических исследованиях чаще всего просматриваются схемы естественнонауч-

ного познания – классические, неклассические, постнеклассические). В последние годы в педагогике активно разрабатываются разнообразные способы гуманитаризации педагогической действительности, культурологические подходы с использованием адекватных этим процессам методов и средств (аксиологический подход, интеграция, диалог и др.);

- отношение «научно-практического взаимообоснования», при котором знания разных наук, дополняя друг друга, практически оправдывают (при соблюдении ограничений, накладываемых культурно-историческими условиями) и аксиологически обосновывают (при согласовании ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований) предметную специфику каждой из взаимодействующих наук (В. Е. Радионов, М. А. Садовский, С. Ю. Степанов, А. П. Тряпицына) [7; 8; 10; 11].

Совокупность необходимых для этого знаний включает в себя философские знания (философский уровень), общенаучную методологию (общенаучный уровень), конкретно-научную методологию (конкретно-научный уровень), методику и технику (технологический уровень) исследования [5].

Исходя из того, что «сущность основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения» [9], первыми среди методологических ориентиров для нас являются положения философии в её методологической функции.

Идеи самореализации личности через самосовершенствование берут своё начало в философских системах древности, при этом специфические характеристики каждой эпохи (экономические, социальные, политические) накладывали на это понятие свой отпечаток. Так, например, по мнению Л. А. Коростылёвой, идея самореализации имеет давнюю историю в философии [4]. В качестве высшей ценности самореализация трактуется в философии Упанишад (с VIII в. до V в. до н. э.) и в даосизме (VI–V вв. до IX в.). На Западе учение о самореализации восходит к Аристотелю и Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления. По мнению Аристотеля, самореализация человека – это реализация сущности, которая имеется изначально. Представители идеалистической философии (Г. Гегель, И. Кант, И. Фих-

те) рассматривали самореализацию абстрактно, как «саморазвитие абсолютной идеи» [2]. В философии экзистенциализма и персонализма проблема самореализации занимала центральное место (А. Камю, Ж. П. Сартр, К. Ясперс, Э. Фромм, Э. Мунье и др.).

Понятие «самореализация» как центральное понятие начинает рассматриваться в современной философии в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. В ряде работ по социальной философии, указывает Л. А. Коростылёва, самореализация становится предметом специального исследования, начинает разрабатываться понятийный аппарат, с помощью которого самореализации личности придаётся статус философской проблемы (Л. И. Антропова, Т. А. Ветошкина). В начале 90-х гг. исследователи (А. В. Шинкин, А. А. Идинов, В. И. Муляр, Н. Н. Бабыкина, Л. А. Цырева) предприняли попытку раскрыть сущность самореализации. В связи с этим, исследователь Л. А. Цырева отмечает, что несмотря на разноплановость работ, в них обнаруживается общая позиция – представление о сущностных силах человека. Поэтому самореализация с этой точки зрения определяется как раскрытие в деятельности человека его сущностных сил. Отметим, что у авторов, употребляющих понятие сущностной силы, нет единства мнений по вопросу о том, что включить в его содержание. Многие отечественные и зарубежные философы (М. М. Бахтин, Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, М. К. Мамардашвили, В. С. Соловьёв, С. Л. Франк, В. Франкл и др.) сущность самореализации связывают с поиском человеком смысла жизни, своего предназначения.

По мнению современных исследователей, в философии сложилась определенная совокупность взглядов на самореализацию как духовно-практическую деятельность, направленную на раскрытие сущности человека, его потенциальности, поиск им смысла жизни, выполнение высшего предназначения. Необходимо отметить, что многие философы указывают на междисциплинарность и межпарадигмальность данной проблемы. Таким образом, философский аспект рассмотрения проблемы самореализации многосторонен и затрагивает обширный культурный пласт.

Компонентами концептуального пространства, позволяющего исследовать проблему профессиональной самореализации будущих педагогов, на философском уровне исследования нами были избраны культурологический и антропологический подходы.

Культурологический подход, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, осуществляется в контексте общепрофессионального понимания культуры. В настоящее время в философии определены направления, рассматривающие культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации существенных сил личности. Данные направления нашли своё отражение в содержании и структуре профессионально-педагогической культуры: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом её компонентах (И. Ф. Исаев) [1]. Культурологический подход, в этой связи, позволяет рассматривать формирование культуры самореализации будущего педагога в различных сферах профессионально-педагогической деятельности как на общекультурном фоне социума, так и в рамках профессионально-педагогической культуры. Ценности в структуре профессионально-педагогической культуры выступают в качестве основы для выявления динамики ценностных ориентаций студентов, их самореализации в педагогической деятельности. Рассмотрение технологического компонента профессионально-педагогической культуры будущих педагогов через использование понятия «способ деятельности» приводит к необходимости включения в структуру их профессиональной самореализации способов и приёмов, наполняющих механизм её осуществления и отражающихся в понятии «профессиональное педагогическое самосознание». Признание личностно-творческой природы культуры (В. С. Библер, И. Ф. Исаев, Л. Н. Коган, А. Н. Леонтьев и др.) открывает широкие возможности использования в процессе формирования культуры профессионально-педагогической самореализации будущих педагогов на уровне их творческой активности взаимодействия таких категорий, как «культура» и «личность», «культура» и «творчество», «культура» и «свобода», «диалог культур», «творческая индивидуальность», «индивидуальный стиль самореализации» и др.

Антропологический подход в качестве методологического ориентира на философском уровне выбран нами в силу того, что областью рассмотрения философской антропологии являются не результаты и способы деятельности, а сущность человека как субъекта, продуктивная сила его деятельности, творческая способность, присущая человеческой активности (А. Белый, М. Бубер, М. Хайдеггер, А. Швейцер, М. Шелер и др.). Сама же антропология представляет собой учение об этой сущности, выясняющее и описывающее соотношение человека и созданных его деятельностью отношений, что имеет немаловажное значение для раскрытия существенных особенностей профессиональной самореализации будущих педагогов. Важной также для определения и обоснования её сущности и структуры является центральная идея родовой и индивидуальной «незавершенности» человека, его «открытости» для мира, для возможностей действовать, его способность осуществлять выбор. Человек, по М. Шелеру, это существо, превосходящее само себя и мир, а его сущность – в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве и самовоспитании [6]. Особо важным для нас является использование в рамках философской антропологии её педагогического аспекта, выраженного различными психолого-педагогическими теориями (П. П. Блонский, А. П. Болтунов, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и др.). Их основной идеей является мысль о том, что человек, прежде всего и больше всего есть то, что «получается ... от его самодеятельности» [3].

Таким образом, методологические ориентиры исследования формирования профессиональной самореализации будущих педагогов включают в себя такие ключевые методологические подходы, как культурологический и антропологический (философский уровень), при этом в контексте исследования процесса формирования профессиональной самореализации будущих педагогов невозможно учесть все аспекты выявленной совокупности методологических ориентиров.

Список литературы

1. Исаев И. Ф., Ситникова М. И. Творческая самореализация учителя: культурол. подход: учеб. пособие. М., Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. 224 с.
2. Каган М. С. Философия культуры. Каган. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.

704 с.

4. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.
5. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 400 с.
6. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография: в 2 ч. М., Тамбов. Ч. 1. 243 с. Ч. 2. 144 с.
7. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие. С.-Петербург. гос. техн. ун-т. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1996. 140 с.: ил.
8. Садовский М. И., Семенов С. Ю. Новые технологии социально-педагогической работы // Новые ценности образования. Инноватор, 1995. Вып. 3. С. 113–119.
9. Слостенин В. А. Некоторые проблемы педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал (научно-теоретическое издание). № 1. 2006. С. 25–35.
10. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций; Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Ин-т рефлексив. психологии сотворчества. М.: Наука, 2000. 173 с: ил.
11. Тряпицына А. П. Методологические предпосылки педагогической теории образования: The Emissia. Offline Letters // Электронный научно-педагогический журнал. URL: <http://www.emissia.spb.su/offline/a831.htm/> (дата обращения 01.06.2001).

Рукопись поступила в редакцию 25.06.2011 г.

УДК 378
ББК Ч 481

Л. Ф. Михальцова
г. Новокузнецк, Россия

**Профессиональное развитие будущих педагогов:
сравнительный анализ теории и практики**

Раскрываются особенности профессионального развития студентов системы высшего педагогического образования на основе формирования ценностных ориентаций и самореализации студентов в условиях глобализации образования. Основные направления исследуемой проблемы обсуждались на научно-практических конференциях разного уровня и отражены в статьях, тезисах и научно-методических пособиях.

Ключевые слова: глобализация образования, профессиональное развитие, интернационализация образования, ценностные ориентации, самореализация студентов.

L. F. Mikhaltsova
Novokuznetsk, Russia

**Professional Development of Future Teachers:
A Comparative Analysis of Theory and Practice**

The paper describes the peculiarities of students' professional development in the system of higher pedagogical education on the basis of the formation of values and students' self-realization in the context of globalization of education. The main directions of the problem under investigation have been discussed at scientific and practical conferences of various levels and reflected in articles, theses and scientific and methodical publications.

Keywords: globalization of education, professional development, internationalization of education, values, self-realization of students.

В условиях современного общества профессиональное развитие студентов невозможно без учёта мировых тенденций в образовании. Наиболее ярко эти направления проявляются в последние годы в профессиональной школе в связи с подписанием Россией Болонской декларации, открывающей возможности глобализации образования.

Дефиниция «глобальное образование» недостаточно разработана, однако, активно используется на разных уровнях: на уровне глобальной мегасистемы (планетарный уровень), предполагающем взаимодействие и взаимообогащение национальных образовательных систем, международных, региональных связей и международного сотрудничества; на уровне конкретных образовательных систем – образовательных учреждений разного типа (локальный уровень), способствующих развитию планетарного сознания и мышления, организации процесса обучения в соответствии с современными образовательными стандартами в рамках конкретного

учреждения и реализации инновационных технологий образования [1; 16].

Глобальное образование выступает эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество может обеспечить возможность активного участия мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии. Именно сегодня решается проблема, каким будет новый век: просвещённым или невежественным, гуманным или агрессивным? Сегодня это приоритетное направление во всём мире, так как оно позволит определить будущее каждой страны и планеты в быстроменяющемся и взаимозависимом мире, даст возможность личного участия в решении нарастающих глобальных проблем человечества третьего тысячелетия. Поэтому перед образовательными учреждениями стоит задача воспитания образованной, ответственной, альтруистической, креативной и толерантной личности, способной обеспечить не только собственное жизнестворче-

ство, но и разумную жизнедеятельность других людей [14].

В настоящее время актуально профессиональное развитие, формирование ценностных ориентаций и самореализация обучающихся через систему глобального образования, рациональное использование Интернета как средства непрерывного самообразования «через всю жизнь». Глобальное образование предоставляет широкие возможности для успешного личностного и профессионального развития обучающихся на мировом уровне, создаёт условия для того, чтобы стать «человеком мира» [17].

Наши исследования позволили выявить, что содержание глобального образования, по мнению американских ученых (O. Benesch Vancouver, Canada; K. Allerfeld – Cornwall), состоит из следующих компонентов: мегасистем (экономических, политических экологических, технологических); гуманитарных ценностей (общих и различных); универсальных проблем (война и мир, жизнь и смерть, права человека, окружающая среда); глобальной истории (развитие глобальной системы и гуманистических ценностей) [4].

В процессе глобализации мировое образование выступает в качестве международной интеграции, которая является результатом интернационализации и интеграции национальных систем. Интеграция образования характеризуется возрастающей согласованной международной образовательной политикой, направленной на взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, стремящихся к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего.

Именно в этих целях российское образование, имеющее большой опыт и инновационный потенциал, может и должно активно изучать и креативно использовать прогрессивный опыт зарубежных учёных и педагогов-практиков с учётом национальных особенностей, в чём и заключается основной смысл российского сотрудничества в контексте глобального образования. Сегодня для нашей страны актуальна объективная потребность в изучении как мирового передового опыта, так и индивидуального стиля деятельности современного учителя в процессе профессионального развития. Деятельность учителя ещё никогда не была так трудна, ему приходится конкурировать с глобальной информаци-

онной системой, поэтому особенно актуально профессиональное образование и возможность формирования ценностных ориентаций обучающихся в обновлённых условиях социума.

Профессиональное развитие, по мнению Е. В. Бондаревской, «...становясь основанием культуры, всё более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке, на формирование его ценностных ориентаций» [2].

Мы полагаем, что от готовности студентов к реализации гуманистической миссии в профессиональной деятельности во многом зависит эффективность и нравственное становление личности обучающихся. В условиях многонационального региона, каким является Кемеровская область, от уровня профессионального развития, сформированности у студентов гуманистических ценностных ориентаций и возможности успешной самореализации во многом зависит сохранение мира и стабильности в регионе как необходимого условия полноценного развития личности и общества.

Среди важнейших ценностных качеств у студентов вуза мы отдаём приоритет вслед за многими учёными толерантности как форме существования и сосуществования людей (Д. С. Лихачев, А. В. Петровский, А. П. Садохин, Л. Л. Супрунов, Н. Е. Щуркова и др.). Это такое качество личности будущего педагога, которое проявляется в представлениях о других людях как носителях различных, в том числе, профессиональных, этнических и религиозных ценностей, в осознании ценности культурного многообразия для каждого человека и общества в целом. Толерантность также означает готовность признать права другого человека как равного среди других, предполагает доброжелательное, уважительное отношение к другим культурам и их носителям, стремление строить взаимодействие с людьми на основе равноправия и сотрудничества [3; 8; 12; 15; 18].

В ходе лекционных и семинарских занятий по разделам педагогики, будущие педагоги убеждаются, что толерантность предполагает умение конструктивно сотрудничать с людьми, представляющими различные религиозные, этнические и социальные общности, а также разрешать возникающие конфликты ненасильственными способами. Обучающиеся формируют такие качества, как толерантность, самообладание, милосердие, уважительность и др. Студенты расширяют знание о границах толерантности,

которая определяется гуманистическими ценностями, воплощёнными в этнической, российской и мировой культурах. Более точное понимание толерантности, соответствующее современным его представлениям в зарубежной педагогике, они находят в материалах ЮНЕСКО. Так, в декларации принципов терпимости, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., отмечено, что толерантность подразумевает уважение прав человека, взаимопонимание и доверие людей друг к другу. Студенты приходят к выводу, что толерантность предполагает признание того, что люди отличаются между собой по внешнему виду, социальному положению, языку, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность и неповторимость [1].

Изучение психолого-педагогической литературы и практическая деятельность позволили нам выявить основные направления формирования толерантности у студентов, которые влияют на профессиональное развитие и формирование гуманистических ценностных ориентаций в условиях многонационального региона: представление о толерантности как свойстве личности, проявляющемся в непредвзятом, уважительном отношении к людям, социальным группам, их культурам, образу жизни; понимание обусловленности самосознания чувств, поведения человека общечеловеческими и национальными ценностями, культурными традициями; знание способов разрешения конфликтов и умение их конструктивно разрешать; признание права другого человека на свободное выражение своих взглядов, убеждений при условии, что они не противоречат общечеловеческим ценностям; уважительное отношение к мнениям других людей, несовпадающим с собственной позицией; готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и социальными группами, имеющими различные убеждения; нетерпимое отношение к жестокости и насилию; способность видеть положительные и отрицательные черты в людях, явлениях, событиях; умение непредвзято оценивать свое поведение, проблемную ситуацию; способность найти оптимальный выход из проблемной ситуации и др. [3; 7; 15; 16; 18].

Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов мы рассматриваем в контексте того, в какой мере можно развить их субъективный потенциал и обеспечить условия позитивного личностного роста (В. В. Давыдов, А. В. Кирьякова, А. В. Мудрик, Н. Д. Никан-

дров, В. А. Слостенин, И. С. Якиманская и др.) [7; 14; 15]. Практика показывает, что личностное развитие студентов входит в систему профессионального развития будущих педагогов и способствует толерантному отношению к окружающим, активной включённости в социально-значимую деятельность.

Диагностику профессионального развития и формирования ценностных ориентаций студентов мы осуществляли с помощью методик: адаптированная анкета для обучающихся «Интересные для Вас виды деятельности», анкета «Больше всего я люблю...» (В. И. Петрушин), методика «Гуманность» (Л. М. Фридман), модифицированный опросник личностных характеристик Р. Кеттела (Г. М. Александрова), «Качества личности» (А. Т. Джерсайд), опросник «Размышляем о жизненном опыте» (Н. Е. Щуркова), опросник аффилиации (потребность в установлении добрых отношений), опросник «Оценка потребности достижения успехов» (Р. С. Немов) и др. Взаимодействие студентов с обучающимися заканчивалось рефлексией студентов, стремящихся к самопознанию, саморазвитию, саморегуляции, желающих знать, «Какой я?» и «Как стать таким, каким я хочу быть?» [9; 10; 19; 20]. Возможность реализации на практике теоретического и практического опыта студентов по воспитанию, обучению и развитию обучающихся способствовало позитивному формированию профессионально-педагогических и гуманистических ценностей будущих педагогов в общении с разновозрастными обучающимися.

Выявленные и реализованные на практике педагогические условия повлияли на систему знаний и представлений студентов о ценностях, способствовали познанию внутреннего мира, формированию адекватной самооценки, толерантности, альтруизма и успешной адаптации в социуме. Значительно повысилась их мотивация, изменились субъект-субъектные отношения, обучающиеся стали доброжелательнее, внимательнее, терпимее и эмоциональнее. Положительным является уменьшение количества студентов, осуждающих обучающихся за внешние данные и другую национальность, сокращение количества конфликтов между учащейся молодежью и случаев нежелания принимать участие в общественной и студенческой жизнедеятельности, а также снижение количества студентов ориентированных на контроль со стороны педагогов [8; 11].

Многолетнее исследование авторами проблемы профессионального развития, формирования и взаимовлияния ценностных ориентаций обучающейся и самореализации молодёжи разных стран, активное участие в региональных, Всероссийских и Международных конференциях (Новокузнецк, Кемерово, Пенза, Киров, Бийск, Курган, Уфа, Стерлитамак, Челябинск, Самара, Тверь, Красноярск, Екатеринбург, Магнитогорск, Железногорск, Томск, Москва, Санкт-Петербург, Казань, Киев, Харьков, Винница (Украина), Каламазу (США, штат Мичиган), Римини (Италия) и др., выпуск учебно-методических пособий и монографий позволили обменяться имеющимся опытом и выявить новые приоритеты участия России и зарубежных стран в глобальном образовании [5; 6; 9; 13].

Состоявшаяся, в прошлом году конференция в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования в городе Кемерово по проблеме стратегии образования международного сотрудничества в области сравнительной педагогики и выявлению особенностей образовательных систем России и стран Европы в области профессионального образования, подтверждает важность, своевременность и актуальность её для обновлённого общества. Председатель конференции – д. п. н., профессор, ректор ГОУ «КРИРПО» Т. С. Панина организовала дискуссию в форме «круглого стола», в ходе которой учёные из Кемеровской области, из столицы России и из-за рубежа обменялись результатами научных исследований по проблеме реализации профессионального образования в условиях глобализации [5].

Значимым для присутствующих было выступление д. п. н., профессора, президента РФ в области профессионального образования Е. В. Ткаченко, который информировал о позитивном опыте сотрудничества по проблеме профессионального развития нашей страны и Германии, где система профильного обучения школьников осуществляется с 5 класса. Завершая школу, подчеркнул учёный, выпускники уже имеют профессию, также как и американские школьники, в отличие от обучающихся России, которым возможность профессионального обучения предоставлена с 9 класса. «На сегодняшний день это одна из нерешенных государственных проблем. Новой парадигмой совместного международного сотрудничества ученых стран России и Китая является транслирование опыта бинарного сравнительного

анализа образовательных реформ», – отметил Е. В. Ткаченко. Организация международного сотрудничества в области профессионального образования сегодня особенно актуальна. Проблемам исследования профильного обучения в России был посвящён международный форум «Год Китая в России», следующая встреча была посвящена «Году России в Китае». В результате этого, приобретён уникальный инновационный опыт начального и среднего профессионального образования двух стран, выявлены позитивные тенденции зарубежных образовательных систем в условиях реализации глобального образования [10; 13].

Подтверждением актуальности интернационализации образования в процессе профессионального развития, значимой для учёных Сибири необходимостью выхода с результатами диссертационных исследований на международный уровень, стало также очное участие авторов в прошлом году в 39-ой Международной конференции «Цивилизация и культура: сравнительный анализ» (США, штат Мичиган, г. Каламазу, Западный Мичиганский Университет), которую проводило Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций (ISCSC). Это позволило расширить знание и обменяться опытом работы в области глобального образования, профессионального развития, ценностных ориентаций и самореализации обучающейся молодежи США и России. Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций было создано в 1961 г. на базе Западного Мичиганского Университета и сегодня включает учёных 30 стран мира: среди участников конференции были социологи, педагоги, психологи, философы, писатели, общественные деятели и др. (Oleg Benesch – Vancouver, Canada; Kristofer Allerfeld – Cornwall, Великобритания; Pedro P Geiger – Rio de Janeiro, JR, Brazil; Chin Ok Kim – Busan City, S. Korea; Kaja Michalec – Krakow, Poland; Andrey Daragensky – Minsk, Byelorussia; William McGaughy – Minneapolis, USA; Ashok Kumar Malhotra – New York, USA; Vladimir Alalykin-Izvekov – Washington, D. C. USA. и др.) [4].

Появилась возможность сравнить сложившиеся к настоящему времени образовательные модели нашей страны и США. Российская модель: общеобразовательная школа – полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж – институт, академия и университет – аспирантура – докторантура. Американская модель: младшая средняя школа – средняя школа – старшая сред-

няя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета – магистратура – аспирантура. Были выявлены отличия в реализации целевых установок профильного обучения; в развитии содержания и методики реализации профильной подготовки обучающихся средних школ России и США; ранняя профилизация средней ступени общего образования школ США; соответствие профильного обучения требованиям современного общества, рынка труда и учреждениям профессионального, а не высшего образования, как в России; внедрение в учебные планы интегрированных учебных курсов с усилением практико-ориентированного содержания. Исследования позволили выявить образовательный потенциал профессионального развития в школах России – более раннее пред-профильное обучение (с 7 класса): ориентация на получение начального и среднего профессионального образования; реализация интегрированных и практико-ориентированных элективных курсов; целенаправленная подготовка педагогических кадров для реализации профильного обучения; дальнейшее изучение социально-педагогических условий использования опыта зарубежных стран в организации предпрофильной подготовки учеников [19; 20].

Нами были исследованы профессиональные предпочтения у американской молодёжи – старшеклассников и студентов (старшие средние школы, Мичиганский университет, педагогический колледж и бизнес колледж – 600 студентов), уровень самооценки, жизненной и трудовой удовлетворённости, профессиональной и самостоятельной культуры, мотивации учения, активности, толерантности, креативности, включённости в деятельность и др. Сравнительный анализ результатов диагностики обучающейся молодёжи США и России (средние школы, колледжи, техникумы, Кузбасская государственная педагогическая академия) позволил выявить, что приоритетной ценностью зарубежные студенты считают образование – 74 %, российская молодёжь – материальную обеспеченность – 68 %, соответственно обучающиеся двух стран выбирают свободу от обязанностей – 81 % и 61 %, комфортность – 69 % и 76 %, самостоятельность – 63 % и 71 %, гражданственность – 77 % и 66 %, ниже оценивают американские студенты дружбу – 41 %, а наша молодёжь – 69 %, значимость семьи важна для обучающихся обеих стран соответственно 61 % и 82 %. На последнем месте у американских студентов – жизнь с пользой для

других людей, работа без материального вознаграждения, толерантность, долг, а у российских обучающихся – творчество, забота о престарелых и больных, доброта, красота природы и искусства. С помощью модификации теста-опросника А. Мехрабиана была выявлена мотивация достижений студентов США и России. С этой целью мы диагностировали отношение обучающихся к двум обобщенным устойчивым мотивам личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Выборка ответов студентов университета США характеризуется мотивом в достижении: стремление к успеху – 87 %, избегание неудачи – 13 %. У обучающейся российской молодёжи (школы, техникумы, колледжи, педагогическая академия) преобладала иная мотивация в достижении: избегание неудачи – 71 %, стремление к успеху – 29 %. Полученные эти и другие результаты требуют изменения психолого-педагогической деятельности и сопровождения обучающихся в процессе профессионального развития, создания ситуации успеха российской молодёжи, расширения успешного «поля деятельности», осознания своей значимости и достоинства, реализации в комплексе гуманистического, культурологического и аксиологического подходов, признания личности обучающегося высшей социальной ценностью и создания комфортных условий для формирования ценностных ориентаций и самореализации личности [7; 10; 11].

Совместная научная деятельность учёных позволила открыть инновационные перспективы межгосударственного сотрудничества: желание иностранных исследователей в Сибирское отделение Российского Совета по сравнительной педагогике; участие с материалами на страницах журнала «Профессиональное образование в России и за рубежом»; предоставление студентам России и Америки возможности прохождения языковой лингвистической практики; стажировки за рубежом перспективных молодых учёных; очное участие в конференции в г. Кемперово 18–19 ноября 2009 г. доктора, профессора Andrew Targowski, его ассистента mr. Stanislaw Dronicza (Warsaw, Poland) и доктора, профессора Richarda W. Zinsera (Associate Professor in Career and Technical Education at WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY, College of Education. Kalamazoo, Michigan, USA) и разработку проекта сотрудничества между учёными двух стран с 2009 по 2012 гг.

Таким образом, в результате изучения российского и зарубежного опыта предоставляется возможность приобретения уникального инновационного опыта по проблеме профессионального развития, что способствует взаимному обогащению и интернационализации образования, успешной возможности формирования ценностных ориентаций и самореализации обучающейся молодежи в процессе глобализации образования. Профессиональное развитие в каждой отдельной стране составляет сущность глобального образования в целом, которое осуществляется через взаимообмен и обогащение

мирового педагогического опыта по профессиональному образованию и развитию человека новой формации с приоритетом гуманистических ценностных ориентаций. Хочется выразить глубокую благодарность американским коллегам-учёным (Andrew Targowski, Richard W. Zinser, Vladimir Alalykin-Izvekov) за оказанную помощь и дальнейшее сотрудничество по проблеме глобального образования, цивилизации и культуры, формированию профессионализма и ценностных ориентаций обучающихся разных возрастных категорий, направленных на нравственную самореализацию в обновлённом обществе.

Список литературы

1. Артамонова Е. И. Аксиологические детерминанты воспитания и профессионального образования // Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях: материалы междунар. научно-практ. конф., 19–20 сентября 2008 г. / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева. Ряз. гос. ун-т. Рязань, 2009. 464 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебник для вузов. М., Екатеринбург: Академический проспект, Деловая книга, 2003. 336 с.
4. Зинсер Р. Подготовка профессионально-педагогических работников в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. №1. С. 86–91.
5. Интеграция учреждений профессионального образования в образовательные учреждения и комплексы непрерывного многоуровневого профессионального образования: монография / авт. кол.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева, С. А. Дочкин, А. Ю. Казаков, Ю. В. Клецов, А. В. Фаломкин; под ред. Т. С. Паниной. Кемерово: КРИПО, 2007. 180 с.
6. Касаткина Н. Э. Формирование профессиональной компетентности специалистов по социальной работе на основе стандартов профессиональной деятельности. КемГУ, 2008. С.11–13.
7. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Вестник ОГУ. Оренбург, 1999. № 1. С. 13–19.
8. Милинис О. А. Аксиологическая парадигма формирования ценностных ориентаций у будущих учителей // Педагогическое образование и наука: научно-метод. журн. № 9. Москва. МАНПО. Ремдер, 2009. С. 59–63.
9. Милинис О. А. Современные тенденции непрерывного образования в России // Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово 18–19 ноября 2009 г.): в 3 ч. Ч. 3 / сост.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева. Кемерово: КРИПО, 2009. С. 22–29.
10. Милинис О. А. Формирование положительных мотивов учения младших подростков в условиях гимназического образования: монография. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2010. 219 с.
11. Михальцова Л. Ф. Профессиональное образование будущих учителей в условиях педагогического вуза // Педагогическое образование и наука: научно-метод. журн. № 9. М.: МАНПО; Ремдер, 2009. С. 56–59.
12. Михальцова Л. Ф. Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях // Педагогическое образование и наука: научно-метод. журн. № 5. М.: МАНПО; Ремдер, 2009. С. 30–37.

13. Михальцова Л. Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: монография. Новокузнецк: КузГПА, 2009. 202 с.
14. Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 2008. 144 с.
15. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 278 с.
16. Слостенин В. А. Аксиологические основания общего и профессионального образования // Качество жизни: проблемы системно научного обоснования: материалы междунар. научно-практ. конф. Липецк, 2000. С. 15–25.
17. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И. А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Издательский сервис, 2004. 480 с.
18. Чернилевский Д. В. Глобалізація і православна духовна культура в освітній системі сьогодення // Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації: матеріалі 5 міжнародної науково-методичної конференції, Київ – Вінниця: Едельвейс і К. 2008. С. 7–12.
19. Шадриков В. Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Логос, 1999. 200 с.
20. Mikhaltsova L. The future teachers and formation of orthodox values in the educational process in teachers high school // Civilizations in Crisis. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA. 2009. P. 310–314.
21. Milinis O. Self-realization of the students in pedagogical high school on bases of orthodox culture and moral life // Civilizations in Crisis. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA. 2009. P. 336–338.

Рукопись поступила в редакцию 20.06.2011 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3
ББК Ч 421.22

И. Б. Барахоева
г. Чита, Россия

Педагогическое сопровождение учителей, содействующее развитию у учащихся начальных классов коммуникативных универсальных учебных действий

В данной статье анализируется опыт организации педагогического сопровождения учителей начальных классов, содействующего развитию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Эффективность педагогического сопровождения обеспечивается организацией сетевого взаимодействия педагогов в рамках региональной инновационной площадки.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, сетевое взаимодействие учителей, коммуникативные универсальные учебные действия.

I. B. Barakhoeva
Chita, Russia

Pedagogical Support of the Teachers Facilitating the Development of Primary School Pupils' Universal Communicative Educational Actions

The paper analyzes the experience of organizing pedagogical support for primary school teachers who facilitate the development of pupils' universal communicative educational actions. The effectiveness of pedagogical support is provided by the organization of educators' networking within the regional innovation platform.

Keywords: pedagogical support, networking of teachers, universal communicative educational actions.

В современном информационном обществе актуальными становятся возрастающие признаки усиления коммуникативной основы жизни людей. Формирование коммуникативных умений у человека происходит с момента рождения в его семье, продолжается во время обучения в школе и далее на протяжении всей жизни. От уровня коммуникативного развития зависит успешность обучения и самореализации не только в школе, но и в профессиональном становлении человека. В то же время исследователи отмечают, что недостаточная степень коммуникативной готовности детей перерастает в «коммуникативные трудности», которые сложно преодолеваются и имеют серьезные последствия при процессе школьного обучения. Это

означает, что «без целенаправленного и систематического формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий в ходе обучения просчёты дошкольного воспитания или негативные индивидуальные особенности преодолеть нельзя» [6, с. 125].

Оценивая современное состояние детства, Д. И. Фельдштейн указывает на изменяющиеся отношения в системе взаимодействия со взрослыми, отмечая «реальное своего рода отстранение Взрослого мира от Детства. Уже с дошкольного, младшего школьного возрастов ребёнок находится в огромном развёрнутом социальном, в том числе новом знаниевом, пространстве, где на его сознание давит хаотичный поток информации» [11, с. 5]. Недостаточное общение

со взрослыми и усиливающийся неконтролируемый поток информации, которую не готов критически оценивать школьник, оказывают неблагоприятное влияние на коммуникативное развитие детей. Нами ставится проблема поиска путей содействия развитию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе педагогического сопровождения учителей начальных классов, участвующих в сетевой опытно-экспериментальной работе по апробации нового поколения УМК.

Государственная политика в области образования определяет пути решения актуальных проблем, связанных с коммуникативным развитием школьников, которые нашли отражение в президентской инициативе «Наша новая школа». Одним из направлений модернизации образования является введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения, в котором особое внимание уделяется формированию у учащихся школы универсальных учебных действий. В составе основных видов универсальных учебных действий выделены личностные и метапредметные, среди которых регулятивные, познавательные, коммуникативные действия, чтение и работа с текстом, формирование ИКТ-компетентности обучающихся. Но особое внимание уделяется развитию коммуникативных действий, так как эти умения имеют «универсальный, максимально обобщенный характер» [6, с.140].

Одним из решающих условий успешного формирования коммуникативных действий, по мнению разработчиков стандарта, является овладение учителями методиками организации в классе учебного сотрудничества (учитель – ученик, ученик – ученик). На эффективность развития коммуникативных действий указывали авторы модели учебного сотрудничества Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их последователи В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман [6].

Деятельность по развитию коммуникативных учебных действий у младших школьников от учителей требует отхода от сложившихся традиций и дополнительных усилий. Но как показывает практика, учителя не в достаточной мере готовы к реализации моделей, способствующих развитию коммуникативных действий. В научно-методической литературе педагогам предлагается большой выбор разработок занятий по формированию коммуникативных действий, навыков сотрудничества у младших школьников, в то же время сам учитель недостаточно активен в

плане самосовершенствования и владения коммуникативными навыками. В связи со сложившимися проблемами возникает необходимость специальной подготовки педагогов по проблеме развития у школьников коммуникативных учебных действий.

В настоящее время в повышении квалификации учителей приобретает актуальность «обучение действием», построение образовательных программ постдипломного обучения по модульному принципу. Такие программы «должны изменяться в зависимости от интересов педагогов, в свою очередь обусловленными образовательными потребностями учащихся» [9].

В Забайкальском крае разрабатывается большое количество инновационных проектов и программ переподготовки и повышения квалификации педагогов, которые реализуются Забайкальским краевым институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ЗабКИПКРО) и Центром дополнительного образования и сертификаций квалификаций Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (ЦДПО-иСК ЗабГГПУ). Среди инновационных разработок важно отметить «Стратегию организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года», в которой указывается необходимость проведения курсов и семинаров для педагогов [7, с. 13].

В 2008 г. сотрудниками научно-исследовательской лаборатории экологического образования ЗабГГПУ, Центром дошкольного и начального общего образования ЗабКИПКРО был разработан проект по апробации и введению регионального учебно-методического комплекса образовательной программы интегрированного курса «Забайкаловедение» для начальных классов общеобразовательных школ Забайкальского края. Региональный УМК «Забайкаловедение» разработан на основе системно-деятельностного подхода как приоритетного в рамках ФГОС второго поколения. Для реализации проекта, который получил статус региональной инновационной площадки, была создана творческая группа из 25 учителей, работающих во 2–4-х классах образовательных учреждений Забайкальского края. Для организации и наибольшей эффективности эксперимента как одно из педагогических условий стало регулярное повышение квалификации

педагогов в рамках сетевого взаимодействия. На семинары по проблеме экспериментальной деятельности учителя собирались каждые полгода.

Е. А. Игумновой отмечается, что за последние годы в Забайкальском крае активизировалась инновационная деятельность в рамках сетевого взаимодействия учителей [4]. По определению Василевской Е. В., сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования [1].

В рамках опытно-экспериментальной работы было организовано педагогическое сопровождение учителей, участвующих в опытно-экспериментальной работе по апробации и внедрению УМК «Забайкаловедение». Информационно-методическое сопровождение обеспечивается следующими компонентами УМК: программой интегрированного курса «Забайкаловедение» [3]; книгой для чтения «Родное Забайкалье» [7]; рабочей тетрадью для 3 класса «Родное Забайкалье: учусь задавать вопросы»; рабочей тетрадью «Забайкаловедение» [2]; программой внеурочной деятельности учащихся начальных классов «Союз журналистиков».

Для образовательной программы семинаров и курсов повышения квалификации для учителей-исследователей нами был разработан модуль по теме: «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов при реализации УМК «Забайкаловедение». В модуле решаются задачи обоснования значимости развития у младших школьников коммуникативных учебных действий и оказание консультационно-методической помощи учителю при реализации УМК нового поколения.

Структура модуля по теме «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов при реализации УМК «Забайкаловедение» состоит из вводной

части, базовой и дополнительной. В вводной части программы модуля слушатели осваивают сущность понятий коммуникативной компетенции и компетентности. В базовой части модуля педагоги знакомятся с историческим опытом обучения способам коммуникации, ролью коммуникативной деятельности в становлении человека, сущностью педагогической коммуникации и структурным анализом общения и коммуникации как видов деятельности, с коммуникативными интересами и потребностями младших школьников.

Темы модуля раскрывают понятия и структуру общения, называют структурные компоненты коммуникативной деятельности (мотивы, средства, функции), знакомят с этапами развития общения ребёнка со взрослыми и личностными трудностями, влияющими на характер общения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Значимой темой модуля является тема «Коммуникативные универсальные учебные действия в программе формирования универсальных учебных действий ФГОС начального общего образования». При изучении данной темы учителя знакомятся с технологией учебных вопросов не только теоретически, но и практически. В ходе практикума по работе с тетрадью «Родное Забайкалье: учусь задавать вопросы» педагоги познакомились с классификацией вопросов, которая была разработана нами на основе таксономии учебных целей Б. Блума [12]. Таксономия целей в области познания позволяет соотнести типы вопросов с определённым уровнем мышления, который будет ими стимулироваться. В следующей ниже таблице приведём разработанную нами классификацию вопросов для учащихся начальных классов, которая в качестве справочного материала была помещена в рабочей тетради. В рамках курса организуется работа по ознакомлению учащихся с разными видами вопросов [5, с. 99].

Таблица

**Классификация учебных вопросов для учащихся
(по Е. А. Игумновой, И. Б. Барахоевой)**

<i>Виды вопросов</i>	<i>Слова-помощники</i>
1. Вопросы-описания	Какая окраска...? Какова форма и размер...?
2. Вопросы-ассоциации	Что ты представляешь, когда слышишь...? На что похоже...? Что напоминает...?
3. Вопросы-причины	В чём причина...? Что является причиной...? Почему это произошло?

4. Вопросы-объяснения	Почему? Как вы понимаете? Для чего...? Зачем...?
5. Вопросы-сравнения	Чем отличается...? В чём состоит отличие...? Отличается ли...? Чем похожи...?
6. Вопросы-классификации	На какие группы можно разделить...? Как можно объединить...?
7. Вопросы-доказательства	Чем ты можешь доказать, что...? Как ты можешь доказать, что...? Можно ли считать, что...?
8. Вопросы-обобщения	Какой вывод можно сделать...? К какому выводу можно прийти ...?
9. Вопросы-оценки	Что ты думаешь о...? Как ты относишься к...? Почему ты считаешь, что...? Ты согласен с утверждением, что...? С чем ты не согласен?
10. Вопросы-прогнозы	Что произойдет, если...? Каким образом события будут развиваться дальше, если...? Что делать, если...?
11. Вопросы-действия	Как поступить, чтобы...? Как сделать...?

На практикуме учителя составляли вопросы разных видов по содержанию параграфов книги для чтения «Родное Забайкалье». По мнению учителей, задания по составлению вопросов требуют специальных навыков у учащихся, но вместе с тем являются интересными и полезными для организации рефлексивной деятельности и развития коммуникативных учебных действий.

В модуле предусмотрена дополнительная часть, которая окажет помощь слушателям в организации проектной деятельности учащихся и в организации обучения школьников в малых группах сотрудничества. С организацией работы над проектами с учителями нами была организована работа по ознакомлению с авторской программой внеурочной деятельности для младших школьников по формированию коммуникативных действий «Союз журналистиков». В программе даётся описание организации совместной творческой проектной деятельности учащихся над выпуском газеты для семейного чтения, способствующей коммуникативному развитию и познавательной работе с информацией.

В каждой части модуля предусмотрена практическая часть и для педагогов-участников эксперимента. На одном из семинаров была проведена творческая мастерская «Подарим детям радость общения». Мастерская проходила в канун празднования Дня Земли в апреле 2010 г. и была посвящена проведению региональной экологической акции «Охранять природу – значит любить Родину!». В ходе работы мастерской учителя познакомились с особенностями ин-

новационной технологии – творческие мастерские. Эта технология направлена на «погружение» участников в процесс поиска, познания и самопознания в атмосфере открытости, доброжелательности и доверия. Сущность технологии мастерских состоит в том, что участники в коллективном поиске приходят к построению знания, осмыслению ценностей. В результате мастерской участникам передаются инициативы в поиске и построении собственных знаний [8, с.182].

На этапе индукции для участников мастерской с помощью музыкального сопровождения был создан эмоциональный и мотивационный настрой. Затем была организована работа в группах по выпуску газеты, посвящённой Дню Земли. На этапе самоконструкции каждый участник в группе по своему выбору создавал текст или рисунок для газеты. На следующем этапе – социоконструкции – каждая группа из отдельных элементов собрала свой выпуск газеты. Работа в группах проходила на высоком эмоциональном и творческом уровне. Для газеты каждая группа подобрала интересный тематический материал, украсив свой выпуск текстами и рисунками. После того, как газеты были готовы, на этапе социализации каждая группа в оригинальной форме представляла свой выпуск. После презентации своего творческого продукта, на этапе самокоррекции, участники доработали газеты. Творческая мастерская заканчивалась рефлексией деятельности, в ходе которой участники высказывали положительные отзывы о такой форме работы как творческая мастерская и

программе внеурочной деятельности, направленной на развитие коммуникативных учебных действий у учащихся начальных классов.

Значимым мероприятием в сетевом взаимодействии можно считать проведение выездного семинара по трансляции опыта по теме: «Реализация интегрированного курса «Забайкаловедение» с учётом требований ФГОС начального общего образования» для учителей начальных классов и экологии Агинского округа Забайкальского края (май, 2011 г.). В ходе работы семинара педагоги познакомились с содержанием УМК «Забайкаловедение», опытом учителей-исследователей по его реализации. Для участников выездного семинара нами был подготовлен и проведён мастер-класс «Секреты эффективной коммуникации». На мастер-классе учителя познакомились с классификацией учебных вопросов, тренировались формулировать вопросы разных видов, работая по содержанию рабочей тетради «Родное Забайкалье: учусь задавать вопросы» [5].

Итак, в ходе семинаров в течение двух лет лекционно-семинарские занятия проводились с использованием интерактивных форм обучения. Актуальность тем, выбранных педагогами для мастер-классов, которые проводились на семинарах, подтверждает заинтересованность курсом «Забайкаловедение» со стороны педагогов, учащихся и их родителей. Мастер-класс «Геральдика – наука о символах» подготовила и провела О. И. Скорнякова, учитель высшей категории МОУ СОШ №19 г. Читы, «Полезные ископаемые Забайкалья» Л. Н. Касьянова, учитель высшей категории МОУ НОШ №21. Объединение педагогов в сетевом взаимодействии позволяло практически каждому поделиться своим богатым опытом в области экологического образования и в изучении природы и истории своего родного края во время проведения круглых столов и конференций, семинарских занятий и мастер-классов. Нами осуществляется информационная поддержка сетевого взаимодействия педагогов через Интернет-взаимодействие (сайт «Забайкалье великолепно», раздел «Экологическое образование» www.nature.chita.ru).

Критерием, указывающим на результативность сетевого взаимодействия, можно назвать такой повышение квалификации учителями. Так, многие учителя за годы участия в эксперименте получили или подтвердили высшую квалификационную категорию. Критерий отношений позволяет оценить удовлетворённость педагогов

организацией педагогического сопровождения опытно-экспериментальной работы по курсу «Забайкаловедение». Отзывам о работе с УМК «Забайкаловедение» учителя посвятили своё педагогическое эссе, в котором высоко оценили содержание курса и организацию его сопровождения. В эссе педагоги отметили систематичность и преемственность тем интегрированного курса, что обеспечивает закрепление знаний учащихся о природе и явлениях, происходящих вокруг. Задания рабочей тетради способствуют развитию у учащихся наблюдательности, любознательности, внимательного и заботливого отношения к природе и окружающим людям. По мнению учителей, изучая курс «Забайкаловедение», школьники учатся работать с разными источниками информации, задавать вопросы, увлекаются фотографией, создают презентации, пишут исследовательские и творческие работы, с которыми участвуют на детских конференциях разного уровня. Для педагогов, как отметило большинство участников эксперимента, организуемые семинары дают возможность встречаться со своими коллегами-единомышленниками, продуктивно общаться, обмениваться своими идеями и находками, вместе искать ответы на возникающие проблемы при его реализации.

Активная работа учителями-исследователями по трансляции инновационного опыта имеет положительный результат. Первый компонент УМК по «Забайкаловедению» – книга для чтения – был издан в 2007 г. В течение 5 лет продолжалась разработка учебного и методического сопровождения данного интегрированного курса. В мае 2011 г. нами было проведено анкетирование на выявление состояния экологического образования в школах региона, которое показало, что интегрированный курс и методическое обеспечение к нему использовали в 2009–10 уч. г. в 60,5 % школ края, в 2010–11 уч. г. – 64 % школ.

Как показывает практика взаимодействия с учителями, организация совместной деятельности позволяет активно обмениваться идеями и опытом работы над одной проблемой, способствует развитию коммуникативных навыков педагогов, мотивирует к участию в социально значимых образовательных проектах. Участие педагогов в ОЭР содействует развитию творческого потенциала учителей, повышению их квалификации, удовлетворённости в общении друг с другом, что положительно сказывается на результатах педагогического труда в целом.

Список литературы

1. Василевская Е. В. Разработка сетевой организации муниципальной методической службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 21 с.
2. Забайкаловедение: рабочая тетрадь, 4 класс / сост. Е. В. Добрынина, О. И. Казанова, Н. В. Храмова. Чита: Экспресс-издательство, 2009. 40 с.
3. Игумнова Е. А. и др. Забайкаловедение: образовательная программа интегрированного курса для 3–4 класса общеобразовательной школы (программа интегрированного курса для учащихся). Чита: ЧИПКРО, 2008. 29 с.
4. Игумнова Е. А. Опыт и перспективы развития сетевого взаимодействия учителей в экологическом образовании // Гуманитарный вектор. 2010. № 1 (21). С. 24–27
5. Игумнова Е. А., Барахоева И. Б. Рабочая тетрадь: учусь задавать вопросы: рабочая тетрадь. 3 класс. Чита: Экспресс-издательство, 2009. 104 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
7. Корсун О. В., Игумнова Е. А. Родное Забайкалье: книга для чтения в начальной школе. Чита: Экспресс-издательство, 2007. 152 с.
8. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: метод. рекомендации; под рук. Н. В. Седовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 304 с.
9. Наша новая школа URL: <http://президент.рф/news/6683> (дата обращения 28.07.11).
10. Стратегия организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года / отв. ред. Е. А. Игумнова. Чита: Экспресс-издательство, 2010. 28 с.
11. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Мир образования. Образование в Мире. 2009. №1(33). С. 3–10
12. Wyatt A. T. Advanced Technology in Schools. Bloom's Taxonomy. URL: <http://cs1.mcm.edu/~awyatt/csc3315/bloom.htm> (дата обращения 02.01.2010).

Рукопись поступила в редакцию 01. 08.2011 г.

УДК 371
ББК 431

В. Н. Димитриева
г. Чита, Россия

**Значение субъектной активности для становления личности в
контексте культурологического подхода к образованию¹**

В статье с позиций культурологического подхода обосновывается значимость субъектной активности для становления личности, уточняются условия и закономерности реализации субъектной активности в процессе образования, намечаются перспективы работы, связанные с анализом взаимосвязи субъектной активности личности и становления её духовно-нравственной культуры. Актуальность исследования аргументируется положениями деятельностной теории личности и деятельностно-компетентностного подхода к образованию.

Ключевые слова: субъектная активность, становление личности, образовательный процесс, культурологический подход, духовность, нравственность.

V. N. Dimitrieva
Chita, Russia

**Significance of Subject Activity for the Personality Formation
in the Context of Culturological Approach to Education**

The article considers the importance of subject activity for the formation of a personality from the standpoint of cultural approach, specifies the conditions and laws of the realization of subject activity in the educational process and determines some prospects of research related to the analysis of the interconnection of subject activity of the individual and formation of spiritual and moral culture. The relevance of the research is connected with the provisions of the activity theory of the personality and activity-competence approach to education.

Keywords: subject activity, personality formation, educational process, culturological approach, spirituality, moral.

Проблема становления личности в образовательном процессе для современной педагогической науки является одной из наиболее актуальных, о чём свидетельствует значительное число исследований, посвящённых этой теме. Серьёзной причиной, способствовавшей тому, что вопрос о становлении личности выдвинулся в педагогике в ряд приоритетных, послужил нравственный кризис, отчётливо обозначившийся в жизни российского общества постперестроечного периода и потребовавший от системы отечественного образования решения задач, связанных с качеством не только обучения, но и воспитания.

Как следствие, в отечественной педагогике осознаётся и утверждается идея целостного подхода к личности. В частности, если до 1990-х гг. педагогами в большей степени исследовались личностные качества учащихся, отвечающие за интеллектуальную и эмоционально-волевою

активность (например, система развивающего обучения Л. В. Занкова), то к настоящему моменту педагогика ориентирует образование на целостное развитие обучающегося как личности – субъекта жизнедеятельности, способного ответить на вызовы современной цивилизации и культуры (А. В. Мудрик, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Л. А. Степашко и др.).

Данная трактовка целей развития личности в процессе образования обусловлена также обнаружившейся за последние десятилетия нехваткой в российском обществе специалистов, способных решать сложные, нестандартные профессиональные задачи в стремительно меняющихся жизненных условиях. Этим фактором объясняется востребованность в современном образовании деятельностно-компетентностного подхода, к настоящему времени официально закреплённого в государственных образовательных стандартах третьего поколения в качестве ведущего подхода.

¹ Статья подготовлена при поддержке АВИЦП (зарегистрированная в ВНИИЦ, тема НИР «Ценностный потенциал личности в современном образовательном пространстве»).

Деятельностно-компетентностный подход методологически обосновывается исходя из того, что, с одной стороны, согласно деятельностной теории личности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий и др.), важнейшим фактором личностного становления выступает деятельность (в широком её понимании – как на уровне поступков, так и на уровне психики); с другой стороны, личностная активность, проявляющаяся в деятельности, служит критерием оценки сформированности личности. В соответствии с приведёнными выше положениями, во-первых, деятельностно-компетентностный подход подразумевает формирование определённых личностно-профессиональных компетенций через активное участие обучающегося в различных видах деятельности, предусмотренной учебно-воспитательным процессом; во-вторых, наличие у выпускника соответствующих личностно-профессиональных компетенций призвано свидетельствовать об уровне его общей личностной культуры, а также о готовности плодотворно заниматься конкретной профессиональной деятельностью, что, в целом, признается сегодня основными критериями качества образования, нацеленного, прежде всего, на обеспечение успешной социализации выпускника.

Таким образом, ориентация современной педагогики на содействие становлению личности учащегося в её целостности, реализующаяся через деятельностно-компетентностный подход к образованию, не может не стимулировать учёных к рассмотрению проблем, связанных с субъектной активностью личности учащегося в образовательном процессе.

В настоящее время в науке активно исследуются различные виды активности учащегося – субъекта образования, рассматриваются предпосылки и педагогические условия формирования субъектной активности, предпринимаются попытки обнаружения методологических оснований для изучения феномена субъектной активности в различных философских и психолого-педагогических подходах. Вместе с тем следует признать, что в современных педагогических исследованиях недостаточно осмыслено с теоретико-методологических позиций значение субъектной активности для становления личности, структура, условия и закономерности реализации субъектной активности как фактора становления личности в образовательном процессе.

Анализ научной литературы позволил на первом этапе работы конкретизировать сущность деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического, гуманистического, антропологического, синергетического подхода к исследованию субъектной активности как фактора становления личности и, исходя из этих подходов, сформулировать ряд положений, отражающих структуру, важнейшие условия и закономерности реализации активности субъекта образования (учащегося) в процессе личностного становления [6]. На втором этапе исследования в качестве обоснования значимости субъектной активности для становления личности рассматривался культурологический подход; уточнялись условия и закономерности реализации субъектной активности в процессе образования, согласующиеся с данным подходом.

Востребованность культурологического подхода к исследованию субъектной активности как фактора становления личности непосредственно вытекает из культурно-исторической теории развития поведения и психики человека, основы которой были разработаны Л. С. Выготским при участии его учеников А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и др. Фундамент названной теории составляют следующие положения: 1) источники и детерминанты психического развития лежат не внутри организма человека, а вне его – в исторически развившейся культуре; 2) психическое развитие рассматривается как процесс приобщения к культуре, как присвоение культурно-исторического опыта; 3) развивающаяся личность является не только порождением, но и активным творцом культуры (стремление личности к культуротворчеству во всех его проявлениях неотделимо от процесса освоения культуры). В обобщённом, суммированном виде эти положения содержатся в высказывании Л. С. Выготского: «Всякая функция в культурном развитии <...> появляется на сцене дважды, в двух планах; сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри <...>, как категория интрапсихическая» [4, с. 145]. Другими словами, «любое психологическое развитие производно от интериоризации человеком внешней социокультурной деятельности, в ходе которой не только усваиваются образцы поведения, но и формируется сознание» [12, с. 95].

Культурологический подход к субъектной активности, реализующейся в процессе становления личности, опосредован также основными

направлениями изучения культуры – личностно-творческим (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. Н. Коган и др.), деятельностным (А. С. Ахиезер, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев и др.), аксиологическим (А. Швейцер, А. Печчеи, В. П. Тугаринов, А. Г. Здравомыслов и др.). В научной литературе личностный подход к пониманию культуры связывается с рассмотрением культуры как среды, растящей и питающей развитие личности, при этом человек воспринимается как духовный субъект культуры, как истинный её творец: «Творчество является специфически человеческим свойством, одновременно порождённым потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. В данной концепции культура не надстраивается над человеком, а проявляется в его собственном бытии, жизнотворчестве, духовности, свободе» [12, с. 96]. Последователи деятельностного направления изучения культуры исходят из того, что культура и деятельность исторически взаимообусловлены: освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот. Представители аксиологического направления акцентируют внимание на том, что культура есть процесс и результат осуществления ценностей в делах и отношениях людей; следовательно, ценности нельзя искусственно сформировать и внедрить, каждое новое поколение и каждый человек заново воссоздаёт ценности. Таким образом, каждое из направлений исследования культуры согласуется с изложенными выше выводами ученых-психологов, разрабатывавших культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека.

В современной педагогике культурно-историческая теория Л. С. Выготского и его учеников, находящая отражение в трёх основных культурологических концепциях, реализуется в новом типе образования, главная идея которого предельно ёмко формулируется словами «Образование есть способ становления человека в культуре» [10, с. 14]. Особенности этого типа образования, определяемого Е. В. Бондаревской как культурологическое личностно ориентированное образование, конкретизируются в ряде принципов. В контексте исследования субъектной активности как фактора становления личности наиболее важными среди них представляются следующие: 1) личность учащегося воспринимается педагогом как субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению; 2) педагог является посредником между

учащимся и культурой, он вводит его в мир культуры и оказывает поддержку личности учащегося в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; 3) образование рассматривается как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; 4) образовательное учреждение представляет собой целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [3]. Следует отметить, что в основе всех приведённых принципов лежит идея активности личности в процессе её культурного становления, осуществляющегося через освоение и творение ею культуры. Различное оформление этой идеи в каждом из принципов продиктовано её реализацией в отношении разных структурных элементов образования: 1) учащегося, 2) педагога, 3) образовательного процесса, 4) образовательного учреждения.

Существенно, что в принципах культурологического личностно ориентированного образования учитывается аксиологический аспект культуры. Об этом свидетельствуют не только работы Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич. Например, ранее в трудах В. А. Сластенина уже была высказана мысль о том, что «ценности и нормы культуры, искусство, нравственность, все достижения духовной сферы жизни должны создавать атмосферу обращённости к человеческой личности, проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечивать его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие студентов» [13, с. 12]. Общеизвестным в психологии и педагогике становится также требование, заключающееся в том, чтобы трансляция духовных ценностей осуществлялась в контексте культуры, чтобы в качестве результатов образования выступали не утилитарные знания, умения и навыки, а освоенные, интериоризированные во внутренний мир личности ценности культуры [12]. Так, например, признаётся, что «приобщение к наследию традиции не может осуществляться сугубо через знания. Необходима не информация о прошлом, а освоение живых образцов действия» [14, с. 338]. Деятельностный характер обучения и воспитания, требующий активности личности, признаётся также в отношении общекультурной подготовки студентов к будущей профессии, как

видно из риторического вопроса «Что наиболее значимо в этой подготовке – знания о культуре и её нормах или существование внутри этой культуры?» [11, с. 54]. Ответом на данный вопрос служит вывод разработчиков культурно-исторической теории: процесс формирования личности идёт через усвоение ею ценностей культурно-исторического опыта в активной деятельности.

Методологически важным принципом, на котором должен строиться культурологический подход к изучению роли субъектной активности в процессе становления личности, является принцип диалога культур. Рассмотренный в различных аспектах, с опорой на работы разных учёных, он предусматривает необходимость: 1) жить в контексте мировой культуры, принимая её общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их с национальными, отечественными; соответственно, «осуществлять профессиональную деятельность в формах культурного бытия родного народа и диалогическом общении с другими народами и культурами» [12, с. 99–100]; 2) учитывать факт диалогичности явлений культуры, из которого следует, что явление культуры может быть понято только в диалогическом общении «культура – человек» (согласно диалоговым концепциям М. М. Бахтина и В. С. Библера, «диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им в культуре человеческих смыслов»); 3) признавать, что человек становится «Я», личностью, только через диалог с «ТЫ» – миром, Богом, другим человеком (М. Бубер) и «МЫ» – соборной сущностью, группой (С. Л. Франк); 4) исходить из того, что творчество и диалог служит способом совместного существования и саморазвития субъектов учебного процесса в культурно-образовательном пространстве» [3].

Последнее из отмеченных положений позволяет видеть в принципе диалога, базовом для культурологического подхода, важнейшее условие реализации образования «духовно-практической ориентации» [12, с. 104], поскольку активная субъектная включённость в диалог даёт возможность становящейся личности не только обрести систему духовных ценностей, но и подготовиться к жизни в конкретно-историческом социокультурном пространстве при условии, что образование не будет ограничиваться воспроизводством культуры, а будет содействовать становлению активного субъекта – личности, способной к культурному творчеству.

Важно отметить, что идеи, предвосхищающие взгляд на концепцию диалога культур как на важнейшее условие и закономерность реализации активности личности, содержатся уже в работах философа и педагога начала XX в. С. И. Гессена: «Нужно приобщиться к чужому, чтобы обрести собственное «Я», – утверждал философ и педагог в 20-е гг. XX столетия и приветствовал «духовные» путешествия воспитанников трудовой школы России по иным культурам, иным мирам, подчеркивая *деятельный, творческий*, а не пассивно- созерцательный характер этих путешествий», наставляя на том, что «человек, <...> *созидающий* в важнейших культурных сферах деятельности человеческого общества, <...> по праву может считаться человеком образованным» [5, с. 354–355, 330–331] (курсив В. Н. Димитриевой).

Принцип диалога культур в культурологическом подходе к субъектной активности личности приобрёл особую актуальность в современной ситуации. Это положение опирается на позицию учёных-культурологов, социологов, философов. В частности, среди качеств культуры, актуализирующихся в XX–XXI столетиях, могут трактоваться в непосредственной связи с принципом диалога культур следующие качества: «Культура несёт в себе образ человека <...> Культура – зеркало, в котором человек себя видит и в котором себя узнаёт», «это культура, ориентированная не на пользу, а на самооценку человека как уникальность, как личность, как единственный источник продуктивного деяния», поскольку в современной культуре «логика движения мысли определяется не отнесением к некоему исходному и фундаментальному определению или понятию, а отнесением к интересу и ценности, из которых исходит мыслящий субъект и которые он утверждает» [8, с. 117, 120, 119].

Вывод об активности личности, вытекающий из приведённых суждений, подкрепляется положениями концепции диалога культур, разработанными В. С. Библером. Именно благодаря тому, что современная культура несёт в себе энергию диалога, формируется личность, ибо личность рождается усилиями самого человека, способного мыслить, работать с разными типами мышления, с идеями различных культур – такова позиция учёного [1; 2].

Позиция В. С. Библера соотносима с идеями зарубежных ученых Д. Нэсбитта и П. Эбурдин. В работе 1992 г. «Что нас ждёт в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000» среди основных тенденций современности они называют «триумф лич-

ности» – одно из следствий распространения информационной культуры, с которой человек оказывается связан настолько тесно, что ослабляется детерминированность его существования социально-экономическими условиями и, как следствие, свободная творческая деятельность личности во многом начинает определять социокультурную ситуацию. Кроме того, культурный диалог стимулируется необходимостью разрешения социальных конфликтов, порождаемых культурными и политическими контактами в условиях «культурного национализма», предполагающего утверждение уникальности своей культуры, своего языка, своих собственных традиций в противоположность «культурному империализму» [9].

Из того, что происходит переход к иному типу общественных и экономических отношений, которые основаны на эмпатии и толерантности к «Другому» (личности, культуре, религии), исходит современный исследователь Д. И. Корнющенко, разработавший образовательную технологию «интегральной диалогичности». Во многом он опирается на идеи школы диалога культур В. С. Библера, о которой писали её сторонники: «задача нашей школы на каждом этапе – не перевести возможно скорее ребёнка на следующий этап, но развить, укрепить его внутренний голос, эту самость, свойственную ребёнку, помочь ему удержать её, дав соответствующие культурные средства для диалога с другими голосами. <...> В предполагаемой школе учитель – личность, именно благодаря тому, что он, как взрослый, вступает в диалог с учеником, также выстраивающим свою неповторимую и ответственную детскую позицию», «логика школы – это не “логика ответов”, не освоение уже накопленных знаний, – а логика вопросов к культуре. Личность ребёнка активизируется на максимально вопросительное отношение к миру, на постоянную проблематизацию любых житейских, научных, художественных, нравственных ситуаций. ШДК предполагает, что именно здесь лежит ключ к пониманию тайны творческого и нравственного состояния человека» [7]. Показательно, что для школы диалога культур важен не только сам принцип диалога учителя и ученика, ученика и других учеников, ученика и фактов культуры, но в большей степени результаты его реализации – активное становление самости (личности) учащегося, проявляющееся в формировании и выражении его субъектной позиции, в активном творческом развитии и нравственном самоопределении.

Таким образом, культурологический подход к исследованию роли субъектной активности в процессе становления личности правомерен и необходим, поскольку, с одной стороны, развитие человека есть приобщение к культуре; с другой – становящаяся личность выступает активным творцом культуры. Условиями реализации субъектной активности в процессе образования, согласующиеся с культурологическим подходом, являются: 1) отношение к личности учащегося как к активному субъекту, способному к саморазвитию, становлению; 2) выполнение преподавателем роли посредника между личностью учащегося и культурой, поддержка преподавателем учащегося в его самоопределении в культурных ценностях; 3) организация образовательного процесса на основе культурных диалога и сотрудничества; 4) создание в образовательном учреждении целостного культурного пространства.

Необходимость соблюдения данных условий для реализации субъектной активности в процессе становления личности продиктована определенными закономерностями: 1) становление личности осуществляется через усвоение ею культурных ценностей в активной деятельности; 2) человек становится личностью через диалог с другими субъектами и явлениями культуры; 3) основой культурного диалога является уважение и эмпатия личности к «Другому» (другой личности, другой культуре); 4) культурный диалог и творчество сопровождается формированием и выражением субъектной позиции личности.

Ряд закономерностей: сопряжённость формирования субъектной позиции с духовно-нравственным самоопределением, интериоризация личностью культурно-исторического опыта в виде нравственных и духовных ценностей, духовно-практический характер культурологического личностно ориентированного образования – свидетельствует о необходимости введения в сферу исследования категорий «духовно-нравственные ценности», «духовно-нравственное становление личности» и, соответственно, таких методологических подходов, как аксиологический, гуманитарный, онтологический, которые позволят уточнить содержание названных категорий и определить условия и закономерности реализации субъектной активности в становлении духовно-нравственной культуры личности.

Список литературы

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
2. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 9–106.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на/Д: Учитель, 1999. 560 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. 504 с.
5. Гагаев А. А., Гагаев П. А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XIX веков. М., 2002.
6. Димитриева В. Н. Проблема становления субъектной активности личности в контексте современных методологических подходов // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 5(34). С. 31–37.
7. Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования: учебно-метод. курс. М., 2005. URL: http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0160.shtml (дата обращения: 6.02.2011)
8. Максименко С. И. Культура и система образования в новейшее время // Национальные приоритеты **российского образования: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф.** Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. С. 117–129.
9. Нэбитт Д., Эбурдин П. Что ждёт нас в 90-е годы. Мегатенденции: год 2000. М.: Республика, 1992. 415 с.
10. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2000. 240 с.
11. Сепик Г. В. Деятельностный подход в преподавании русского языка и культуры речи в педагогическом вузе // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2008. С. 54–59.
12. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько [и др.]. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.
13. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В. А. Слостенина. М.: Прометей, 1983. 178 с.
14. Шамрай А. Г. Духовно-нравственное воспитание в традициях // Социальное развитие и духовно-нравственный мир современного российского общества: проблемы и перспективы: сб. ст. / Всерос. науч.-практ. конф., октябрь–ноябрь 2009 г. Волгоград; М.: Глобус, 2009. С. 338–340.

Рукопись поступила в редакцию 28.02.2011 г.

УДК 530 (07)
ББК 74.265.1

Ш. Г. Зиятдинов
г. Бирск, Россия

О роли практикума по решению физических задач в системе экологического образования учащихся

В статье обоснована необходимость привлечения практикума по решению физических задач экологического содержания в процесс экологического образования учащихся. Анализируются задачи на оценку перспектив использования и развития основных видов альтернативных источников энергии в современном топливно-энергетическом комплексе.

Ключевые слова: экологическое образование, физические задачи экологического содержания, проблемы энергетики, альтернативные источники энергии.

Sh. G. Ziyatdinov
Birsk, Russia

On the Role of Physics Problem Solving Sessions in the System of Ecological Education

The paper focuses on the necessity of ecological content physics problem solving sessions in the process of ecological education of students and analyzes the tasks on estimating the prospects of the use and development of the main types of alternative energy sources in modern energy production sector.

Keywords: ecological education, physics problems with ecological content, issues of energetics, alternative sources of energy

Сегодняшние школьники в достаточной степени информированы о проблемах взаимодействия природы и общества. Чаще всего эту информацию они получают из научно-методической литературы, СМИ. При этом количественные характеристики экологических ситуаций, оценки последствий воздействия человека на среду, как правило, остаются вне поля зрения. Восполнить этот пробел можно при условии широкого внедрения в учебный процесс количественной оценки результатов взаимодействия человека и природы, мер по оптимизации природопользования и по определению затрат на природоохранные мероприятия. Эффективными способами получения соответствующих количественных характеристик на уроках физики является поиск, составление и решение задач экологического содержания. Практикум по решению комплексных задач физико-экологического содержания относится к активным методам, способствующим усвоению знаний, формированию системного глобального и регионального экологического мышления учащихся – необходимого компонента экологического образования, и является обязательным элементом процесса обучения физи-

ке. Чтобы основные экологические проблемы физической природы и возможности их решения стали ясны учащимся, важно рассматривать конкретные вопросы, темы с физико-экологических позиций, составив физические задачи экологического содержания. Задачи экологического содержания – это такие задачи, содержание которых посвящено практическому применению политехнических знаний для изучения и решения экологических проблем, а так же предполагают воспитание экологической культуры у школьников, развитие интереса к физике и её интеграции с другими науками. Академик А. В. Усова [3, с. 171] отмечает, что «результатом интеграции наук является создание новых методов научного познания, характеризующихся комплексным применением знаний в области различных наук... Процесс интеграции наук требует особого метода мышления, называемого диалектическим, умения комплексно применять знания различных областей наук. Эту задачу призваны решать межпредметные связи в период школьного обучения». Мы считаем, что осмысление понятия «экологический фактор» и его количественных характеристик происходит именно при

непосредственном решении соответствующих задач. Поиск ответов на поставленные задачи и вопросы, их анализ стимулируют самостоятельность учащихся в познании своей «малой родины», формируют их экологическое критическое мышление. Кроме того, в ходе решения подобных задач школьники самостоятельно получают и осмысливают новую для них информацию. Важно здесь и то, что многие экологические проблемы физического содержания поддаются оценке. Здесь, на наш взгляд, следует обратить внимание на три обстоятельства.

Первое – это то, что после изучения обязательной учебной литературы по физике учащиеся к решению задач экологического содержания теоретически подготовлены: основные уравнения и формулы для решения задач им известны.

Второе – в типовых школьных задачниках, учебниках ярких задач, примеров, иллюстраций практически нет. Но в то же время найти в печати, научно-популярной литературе задачи на влияние физических факторов на экологическое состояние окружающей среды не вызывает особого труда. Остается только собрать фактический материал по теме, осмыслить и на этой основе составить задачи для решения.

Третье – учителю следует обратить особое внимание на подбор физических задач и на тщательность анализа результатов с выделением их экологической сути.

В качестве темы обсуждения выберем проблему энергетики.

Энергетика как основа всего прогресса человечества непосредственно является, как ни парадоксально, основой и многих экологических бед. Для понимания «что такое хорошо и что такое плохо» в энергетике необходимы критерии, учитывающие необходимость продолжения хозяйственной деятельности человека и, наряду с этим, минимизирующие наносимый окружающей среде ущерб. В связи с производством энергии кроме проблемы запасов топлива в последние годы ставится другой глобальный вопрос – экологические последствия производства энергии, которые занимают первое место по уровню загрязнения окружающей среды.

Как известно, основа современной энергетики – это ископаемые виды топлива: около 80 % потребляемой энергии получается за счет сжигания органического топлива. Сжигание органического топлива (особенно угля – самого «гряз-

ного» в экологическом отношении) сопровождается «парниковым эффектом» и связанными с ним повышением средней температуры Земли, повышением уровня мирового океана, заболачиванием низменных мест – житницы миллиардных населений многих стран, наступлением пустынь, «кислотными дождями», проблемой шлаков, золы и т. д.

Вопрос – на сколько хватит человечеству органического топлива?

Общие запасы органического топлива в мире оцениваются в 10^{13} т. у. т., при этом возможный коэффициент извлечения в лучшем случае составляет 50 % (т. у. т. – тонна условного топлива с удельной теплотой сгорания 7000 ккал/кг; 1 кал = 4,19 Дж). Известно, что человечество за год сжигает 10^{10} т. у. т. и, таким образом, в перспективе может рассчитывать на $0,5 \cdot 10^{13}$ т. у. т. ископаемого органического топлива. Отметим также, что в общем объеме органического топлива запасы угля составляет 70 %, остальное – нефть и газ. Вместе с тем топливно-энергетические комплексы (ТЭК) развитых стран в основном ориентированы на использование нефти и газа. Например, в структуре ТЭК США уголь составляет 24,5 %, нефть – 41,2 % и 23,4 % – газ, итого: 89,1 %. В ТЭК России уголь составляет 26,2 %, нефть – 31,2 %, газ – 36 %, итого: 93,4 %. Вывод: если человечество не изменит структуру современного ТЭК (сумеет ли сделать в ближайшие годы, что весьма проблематично), то сжигать нефти и газа мы можем еще лет 50, а угля – лет 250. Итог один – при сжигании органического топлива современная мощь человечества ограничена во времени. С физической точки зрения в основе экологических проблем современности лежит связь Энергетика – Экономика – Экология (связь «трех Э»). И перед человечеством встают во весь рост проблемы энергосбережения и поиска альтернативных источников энергии (АИЭ). Данная работа посвящена анализу второй проблемы.

Когда заходит речь об альтернативных традиционных источниках энергии, возникает необходимость учёта следующих моментов:

- каковы ресурсы, устойчивость и мощности данного вида источника энергии;
- себестоимость выработанной энергии и капитальные вложения на осуществление проекта использования АИЭ в сравнении с традиционными;

- каковы затраты для реализации технологии преобразования данной формы энергии в универсальный энергоноситель – электричество;

- «экологическая чистота» источника.

Конкретный анализ перспектив развития АИЭ выделяет две группы источников: возобновляемые источники энергии (ВИЭ) и ядерное топливо.

К возобновляемым энергоресурсам относятся:

- прямая солнечная энергия, которую можно использовать после её преобразования в тепловую или электрическую энергию;
- преобразованная солнечная энергия (энергия рек, ветра, биомассы);
- гравитационная энергия (приливные электростанции и с некоторой оговоркой – геотермальная энергия).

Главными требованиями к АИЭ и ВИЭ являются их **экологическая чистота**, значительная общая мощность и относительная дешевизна (**экономический фактор**). Следует отметить, что мнение специалистов и общее представление населения к вопросу о роли и перспективах развития энергетики довольно сильно расходятся. Например, по результатам опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 11 июля 2011 на вопрос «Какой источник энергии, по мнению россиян, должен стать самым главным в будущем?» выясняется следующее: 5 % опрошенных россиян высказались в пользу угля, 8 % и в грядущем не видят замены нефти. Каждый десятый – за мирный атом. Далее по нарастающей природный газ (12 %) и энергия воды (16 %). Но большинство респондентов, порядка 36 %, считают, что источниками энергии в будущем будут, главным образом, солнечные батареи и ветряки. Было опрошено 1600 человек в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышала 3,4 % [1].

Однако, по мнению специалистов, в этой области перспективы весьма туманны. В ближайшие десятилетия ВИЭ вряд ли заменят ТЭС. Трудности широкого использования ВИЭ связаны с малой концентрацией источника энергии и соответственно с отчуждением больших площадей земли (солнечная и ветряная энергии), с неравномерностью распределения (экономически выгодное и удобное местоположение преобразователя энергии), ненадежностью источника (суточная, годовая, климатическая зависимость),

большими затратами (материалоёмкость), малостью КПД преобразователей и т. д. Следует особо обратить внимание на то, что непонимание сути, механизмов преобразования, использования ВИЭ, особенно, когда речь идёт о больших мощностях, будоражит общественное мнение, порождая порою нелепые суждения. Отрицательную роль играет также представление о ВИЭ как об «идеально чистых» в экологическом плане источниках. Отсюда следует, что в последние годы население больше интересуется экологическая сторона традиционных видов энергетики в её сравнении с другими АИЭ. При разговоре об АИЭ, замене ими традиционных источников не может быть места эмоциям. Только напор различных общественных движений – «зеленых», «гринпис» и т. д. проблему обеспечения землян энергией не решит. Пока никто из жителей Земли не отказался от прелестей цивилизованной жизни, основанной на энергетике. НТП лишает человечество права на ошибки. Поэтому мы считаем, что формированием у населения научно обоснованных представлений о проблемах энергетики, о ее состоянии и перспективах развития, необходимо заниматься уже в общеобразовательной школе и, в первую очередь, в рамках курса физики.

Приведём ряд задач-оценок по двум основным типам АИЭ, на которые возлагают большие надежды респонденты, и, которые, на наш взгляд, следует решать и анализировать с учащимися на уроках физики с выделением их экологического содержания и перспектив развития.

1. Ветроэнергетика

Какое количество воды может нагреть от 0 до 50°C ветрогенератор, колесо которого имеет радиус 6 м за 1 час работы при скорости ветра 10 м/с? К. П. Д. установки 20 %.

Кинетическая энергия ветра $E_k = mv^2/2$ (1), где m – масса воздушного потока, а v – его скорость. Объем и масса воздушного потока при его плотности ρ за время t через площадь $S = \pi R^2$ соответственно равны $V = Sv t$ и $m = \rho V = \rho S v t$ (2). Полезная работа потока воздуха за время работы двигателя оценивается в лучшем случае как

$$A_{\text{пол}} = \eta A = \eta E_k = \eta mv^2/2 = \eta \rho \pi R^2 v^3 t / 2 \quad (3),$$

т. е. производимая ветряной турбиной мощность электроэнергии пропорциональна скорости ветра в третьей степени и квадрату радиуса колеса. С другой стороны, $A_{\text{пол}} = Q = c m_B \Delta t^0$ (4). Из (3) и (4) следует ответ: $m_B = \eta \rho \pi R^2 v^3 t / (2 c_B \Delta t^0) \approx 230 \text{ кг}$ (!). При решении предполагается, что ис-

пользуется 20 % от всей кинетической энергии потока воздуха в трубе с радиусом 6 м.

После решения задачи-оценки следует проанализировать возможности ветроэнергетики с использованием собранного фактического материала из научно-методической литературы, СМИ.

В настоящее время ветряные турбины работают в различных частях мира. Они используются для бытовой генерации электричества и подзарядки аккумуляторных батарей и являются ценным дополнением к крупномасштабным базисным электростанциям. Турбины эффективно работают при скорости ветра приблизительно 7–20 метров в секунду (или 25–70 км/час). На земном шаре не так много районов, имеющих такие параметры движения воздушных масс. Использование энергии ветра требует дополнительных дублирующих источников электроэнергии или систем аккумулирования энергии на случай более спокойной и безветренной погоды. Наиболее экономичными и практичными являются ветряные коммерческие модули мощностью более 1 МВт, которые могут группироваться в небольшие ветряные станции. Отметим, что совокупность ветроустановок на общую мощность 1000 МВт (*мощность типового агрегата ТЭС или одного ядерного блока АЭС*) занимает площадь 82 км². Это в 4–5 раз больше, чем при использовании фотоэлектрических сооружений, хотя последние также относятся к сооружениям, занимающим большие площади. Установка ветряков на больших площадях связана с тем, что «ветер должен набирать силу». Например, группа ветряков на общую мощность в 1 МВт с ветроколесами диаметром 100 м могут быть размещены на площади в 1 км² в количестве не более 2–3. Курская АЭС мощностью 4000 МВт вместе со своими вспомогательными службами и водоемом-охладителем занимает площадь около 30 км². Альтернативная той же мощности ветряная электростанция займет площадь 320 км².

В настоящее время наиболее оправданы небольшие ветряки для обеспечения дешёвой и экологически безопасной электроэнергией отдельных ферм, дачных участков. В таком случае, как считают специалисты, наиболее оптимальная мощность ветряка около 100–150 кВт. Например, в 2000 г. в Туймазинском районе республики Башкортостан были установлены в качестве эксперимента 4 ветроагрегата с мощностью по 150 кВт. В Дании – одной из ведущих стран мира в области ветроэнергетики действует уже около 2500 ветровых установок со средней мощностью одного ветряка 80 кВт. Дания получает 10 % своей электроэнергии от энергии ветра и, находясь в зависимости от импорта электроэнергии, намерена увеличивать эту долю.

Запасы энергии ветра более чем в сто раз превышают запасы гидроэнергии всех рек планеты. Однако в наши дни двигатели, использующие ветер, покрывают всего одну тысячную мировых потребностей в энергии. Почему же столь обильный, доступный и экологически чистый на первый взгляд источник энергии не находит широкого применения?

Одним из основных недостатков ветряных двигателей является шум, который производят лопасти пропеллера во время вращения. Если ветряк мощный, то шумовое загрязнение делает опасным длительное пребывание людей в зоне работы установки.

Самое слабое место ветровой энергетики – непостоянство воздушных потоков – временная (суточная, сезонная) неустойчивость, что относит ветроэнергетику в разряд низкокачественных источников.

Следующие недостатки ветряков – это довольно высокая себестоимость выработанной ими электроэнергии (табл. 1) и большое отчуждение земельных площадей под комплекс ветряной электростанции из сети ветряных генераторов.

Таблица 1

Сравнительная себестоимость 1 кВт.ч вырабатываемой энергии

Источник энергии	Себестоимость в \$/кВт.ч
Теплоэнергетика	0,03–0,04
Гидроэнергетика	до 0,02
Ветроэнергетика	0,08–0,10
Солнечная энергетика	0,20–0,30
Примечание: себестоимость ветровой и солнечной электроэнергии указана без стоимости аккумулирующих устройств и преобразователей в переменный ток	

Но выводы специалистов о возможной роли ветряной энергетики в будущем довольно оптимистичны. Мировой рынок ветровой энергетики развивается быстрее, чем любой другой вид возобновляемой энергетики. С 1995 г. установленная мощность ветровых электростанций в мире увеличилась более чем в 12 раз: с 4 800 МВт до 59 000 МВт или 59 ГВт (на конец 2005 г.). По прогнозам к концу 2010 г. общая установленная мощность ветровой энергетики в мире должна была достигнуть 150 ГВт, к 2020 г. – 1 073 ГВт и к 2030 г. – около 2 110 ГВт. К концу сценария, в 2050 г. общая установленная мощность ветровой энергетики должна превысить 3 010 ГВт. Ежегодный объем ввода новых мощностей к этому периоду будет составлять 150 ГВт. Доля ветровой энергетики в мировом производстве электроэнергии по прогнозам увеличится в среднем с 2 % в 2010 году до 20 % в 2050 г. При этом себестоимость выработанной ветряками электроэнергии может уменьшиться с 3–3,8 евроцентов/кВт·час для ветропарков с сильными и постоянными ветрами и 4–6 евроцентов/кВт·час для ветропарков со скоростями ветра ниже средних значений в 2010 г. до значений 2,8–3,5 и 4,2–5,6 евроцентов за 1 кВт/час соответственно к 2050 г. [4].

В ряде стран и регионов доля электроэнергии, генерируемой ветровыми станциями, уже составляет реальную конкуренцию традиционной энергетике: в Дании за счет энергии ветра производится 20 % электроэнергии, в Испании этот показатель достиг 8 %. Ветроэнергетика как сектор энергетики присутствует в более чем 50 странах мира. Страны с наибольшей установленной мощностью – Германия (18 428 МВт), Испания (10 027 МВт), США (9 149 МВт), Индия (4 430 МВт) и Дания (3 122 МВт). Ряд других стран, включая Италию, Великобританию, Нидерланды, Китай, Японию и Португалию, перешли отметку в 1 000 МВт [4].

2. Солнечная энергетика

Какой площади фотоэлементов необходимо изготовить для замены действующего типового агрегата ТЭС или реактора АЭС мощностью 1000 МВт? Оцените объем материалов для монтажа такой солнечной электростанции.

Вне атмосферы Земли солнечная постоянная (суммарная энергия солнечного излучения, падающего перпендикулярно на 1 м² поверхности за 1 с) составляет 1370 Вт/м². Однако, из-за поглощения в атмосфере даже при наилучших ат-

мосферных условиях (южные широты, чистое небо) плотность потока солнечного излучения на уровне мирового океана составляет не более 250 Вт/м². На средних широтах солнечная постоянная составляет величину около 160 Вт/м². В целом, среднее количество солнечной энергии, поглощаемой 1 м² поверхности Земли, колеблется от 7,2 МДж/м² на севере до 21,4 МДж/м² в пустынях и тропиках. В общем, потенциальные возможности энергетики, основанной на использовании непосредственно солнечного излучения, чрезвычайно велики. К сожалению, вряд ли когда-нибудь эти огромные потенциальные ресурсы удастся реализовать в больших масштабах. Это связано со многими причинами.

Одним из наиболее серьезных препятствий такой реализации является низкая интенсивность солнечного излучения и прерывистость поступления на поверхность Земли. Поэтому, чтобы коллекторы солнечного излучения «собирали и накопили» за год энергию, необходимую для удовлетворения годовой потребности человечества (около 10¹⁰ тонн условного топлива, т. е. 2,9·10²⁰ Дж/год) нужно разместить их на территории более 100 тыс. кв. км! СЭС на 1000 МВт займет площадь около 50 км². (при интенсивности солнечного излучения 200 Вт/м² и КПД коллектора 10 %). Естественно, для размещения СЭС лучше всего подходят засушливые и пустынные зоны. На поверхность самых больших пустынь мира общей площадью 20 млн. км² (площадь Сахары 7 млн. км²) за год поступает около 5·10¹⁶ кВт/ч солнечной энергии (или 1,8·10²³ Дж). Заметим, что при КПД преобразователей солнечной энергии в электрическую равной 10 % достаточно использовать всего 1,5 % территории пустынных зон для размещения СЭС, чтобы обеспечить современный мировой уровень энергопотребления.

Необходимость использовать коллекторы огромных размеров относит солнечную энергетику к наиболее материалоемким видам производства энергии. Материалоемкость для СЭС составляет 100–150 кг/м². Крупномасштабное использование солнечной энергии влечёт за собой гигантское увеличение потребности в материалах, а, следовательно, и в трудовых ресурсах для добычи сырья, его обогащения, получения материалов, изготовления коллекторов, другой аппаратуры, их перевозки. Электрическая энергия, рождённая солнечными лучами, обходится

намного дороже, чем получаемая традиционными способами (Табл. 1). Оценки дают, что для построения СЭС с целью замены типового агрегата ТЭС мощностью 1000 МВт потребуется 150 тыс. т металла, 210 тыс. т стекла, более 300 тыс. т бетона. Согласно расчётам для изготовления 1 км² коллекторов солнечного излучения требуется только алюминия примерно 10⁴ т. Доказанные же на сегодня мировые запасы этого металла оцениваются в 1,17·10⁹ т [2].

Одним из главных факторов, ограничивающих развитие солнечной энергетики, являются ресурсы площадей. Предположим, что в будущем все мировые потребности в энергии будут удовлетворяться за счёт солнечной энергии. В этом случае потребуется «собирать» солнечную энергию на площади от одного до 3 млн. км². Известно, что общая площадь пригодных для пахоты земельных ресурсов мира (пашни, луга и пастбища) оценивается экспертами в различных источниках от 25 до 32 млн. км² (т. е. от 18 до 24 % от общей поверхности суши) (в том числе пашни составляют третью часть всех сельхозугодий) [5].

Зависимость эффективности СЭС от погоды и времени суток, от низкой плотности потока солнечной энергии относит гелиоэнергетику в разряд низкокачественных источников. Подобно ветряной энергии, гелиоэнергетика требует дополнительных дублирующих источников электроэнергии или систем аккумуляции энергии для использования в ночное и другое время суток. Высокая стоимость конструкций, необходимость периодической очистки, отражающей поверхности от пыли, также работают не в пользу солнечной энергетики.

Хотя при производстве фотоэлементов уровень загрязнений не превышает допустимого уровня для предприятий микроэлектронной промышленности, но большие объёмы их производства ставит экологический аспект развития солнечной энергетики. Несмотря на экологическую чистоту получаемой энергии, производство фотоэлементов является «экологически грязной» технологией и сами фотоэлементы содержат ядовитые вещества. Массовое применение их поставит в ближайшее же время вопрос их утилизации, который тоже не имеет пока приемлемого с экологической точки зрения решения. Солнечные концентраторы вызывают большие

по площади затенения земель, что приводит к сильным изменениям почвенных условий, растительности и т. д. Нежелательное экологическое действие в районе расположения станции вызывает нагрев воздуха при прохождении через него солнечного излучения, сконцентрированного зеркальными отражателями. Это приводит к изменению теплового баланса, влажности, направления ветров; в некоторых случаях возможны перегрев и возгорание систем, использующих концентраторы, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Мнение специалистов в отношении солнечной энергетики также довольно оптимистично. Учёные надеются, что эксперименты, которые они проведут на опытных установках и станциях, помогут решить не только технические, но и экономические проблемы. Например, если КПД лучших солнечных батарей в настоящее время составляет 10–20 %, то в лабораторных условиях уже получены фотоэлементы с КПД до 30 %.

Наиболее успешно солнечная энергетика развивается в Японии и Израиле, в которых за счёт неё почти полностью покрывают потребность в тепле для отопления жилья и подогрева воды для бытовых нужд.

При биологических способах выращивают организмы, которые фиксируют солнечную энергию при фотосинтезе (древесину, зерно, отходы сельскохозяйственного производства, лесной и пищевой промышленности, высушенные водоросли), которые перерабатывают в спирт или биогаз, затем используют для получения энергии.

В 1985 г. все установленные мощности СЭС мира составляли 21 МВт. На начало 2010 года общая мировая мощность солнечной термальной энергетики (концентраторных СЭС) уже достигла 1 ГВт (мощность типовой ТЭС или 1 реактора АЭС), а к 2025 г. превысит 50 ГВт. Стенерированная на основе солнечного излучения энергия сможет к 2050 г. обеспечить 20–25 % потребностей человечества в электричестве. В 2001 г. стоимость электроэнергии, полученной в солнечных коллекторах, составляла \$0,09–\$0,12 за кВт·ч. По прогнозам Департамента Энергетики США стоимость электроэнергии, производимой солнечными концентраторами, снизится до \$0,04–\$0,05 к 2015–2020 гг. [6–7].

Список литературы

1. Пресс-выпуск ВЦИОМ №1796. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=111739> (дата обращения 01.06.2011).
2. Ревелль П., Ревелль Ч. Среда нашего обитания. Кн. 4. Энергетические проблемы человечества. М.: Мир, 1995. 291 с.
3. Усова А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: избранное. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 221 с.
4. URL: <http://www.greenpeace.org/russia/Global/russia/report/2006/12/768786.pdf> (дата обращения 01.06.2011).
5. URL: <http://www.land-in.ru> (дата обращения 01.06.2011).
6. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/«Солнечная энергетика»](http://ru.wikipedia.org/wiki/«Солнечная_энергетика») (дата обращения 01.06.2011).
7. URL: <http://www.cleandex.ru/articles/2008/06/24/solarenergy2> (дата обращения 01.06.2011).

Рукопись поступила в редакцию 14.06.2011 г.

УДК 37.013
ББК Ч 31.3

Ю. Ю. Сысоева
г. Чита, Россия

Воспитание имиджа личности как педагогическая проблема

В статье анализируется становление проблемы имиджа в отечественной науке. Обосновывается необходимость изучения проблемы имиджа педагогической наукой, рассматривается воспитательный аспект имиджа в системе образования.

Ключевые слова: имидж, воспитание, воспитание человека культуры, элита.

Yu. Yu. Sysoeva,
Chita, Russia

Forming the Image of a Personality as a Pedagogical Problem

The article analyzes the problem of image formation in national science, justifies the necessity of studying the problem of the image by pedagogical science and considers the educational aspect of the image in the system of education.

Keywords: image, education, highly cultured person, elite.

Имидж как феномен культуры, отражающий социальную действительность, является важной частью культурной парадигмы общества и самовыражения личности. Изучение проблематики имиджа в исторической ретроспективе показывает, что в истории как отечественной, так и зарубежной философской и социологической мысли прослеживается традиция исследования «образа субъекта», «личностного образца», «нормативного образца личности» (М. Оссовская), «модальной и нормативной личности» (Р. Линтон), т. е. такого образа человека, который фактически служит для данного индивида или социальной группы объектом притязаний. Как отмечает А. П. Булкин, в понятии «личностный образец» «в концентрированной форме выражаются нормы, образцы, прототипы и эталоны культуры конкретного общества и субкультуры социума, ... всего того, что является объектом трансляции и реализации в воспитании и образовании» [1, с. 47]. Таким образом, существует «заказ» общества системе образования на тот или иной образ личности в зависимости от культурологической или социологической парадигмы общественного развития и типа социальных отношений в нём.

Образование в Российской империи выполняло функцию социальной селекции, поскольку было ориентировано на представителей разных сословий. К началу XIX в. ведущим компонентом отечественной культуры становится дворянская субкультура, задающая ценностные ори-

ентиры и установки обществу. Таким образом, дворянство оформляется как элита общества, лидирующая в выработке норм и ценностей культурно-цивилизационного развития и выполняет функцию не только управленческой, но и нормативной группы, «личностный образец» которой закрепляет в общественном сознании ценностные ориентиры культуры социума. Особые права элиты как управленческой и нормативной группы предполагают наличие у неё высокой моральной ответственности за продукты своего труда, свои действия и поступки [3, с. 186]. Центральная установка в воспитании и образовании дворянина ориентирована не на успех, славу, богатство, а на принципы кодекса чести: честность, достоинство, ответственность за свою страну; а также неотъемлемой частью воспитания является: эlegantность, манеры, хороший вкус. Как мы видим, в личностном образце дворянской культуры рядоположенными оказались не только высшие духовные ценности достоинства, чести, благородства, интеллекта, но и регламентация их внешнего выражения, представленная в «хороших манерах», умении изящно двигаться (обязательное обучение танцам, фехтованию, верховой езде), красиво одеваться, опрятно выглядеть, быть эlegantным и уметь преподнести себя в любой ситуации (кодекс поведения дворянина), в знаниях и умениях в области музыки, живописи и т. д. [3, с. 108].

Для советской тоталитарной России характерен «пролетарский личностный образец» как

общий, унифицированный, единый, нерасчлененный ориентир для всех в системе образования, выражающий классовые интересы пролетариата. В это время «интеллект презируется, а умственный труд не считается трудом», в отличие от труда физического [1, с. 87]; пролетарская культура «развивается в непримиримой борьбе с чуждыми ей культурами: дворянской буржуазной, мещанской субкультурой, западной культурой, при этом регламентация внешней культуры, внешнего вида нивелируется. Приветствуется простота и скромность во внешнем облике, потребностях, речи, манерах, доходящих до грубости и аскетизма.

Современный этап развития общества характеризуется тенденциями демократизации, либерализации. Такой тип социальных отношений задаёт основную ценность нового общества – ценность человека. Одной из тенденций социокультурного движения России, по мнению А. П. Булкина, является разрушение ценностей «пролетарской культуры» и формирование новой культурной парадигмы и системы ценностей изменяющейся России. Культура призвана сформировать новые образцы и ценности, нормативные образцы личности, то есть те образцы, которые лежат в основе социально-воспитательной деятельности современного российского общества. В этой связи мы полагаем, что в новые складывающиеся личностные образцы целесообразно вернуть культуру внешнего выражения высших ценностей, характерных для дворянской культуры XVIII–XIX в. как элиты общества. В современной интерпретации она выражается в терминах «имидж», «самопрезентация», «имиджологическая компетентность», ориентированных на личностные и социально значимые ценности. Образование в современных социокультурных условиях призвано подготовить конкурентно-способную личность. Новые образовательные стандарты нацелены на подготовку качественно нового специалиста, способного жить и действовать в условиях самостоятельного и ответственного выбора, способного к саморазвитию, уверенно чувствующего себя в любой ситуации, умеющего самопрезентовать себя. Как отмечает Т. В. Метляева, «в условиях рыночной экономики актуализируется востребованность «товара» (услуги, специалиста), в позитивном имидже нуждается всё большее число политиков, предпринимателей, бизнесменов, госслужащих и других лиц, стремящихся повысить свою успешность и быть востребованными обществом».

Обоснование имиджологии как науки (В. М. Шепель, Г. Почепцов, А. Панасюк, Е. А. Петрова) в России началось благодаря работам В. М. Шепеля в 90-е гг. XX столетия. В советские времена эта проблема разрабатывалась на прикладном уровне для обслуживания политической элиты, но официально не развивалась. В постсоветский период появились теоретические работы, выполненные на базе социально-перцептивного подхода (А. А. Бодалев), психологии социального познания (Г. М. Андреева) и психологии общения (А. А. Леонтьев). В русле психологии имидж трактуется как сложившийся в сознании людей и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Предметом психологического подхода к имиджу становится его изучение как социально-психологического феномена, раскрытие закономерностей формирования, функционирования и трансформации разных видов имиджей в индивидуальном и массовом сознании и т. д. Психолого-социологические исследования раскрывают индивидуально- и социально-психологические условия, детерминанты и механизмы функционирования имиджей, выявляют их взаимосвязи в конкретных культурно-исторических условиях, связи имиджа и менталитета (Е. А. Петрова, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов, С. В. Яндарова, Е. А. Орлова, Б. Г. Ушакова, А. Ю. Панасюк, Р. Ф. Фурс, С. Е. Ананьева и др.). Данные работы способствуют раскрытию психологических закономерностей восприятия и понимания человека человеком, специфики формирования феномена первого впечатления, социально-психологических эффектов и механизмов межличностного и межгруппового восприятия, процессов массовой коммуникации. Таким образом, философия, социология и психология подготовила базу для содержательного обращения к проблематике исследования имиджа другими науками. Осмысление имиджа как научной категории педагогической наукой начинается с формирования нового направления теоретического и прикладного знания – педагогической имиджологии. В её русле исследуется: профессиональный имидж педагогов высшей школы (Г. А. Бусыгина, 2004; Л. Ю. Донская), образования и образовательных услуг (Н. А. Кадочников, 2005; Е. Б. Карпов, 2004), имидж личности педагога (Н. М. Шкурко, 2006; М. В. Апраксина, 2000), имидж педагога как фактор здоровьесбережения (М. В. Варданян, 2007), профессиональный имидж будуще-

го специалиста по связям с общественностью (Л. М. Семенова, 2010), имидж учебного заведения (В. В. Волкова, 2010) и др.

Для осмысления нашей позиции важными представляются выводы основоположника отечественной имиджологии В. М. Шепеля. Учёный считает имидж важной составляющей воспитанности современной личности, а умение самопрезентировать себя играет существенную роль в повседневном общении, в профессиональной деятельности, в межличностном взаимодействии [6]. Нам близка точка зрения понимания имиджа как внешнего проявления внутренней сущности человека, включающего разнонаправленное и сложное функционирование многочисленных граней его личности в различных формах активности. В. А. Метаева предлагает рассматривать работы русских философов Н. Бердяева, С. Вернадского, В. Розанова, В. Соловьева как методологическую базу для развития отечественной имиджологии. Взаимосвязь менталитета, образа жизни, национального характера и имиджа исследовал В. Н. Футин. Он отмечает, что имиджирование ориентировано не столько на внешнюю эффективность, сколько на то, чтобы гармонизировать ментальные черты, проявляющиеся в духовно-нравственной и субъектно-личностной сущности человека, и его динамический образ.

Анализируя вышесказанное, мы приходим к выводу, что по-сути, категория имиджа через призму понятий «образ жизни», «ментальность народа», «духовность» выходит в проблемное поле воспитания человека культуры (А. И. Субетто, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, М. А. Половцева, А. В. Рогова). А. В. Рогова обосновывает аксиологическую функцию воспитания, обеспечивающего условия достижения личностью своей целостности и становления её позиции как субъекта культуры через механизмы смыслопостижения и смыслопорождения ценностей, доказывает необходимость воспитания на этапе взросления личности и введения её в контекст духовной культуры человечества [5].

Опираясь на основополагающие моменты концепции воспитания человека культуры – целостность личности, духовность, активную творческую деятельность, самосозидание, мы делаем акцент на эстетико-этическое воспитание личности, гармонизации отношений человека и социума путём формирования и трансляции окружающим своего привлекательного образа, самопрезентации. Отсюда, имидж предполагает наличие у человека воспитания, которое дости-

гается в результате глубокой работы над собой по идентификации культуры как «среды, растящей и питающей личность» (П. Флоренский), усвоения системы ценностей этой культуры. Познание ценностей в этом ключе обуславливает необходимость выявления их смыслов. Ценности только тогда становятся смыслами, когда они «прожиты» личностью. Смыслы человек проживает сам в «смысловых единицах жизни», которые должны быть включены в содержание обучения и воспитания (Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев и др.). Как считают Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, задача образования состоит в том, чтобы открыть человеку мир ценностей, ввести его в пространство культуры, где «живут» ценности. Причем, если ценности могут быть представлены, то смыслы могут быть лишь выработаны, открыты вследствие внутренней работы и благодаря духовным исканиям индивида. В этом отношении интересно семантическое сопоставление слов осознать и осмыслить: если первое имеет значение «принять», то второе – «выработать собственное отношение» [4, с. 86]. Эта формулировка важна для нас при выявлении сущности двух педагогических подходов: «формировать» и «воспитывать». По нашему мнению, логический ряд «осознать – принять» согласуется со значением «формировать», а «осмыслить – выработать собственное отношение» означает воспитывать. По И. А. Колесниковой, феномен воспитания в этой логике можно определить как «целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество» [2, с. 142]. Другими словами, когда у человека есть культурный базис, как следствие внутренней работы над собой, тогда внешние атрибуты образа человека согласуются с внутренними основаниями, убеждениями, ценностями личности. Поэтому можно говорить об имидже как о производном духовной красоты, который не возникает сам по себе, а требует внутренних преобразований, создания педагогических условий для такого преобразования.

В исследованиях А. В. Мудрика воспитание рассматривается как социальный институт для организации относительно социально-контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм. Однако «объём» воспитания дифференцируется в различных обществах и его стратах, он зависит от типа социальных отношений в обществе. Чем более открыто, модернизировано общество, чем

более осознана потребность в «человеческом капитале» определённого качества, тем большее место занимает в процессе социализации воспитание как социальный институт. Кроме того, чем выше социальный статус той или иной страты в обществе, тем большее значение в ней придается воспитанию её представителей, соответствующему её положению, притязаниям и потребностям. В связи с этим воспитание выступает серьёзным фактором горизонтальной и вертикальной социальной мобильности, поскольку от него зависит возможность перехода индивида от одних ролей к другим, из одной страты в другую, более элитарную.

Современное состояние российского общества характеризуется зарождением новой образовательной парадигмы и необходимостью развивать современное и будущее образование на основе преемственности традиций и новаторства (А. П. Булкин). В этом ключе воспитание имиджа личности как педагогическая проблема становится востребованным и актуальным направлением исследований формирования новых нормативных образцов личности в русле воспитания человека культуры, как «человеческого капитала» с определенными качествами, задаваемыми потребностями модернизирующегося общества, складывающейся культурологической парадигмы и типом социальных отношений.

Список литературы

1. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Изд. 2-е стер. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
3. Ольховская Е. Ю. Воспитание культурной элиты в образовании России. История и современность / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2011. 330 с.
4. Постижение педагогической культуры человечества: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. АСОУ, 2010. 200 с. Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 32.
5. Рогова А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: вторая половина XIX–первая половина XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2004. 393 с.
6. Шепель В. М. Имеджелогия. Как нравиться людям: учеб. пособие. М.: Народное образование, 2002. 576 с.

Рукопись поступила в редакцию 15.10.2011 г.

УДК 370. 008
ББК Ч 48. 411

А. И. Улзытуева
г. Чита, Россия

Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен

В статье освещаются проблемы построения билингвального образовательного пространства, создания развивающей среды; при этом подчеркивается значимость социокультурного развития детей в условиях двуязычия. Рассматриваемые свойства образовательного пространства и принципы развития билингвальной образовательной среды являются основой социокультурного развития двуязычных детей. Автор останавливается на рассмотрении таких понятий, как билингвизм, культура, развивающая среда, образовательное пространство; описывает некоторые особенности развития детского двуязычия.

Ключевые слова: образовательное пространство, билингвизм, развивающая среда, культура, социокультура, социокультурное развитие, взаимодействие культур.

А. И. Ulzytueva
Chita, Russia

Bilingual Educational Space as a Socio-Cultural Phenomenon

The paper explores the problem of constructing a bilingual educational space, forming a developing environment and highlights the importance of social and cultural development of children in bilingual surroundings. The considered properties of educational space and the principles of bilingual educational environment are the foundation of social and cultural development of bilingual children. The author dwells upon such notions as bilingualism, culture, developing environment, educational space and describes some features of the development of children's bilingualism.

Keywords: educational environment, bilingualism, developing environment, culture, socio-culture, socio-cultural development, cultural interaction.

Развитие этнорегиональных образовательных систем в современной России возможно при создании образовательного пространства с учётом этнорегиональных и поликультурных факторов. Содержание образовательного пространства должно быть направлено на развитие личности.

При определении понятия «образовательное пространство» следует опираться на позицию психологического контекста развивающей среды (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.); с данной позиции, развивающая среда – это определённым образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развитие личности.

В сегодняшнем мире во многих странах характерно двуязычие, которое является конкретной формой реализации языковых контактов. Билингвизм традиционно определяют как способность пользоваться при общении попеременно

но двумя языками. Предполагается при этом, что один язык освоен в достаточном объёме (как правило, такой язык является родным), а второй язык овладевается человеком в разной степени. Известно, что чем сильнее мотивация в освоении второго языка, тем выше степень владения им.

Существует множество определений билингвизма, рассматривающих данное социолингвистическое явление с разных сторон. Мы опираемся на определение А. Д. Швейцера: «Билингвизм – это сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» [13, с.115].

Билингвальное образовательное пространство, таким образом, это развивающая среда, которая учитывает внешние и внутренние условия для осуществления перспектив развития двуязы-

зычного ребёнка, направленного на освоение социокультурного опыта.

Введение в данное определение понятия «социокультурный опыт» требует обращения к определению «социокультура», в котором культура рассматривается как способ социализации личности. Понятие «культура» многозначно. Причину многоликости понятия, по мнению П. С. Гуревича, следует усматривать «прежде всего в том, что культура выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. В той мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна, многоаспектна и культура. Каждый исследователь обращает внимание на одну из её сторон. Кроме того, культуру изучают не только культурологи, но и философы, социологи, историки, антропологи... Конечно же, каждый из них подходит к изучению культуры со своими методами и способами» [4, с. 18].

П. Сорокин представил трёхкомпонентную структуру социокультурных явлений. Эти компоненты включают в себя:

1) мыслящих, действующих и реагирующих людей, являющихся субъектами взаимодействия;

2) значения, ценности и нормы, благодаря которым индивиды взаимодействуют, осознавая их и обмениваясь ими;

3) открытые действия и материальные артефакты как двигатели или проводники, с помощью которых объективируются и социализируются нематериальные значения, ценности и нормы [9, с. 193].

Следовательно, понятие «социокультура» должно рассматриваться, с одной стороны, как феномен при построении образовательного пространства, с другой стороны, применительно к социокультурному развитию детей.

В нашем исследовании, посвящённом развитию детского бурятско-русского двуязычия, суть понятия «социокультурное развитие» детей состоит в рассмотрении процесса социокультурного развития в полиэтнических, билингвальных условиях как совместной деятельности ребёнка, педагога и семьи в определенном пространстве и времени. При этом педагог профессионально актуализирует позицию ребёнка как субъекта социокультурного развития в образовательном процессе ДОО.

Данная структура социокультурных явлений представляет для логики нашего исследования огромный интерес, так как позволяет рассмотреть социокультурный феномен билингвального

образовательного пространства с трех позиций: субъектной, ценностной и деятельностной.

Субъектами в билингвальном образовательном пространстве выступают в первую очередь ребёнок, педагоги, родители. Необходимость воспитания регулируемого поведения, ценностного отношения к окружающей действительности, а также развития умения взаимодействовать в билингвальном образовательном пространстве вполне очевидна.

Перед педагогами, работающими с детьми дошкольного возраста в условиях билингвизма, стоит сложная, многоаспектная задача по подготовке детей к жизни в многонациональной среде, формированию умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, и основным направлением этой работы должно выступать, по нашему мнению, направление по этносоциокультурному развитию.

Самым первым и самым значимым институтом социализации является семья. В зависимости от обстоятельств семья устанавливает систему, регулирующую использование двух языков. Родителям в двуязычных семьях нужно быть более активными и проводить много времени, разговаривая с детьми, приобщая к национальной культуре и культуре народа, язык которого ребёнок осваивает. Семейная атмосфера способствует развитию у ребёнка богатой эмоциональной жизни, что представляется важным при формировании ценностных ориентаций в культуре, межличностных отношений, воспитании этноtolерантности. Именно в семье ребёнок приобщается к национальным традициям и обычаям, знакомится со сказками разных народов, домашнее воспитание способствует его этнокультурной направленности.

Обучение второму языку должно основываться на живом общении, то есть являться средством общения. Система билингвального образования в детском саду – это взаимосвязанное обучение двум языкам, развитие общения на двух языках.

Ребёнок, который растёт двуязычным, имеет уникальный шанс освоить оба языка настолько, насколько не могут освоить те, которые начинают изучать его позже. Эти дети имеют потенциал постигнуть глубину обеих культур и могут стать лингвистически компетентными людьми.

Е. Ю. Протасова и Н. М. Родина отмечают, что маленькие дети, воспитывающиеся в двуязычной среде, достаточно быстро начинают по-

нимать, кто на каком языке говорит, и обращаются к каждому соответствующим образом [6, с. 5].

Вопрос о раннем билингвизме имеет две стороны: во-первых, это объем функций двух языков в ситуациях общения с детьми; во-вторых, качество детских двуязычных способностей [2, с. 3].

Психологи утверждают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для овладения вторым языком. У ребёнка дошкольного возраста преобладает отличительная черта – гибкость языка, которая способствует усвоению именно второго языка без затруднений.

Овладение двумя языками невозможно без включения культурного компонента, который обеспечивает погружение в двуязычное образовательное пространство, где оба языка становятся его неотъемлемой частью. Культура позволяет человеку развивать внутренний мир, творчески реагируя на социальные требования, осознавать их моральный, политический и эстетический смысл, принимать решения и делать нравственный выбор.

Педагогический аспект культуры понимается как приобщение молодого поколения к системе культурных ценностей. Проблема взаимодействия культуры, общества и образовательной деятельности в современном образовании является актуальной. Когда речь идёт об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося и, в свою очередь, влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс.

При создании и развитии билингвальной образовательной среды необходимо обращение к диалоговой сущности образования, где образование понимается как развёртывание широкого диалога вокруг ключевых вопросов развития и взаимодействия различных культур [3, с. 21]. Задача ДООУ – организовать диалог личности ребёнка и культуры.

Условия билингвизма определяют специфику поликультурного воспитания, при котором происходит приобщение детей к сокровищам национальной, русской и мировой культуры, искусства, традиций и норм поведения различных народов, формирование целостной личности ребёнка. Поликультурное воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития. Чем раньше дети попадают в сферу поликультурного воздействия, тем в большей степени формирует-

ся у них духовно-нравственный потенциал, оказывается положительное влияние на развитие личности ребенка.

Известно, что первым звеном непрерывного образования является дошкольное, следовательно, культурное образовательное пространство должно создаваться и в дошкольных учреждениях, где ребенок воспитывается, развивается, обучается, социализируется.

Билингвальное образовательное пространство дошкольного учреждения является ключевым моментом эффективного формирования коммуникативных компетентностей. При создании билингвального образовательного пространства учитываются идеи гуманизации и гуманитаризации образования, которые, в частности, предполагают индивидуализацию педагогического процесса, так как дети имеют разные возможности в овладении языками и разный потенциал развития. Педагогический процесс в билингвальном образовательном пространстве становится средством актуализации и активизации ценностно-смыслового становления личности.

Образовательное пространство, в котором осуществляется развитие ребёнка, традиционно обладает такими свойствами, как гибкость, непрерывность, вариативность и интегрированность.

Л. В. Столярчук обосновывает принципы развития поликультурной образовательной среды, к которым относит следующее: принцип поликультурности, принцип открытой атмосферы, принцип насыщенной атмосферы обучения и др. [11]. Данное положение в полной мере находит отражение в создании развивающей среды двуязычного детского сада.

Детское бурятско-русское двуязычие характерно для дошкольных образовательных учреждений Агинского Бурятского округа (АБО), входящего в Забайкальский край, где русские и буряты составляют большую часть населения.

Вопросами функционирования бурятско-русского двуязычия занимались философы и социологи (В. И. Антонов, Н. С. Бабушкина, У. И. Балханов, Ц. Б. Будаева, В. В. Мантатов и др.), а также лингвисты (С. М. Бабушкина, Т. П. Бажеева, Т. А. Бертагаев, А. А. Дарбеева, М. Н. Мангадаев и др.). В исследовании Д. Б. Сундуевой отмечается, что «сферой наименьшего использования родного языка является общение с детьми» [12]. Данное высказывание вполне справедливо. Проведённое нами

анкетирование родителей детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения в трех районах Агинского Бурятского округа, а также наблюдения за речью детей позволяют сделать вывод об имеющемся месте не только бурятско-русском двуязычии у дошкольников, но и русско-бурятском. Функциональное соотношение бурятского и русского языков в последние годы изменяется, возрастает число родителей, общающихся с детьми на двух языках (бурятском и русском). Однако в селах с преобладающим бурятским населением в детский сад поступают дети, почти не владеющие русским языком. Поселковые же ДОО посещают дети, у которых отмечается русско-бурятское двуязычие, у отдельных детей-бурят наблюдается слабое владение родным языком.

Неоднородность двуязычия диктует необходимость дифференцированного и индивидуализированного подхода к речевому развитию дошкольников в условиях билингвизма. Чрезвычайно актуальным при этом является положение, обоснованное Т. Б. Алексеевой: «Очень многое в существовании культуры и социума обусловлено тем, какие именно элементы из содержательного блока культуры войдут в систему воспитания и образования» [1, с. 49].

В двуязычном детском саду должны быть созданы специальные условия для вхождения ребёнка в социокультурную среду. Образовательная среда ДОО определяет в большой мере социализацию личности ребёнка, развитие всех его познавательных способностей, в том числе речевых. Следовательно, образовательная среда двуязычно-го детского сада должна учитывать региональные природно-географические, историко-культурные, этнокультурные, бытовые и другие особенности; отражать цели речевого развития в условиях билингвизма. В ДОО ребёнок приобщается к культуре своего народа и языка, язык которого усваивает.

Мы рассматриваем полиэтническую, поликультурную среду детских садов АБО, где у дошкольников складываются представления о своей этнической принадлежности, появляется знание о других этносах.

Обращение к народной культуре бурятского и русского народа как средству воспитания у детей толерантности, развития интереса к истории и культуре разных народов, формирования осознания ребёнком своего национального «Я», расширения информационного поля и т. д. является очень важным условием и речевого разви-

тия детей в условиях двуязычия, и их социального развития.

Л. А. Степашко считает: «По существу, каждая школа должна иметь свой вариант культурного образовательного пространства, регионального и общего, и это в современном мире является необходимым условием социализации и инкультурации индивида: конкретного человека» [10, с. 11].

Формирование и развитие билингвизма в детском возрасте, когда процесс усвоения языков протекает естественно, может впоследствии оказать гармонизирующее влияние в области общественных отношений, поскольку ребёнок с детства вращается в человеческом обществе, находящемся на определенной стадии развития и формирующем у него определённые потребности в общении, досуге и т. д. Важно отметить, что удовлетворение потребностей, даже самых простых, поскольку это происходит в обществе, ведёт к появлению культуры, поскольку человек делает это не непосредственно, а опосредованно, руководствуясь социальным табу и социальным контролем, воспроизводя нормы, образцы поведения, как и способы их передачи от поколения к поколению, т.е. мир культуры.

Для уточнения сущности понятия «социокультурное развитие» рассмотрим связи социокультурного развития детей с социокультурными процессами, которые происходят в обществе. Так, М. Б. Кожановой отмечены следующие общемировые тенденции:

– народы мира стремятся, с одной стороны, к взаимосближению, а с другой – к сохранению собственной социокультурной идентичности. В связи с этим вопрос отношений между национальностями характеризуется, с одной стороны, интеграцией, сотрудничеством, толерантностью, с другой – эгоцентризмом, что оказывает негативное влияние на развитие и социализацию личности;

– повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков «загадочной народной души» до стремления создать или восстановить свою национальную государственность. К сожалению, когда эти законные интересы сталкиваются с интересами других народов, мы наблюдаем ситуации межэтнической напряжённости [5].

Национальные образовательные учреждения в Российской Федерации переживают процесс трансформации из унитарных по содержанию образования в двуязычные и поликультурные, с широкими возможностями для формирования социальной компетентности. Однако в системе образования далеко не все учреждения образования являются национальными. Так, детские сады Агинского Бурятского округа не имеют статуса национального дошкольного образовательного учреждения. Однако следует отметить устойчивость народных традиций и обычаев как одну из социокультурных особенностей системы дошкольного образования АБО.

Задача же формирования поколения, осознающего принадлежность к своему на-роду, понимающего культуру народов, населяющих Россию, и мировую культуру в целом, а также способного ориентироваться в современном информационном поликультурном обществе, то есть человека компетентного, распространяется на всю систему образования. Социокультурное развитие детей в дошкольном образовательном учреждении становится фактором, способствующим решению данной глобальной задачи.

Традиции народной педагогики, выполняя разнообразные воспитательные функции: мировоззренческую, ценностно-ориентационную, нравственно-регулятивную, коммуникативную, интегративно-коллективообразующую, эмоционально-стабилизирующую, а также культурологическую, – обладают богатым спектром возможностей для развития и социализации личности.

Содержание социокультурного развития детей в дошкольном учреждении строится в соответствии с положениями теории дошкольного образования; воспитательными программами, использующими педагогический потенциал региональной среды – социокультурных условий, национальных традиций, богатейшего опыта воспитания; представлениями народа об идеале совершенной личности. Однако анализ существующих программ воспитания и развития ребёнка-дошкольника показал, что они не могут обеспечить в полной мере формирование социальной компетентности, так как в современных комплексных программах находят отражение

только отдельные компоненты содержания социокультурного развития детей; выявлена необходимость создания программ, имеющих этнокультурную направленность, что находит подтверждение в федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2010 г.)

Этнокультурный фактор выступает основой поликультурного образования. Этносоциокультурный контекст развития личности предполагает максимальный учёт конкретных национальных реалий и определение их места и роли в интернациональном мире.

В билингвальном образовательном пространстве обеспечивается общение, познание и воспитание с опорой на приобщение к национальной и русской культуре, традициям, фольклору, литературе, на постижение красоты родного и неродного языка.

В педагогическом процессе ДОО необходимо сохранение паритетности национально-культурных и общечеловеческих ценностных установок в содержании воспитания дошкольника. При таком подходе обеспечивается целостность личности ребёнка, возможность равноправной социализации при сохранении этнической самооценности. Именно система воспитания, построенная на основе усвоения национальной культуры народа, его традиций, духовных ценностей в сочетании с указанными приоритетами более глобального значения, может стать реальной силой, способной противостоять деградации личности, стимулировать её социальное развитие и духовно-нравственное совершенствование. Данные положения обосновывают необходимость рассмотрения социокультурного развития детей как системообразующего фактора педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

С реализацией принципов поликультурного образования, гуманизации и гуманитаризации дошкольного образования связывается построение единого билингвального образовательного пространства детского сада.

Постепенно окружающее ребёнка общество и культура становятся для него единственно возможным существующим миром.

Список литературы

1. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании. СПб., 2008. 157 с.
2. Бажеева Т. П. Социальный и языковой аспект формирования раннего (детского) бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002. 152 с.
3. Библиер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. Кемерово, 1993. 416 с.
4. Гуревич П. С. Культурология. М.: Проект, 2003. 336 с.
5. Кожанова М. Б. Регионально-этническая направленность воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис... д. п. н. М., 2007. 40 с.
6. Прогасова Е. Ю., Родина Н. М. Русский язык для дошкольников: учеб.-метод. пособие для двуязычного детского сада. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2011. 320 с. (Русский язык вне России).
7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000. 240 с.
8. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
9. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова: пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
10. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 272 с.
11. Столярчук Л. В. Управление качеством билингвальной среды образовательного учреждения. URL: <http://schooloftomorrow.ru/content/articles/index.php?article=27872> (дата доступа 01.09.2011).
12. Сундуева Д. Б. Бурятско-русское двуязычие в АБАО: социолингвистический аспект: автореф. дис... к. ф. н. Чита, 2005. 22 с.
13. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика. М.: Наука, 1976. 176 с.

Рукопись поступила в редакцию 14.09.2011 г.

УДК 378.14
ББК Ч486.51

С. Н. Холодова
г. Армавир, Россия

Некоторые вопросы методики изложения темы «Переменный ток»

В статье предлагается своеобразная методика изучения закономерностей переменного тока, которая раскрывает глубину этого раздела электродинамики. Введение комплексной амплитуды в теории переменных токов и электрических колебаний позволяет заменить дифференциальные уравнения более простыми алгебраическими уравнениями. Этот метод называется символическим.

Ключевые слова: методика изучения темы, закономерности переменного тока, символический метод.

S. N. Kholodova
Armavir, Russia

Some Questions of a Technique of Presenting the Theme “Alternating Current”

The paper presents an original technique of studying the laws of alternating current, which reveals the depth of this section of electrodynamics. The introduction of the complex amplitude in the theory of alternating currents and electric oscillations allows us to replace differential equations with simpler algebraic equations. This method is called symbolic.

Keywords: methods of studying the topic, the laws of alternating current, symbolic method.

Процесс распространения переменного тока намного сложнее, чем у тока постоянного. Поэтому при изучении закономерностей переменного тока нельзя излагать эту тему как простое обобщение законов постоянного тока, необходима своеобразная методика изложения, раскрывающая перед студентами всю глубину и многогранность этого раздела электродинамики.

Для расчета цепей, по которым текут гармонические переменные токи, удобно пользоваться наглядными векторными диаграммами и представлением амплитуды A и фазы φ в виде комплексного числа $\hat{A} = A \cdot e^{i\varphi} = A(\cos \varphi + i \sin \varphi)$. Введение комплексной амплитуды в теории переменных токов и электрических колебаний позволяет заменить дифференциальные уравнения более простыми алгебраическими. Этот метод получил название символического.

Известно, что каждому вектору \vec{A} , расположенному в плоскости XOY (рис. 1), можно сопоставить комплексное число $\hat{A} = x + iy = Ae^{i\varphi}$, где x и y проекции вектора на

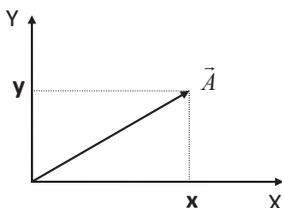


Рис. 1

оси координат, A – модуль вектора и комплексного числа, φ – аргумент комплексного числа.

Причём $A = \sqrt{x^2 + y^2}$ и $\text{tg} \varphi = \frac{y}{x}$.

Напомним, что при сложении комплексных чисел отдельно складываются их действительные и мнимые части

$$\hat{A} = \sum \hat{A}_k = \sum x_k + i \sum y_k \quad (1)$$

Существенной особенностью этого равенства является его соответствие сумме векторов \vec{A} . В этом легко убедиться, рассмотрев рис. 2, у векторов \vec{A}_1 и \vec{A}_2 компоненты равны (x_1, y_1) и (x_2, y_2) , а компоненты у суммарного вектора \vec{A} есть (x, y) .

Из рис.2 следует, что $x = x_1 + x_2$ и $y = y_1 + y_2$ в полном согласии с равенством (1).

Перейдем к рассмотрению операции умножения комплексных чисел. Если они представлены в виде $\hat{A} = A \cdot e^{i\varphi}$ и $\hat{B} = B \cdot e^{i\psi}$, то как известно,

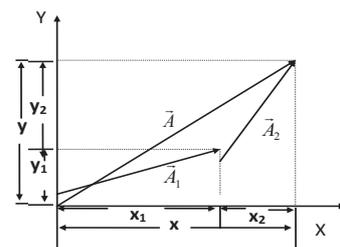


Рис. 2

$$\widehat{A}\widehat{B} = Ae^{i\varphi} \cdot Be^{i\psi} = AB \cdot e^{i(\varphi+\psi)} \quad (2)$$

Отсюда следует, что произведение комплексного числа $\widehat{A} = A \cdot e^{i\varphi}$, соответствующего вектору \vec{A} на координатной плоскости (рис. 3), на комплексную величину с модулем равным 1, т. е. $e^{i\psi}$, геометрически сводится к повороту вектора \vec{A} на угол ψ против часовой стрелки.

В частности, если величина $\psi = \frac{\pi}{2}$, то $e^{i\psi} = \cos \frac{\pi}{2} + i \sin \frac{\pi}{2} = 0 + i \cdot 1 = i$. Следовательно, умножение некоторого вектора на $e^{i\frac{\pi}{2}} = i$ геометрически сводится к повороту вектора на угол $\frac{\pi}{2}$ против часовой стрелки. Нетрудно заключить, что при умножении вектора на комплексную величину

$$e^{-i\frac{\pi}{2}} = \frac{1}{i} = -i$$

геометрически означает поворот вектора на 90° по часовой стрелке.

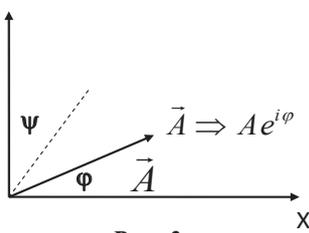


Рис. 3

Приведём примеры, иллюстрирующие удобство применения комплексного метода при рассмотрении различных процессов, происходящих в цепи переменного тока. Но прежде подчеркнем важность понимания физического смысла уравнений, записанных в комплексной форме, не производя перехода к вещественной форме этих уравнений. Комплексная форма менее громоздка и делает сами формулы более общими и более понятными.

В качестве первого примера, следуя И. В. Савельеву [1], представим в комплексной форме формулу для ЭДС самоиндукции. Рассмотрим простейший электрический контур, содержащий катушку индуктивности L . Пусть к катушке мы приложили переменное напряжение

$$U = U_0 \cos \omega t \quad (3)$$

(сопротивлением и емкостью катушки пренебрежем).

Ясно, что поскольку все внешнее напряжение приложено к индуктивности L , то падение напряжения на ней U_L равно

$$U_L = L \frac{dI}{dt} \quad (4)$$

Отсюда получаем $dI = \frac{U_0}{L} \cos \omega t dt$ Интегрирование этого равенства дает формулу

$$I = \frac{U_0}{\omega L} \sin \omega t,$$

которую можно записать в виде

$$I = \frac{U_0}{\omega L} \sin \omega t = I_0 \cos \left(\omega t - \frac{\pi}{2} \right), \quad (5)$$

где мы обозначили

$$I_0 = \frac{U_0}{\omega L}. \quad (6)$$

Отсюда следует, что индуктивное сопротивление

$$X_L = \omega L. \quad (7)$$

Объединяя соотношения (3), (4) и (5) приходим к выражению

$$U_L = \omega L I_0 \cos \omega t \quad (8)$$

Сравнивая соотношения (5) и (8), приходим к заключению, что падение напряжения на индуктивности U_L опережает по фазе ток, текущий

по катушке на угол $\frac{\pi}{2}$.

Построим соответствующую векторную диаграмму: направим ось токов I горизонтально, тогда вектор напряжения U_L пойдёт вертикально вверх (рис. 4).

Теперь проведем те же вычисления символическим методом. В этом случае формула (4) принимает вид

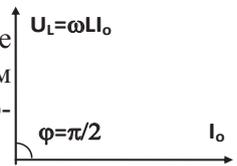


Рис. 4

$$\widehat{U}_L = L \frac{d\widehat{I}}{dt} \quad (9)$$

где сила переменного тока равна

$$\widehat{I} = I_0 e^{i\omega t} \quad (9')$$

Подставляя (9') в (9), получаем

$$\widehat{U} = L \frac{d}{dt} (I_0 e^{i\omega t}) = i\omega L I_0 e^{i\omega t} = i\omega L \widehat{I}. \quad (10)$$

Это равенство показывает, что вектор напряжения \vec{U}_L равен по величине умноженному на индуктивное сопротивление $X_L = \omega L$ вектору силы тока \vec{I}_0 , а затем полученный вектор поворачивают на угол $\frac{\pi}{2}$ против часовой стрелки. Т. е. мы пришли более простым путем к векторной диаграмме рис. 4.

Применим теперь символический метод к току через ёмкость C . Рассмотрим контур, содержащий

жащий конденсатор ёмкости C . Индуктивность и активное сопротивление контура ничтожно малы и ими можно пренебречь. Мы знаем, что переменный ток может протекать через конденсатор, падение напряжения на нём равно.

$$U_c = \frac{q}{C} \quad (11)$$

Пренебрегая активным сопротивлением проводов, можно записать, что $q = \int I dt$. Подставляя это выражение в формулу (11) и переходя к символической записи, получим $\hat{U}_c = \frac{1}{C} \int I dt$. Полагая, что в цепи течет ток (9'), имеем

$$\hat{U} = \frac{1}{C} \int I_0 e^{i\omega t} dt = \frac{1}{i\omega C} I_0 e^{i\omega t} = -i \frac{\hat{I}}{\omega C} \quad (12)$$

Т. е. вектор падения напряжения на конденсаторе ёмкости C \vec{U}_c равен по величине деленному на ωC (или умноженному на ёмкостное сопротивление $X_c = \frac{1}{\omega C}$) вектору силы тока \vec{I}_0 и повернутому на угол $\frac{\pi}{2}$ по часовой стрелке (рис. 5).

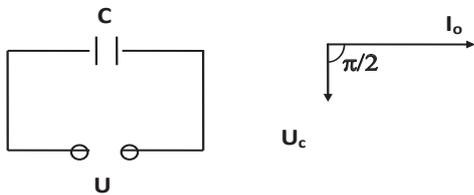


Рис. 5

В общем случае, когда в цепи имеется активное сопротивление R , катушка индуктивности L , конденсатор ёмкости C , внешнее напряжение \hat{U} равно сумме комплексных величин

$$\hat{U}_R = R\hat{I}, \quad \hat{U} = i\omega L\hat{I}, \quad \hat{U}_C = -\frac{i}{\omega C}\hat{I},$$

т. е.

$$\hat{U} = \hat{I} \left[R + i \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right) \right] \quad (13)$$

Комплексная величина

$$\hat{Z} = R + i \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right) = R + iX \quad (14)$$

где X – реактивное сопротивление цепи, есть комплексное сопротивление, его модуль равен

$$Z = \sqrt{R^2 + \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right)^2} = \sqrt{R^2 + (X_L - X_C)^2} \quad (14')$$

А аргумент, т. е. угол φ вектора \vec{U} с осью токов, как легко убедиться, определяется формулой $\varphi = \text{srctg} \frac{X_L - X_C}{R}$ (рис. 6).

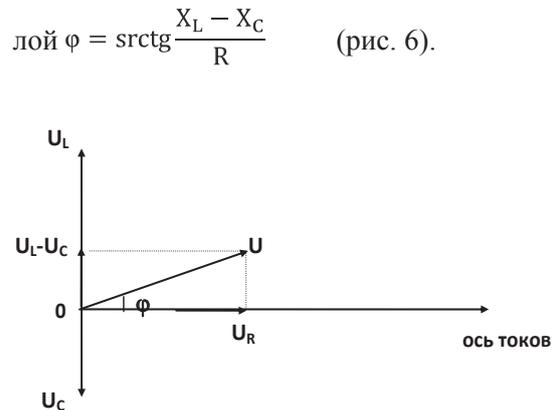


Рис. 6

Следовательно, комплексное сопротивление

$$\hat{Z} = Z e^{i\varphi} \quad (15)$$

Список литературы

1. Савельев И. В. Курс общей физики: в 5 кн. Кн. 2. Электричество и магнетизм. М.: Астрель: АСТ, 2005. 336 с.
2. Сивухин Д. В. Общий курс физики: в 5 т. Т. 3. Электричество. М.: ФизМатЛит, 2006. 543 с.

Рукопись поступила в редакцию 20.08.2011 г.

УДК 74200
ББК Ч-44

О. Н. Чепкова
г. Ростов-на-Дону, Россия

Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности

В статье рассматриваются основные характеристики пространственного подхода в образовании и его возможности для воспитания, развития и адресной поддержки одарённых детей. Автор раскрывает содержание, технологии, условия функционирования образовательных сред для одарённых детей, определяющие эффективность пространственной организации образования. Пространственный подход, по мнению автора, обеспечивает многообразие индивидуальных форм развития личности и её образовательных возможностей.

Ключевые слова: пространственный подход в образовании; воспитание и развитие одарённых детей; амбивалентность пространства; событийный характер взаимодействия; фасилитационная позиция педагога.

О. N. Chepkova
Rostov-on-Don, Russia

Spatial Approach to the Organization of Modern Education, Upbringing and Development of Gifted Children

The article considers the main characteristics of the spatial approach to education and its possibilities for education, development and targeted support of gifted children. The author reveals the content, technology, the terms of the functioning of educational environments for gifted children, determining the efficiency of the spatial organization of education. The spatial approach, in the author's opinion, provides a variety of individual forms of the personality development and educational opportunities.

Keywords: spatial approach to education, upbringing and development of gifted children, space ambivalence, the event-driven nature of interaction, facilitating position of the teacher.

Поддержка талантливых и одарённых детей, ориентация на опережающее развитие и жизнеспасающее использование их потенциала рассматриваются как вызовы времени для повышения качества современного образования.

Чаще всего одарённость рассматривают как данность личности, способной к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой деятельности по сравнению с другими людьми. Современная образовательная практика поддержки одарённых детей делает акцент чаще всего на её понимании как проявлении интеллектуальных способностей человека или как особого творческого типа развития личности. Этим обусловлен выбор основополагающих образовательных стратегий развития детской одарённости: ускорения, обогащения, междисциплинарного обучения, индивидуализации, дифференциации, углубления, предельной труд-

ности обучения, проблематизации, поисковой и исследовательской, проектной деятельности.

При анализе одаренности как системного, становящегося в течение жизни качества целостной личности, репрезентативной является её процессуальная сторона. Акцент практической работы с одарёнными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одарённости к созданию условий для проявлений одаренности как становящегося системного качества психики.

В условиях переориентации образовательной практики с понимания одарённости как совокупности способностей или как проявления интеллекта и креативности к представлению о ней как о системном свойстве целостной личности, развивающемся в течение всей жизни, необходимо переосмысление способов и форм организации образовательного процесса.

© *О. Н. Чепкова, 2011*

Востребованными для жизнеспасающего использования потенциала одарённых детей являются стратегии, актуализирующие проблемы индивидуальной жизни растущей личности и построенные на социально-гуманитарных методах, в которых приоритет отдаётся инициативам личности в её стремлении к самосовершенствованию и которые характеризуются высокой динамикой взаимодействия субъектов образовательной среды.

Мы становимся свидетелями трансформации представлений об образовательном процессе как линии, заданной траектории трансляции готового знания, по которой должен двигаться ученик, к пониманию его как множества индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей личности.

Наблюдая в течение последнего десятилетия за процессом становления в реальной образовательной практике форм и способов организации современного образовательного и воспитательного процесса, адекватных этому множеству, мы констатируем реальный факт смещения в сторону таких феноменов, как образовательная среда и образовательное пространство, воспитательная среда и воспитательное пространство.

Концептуальные положения о сущности средового и пространственного подходов известны уже более десяти лет, однако подлинное осмысление их современной образовательной практикой для конструирования реальной педагогической действительности, по нашему мнению, происходит лишь в последнее время.

Средовой подход в образовании и воспитании основывается на открытости содержания образования, умении действовать продуктивно с опорой на собственную позицию в предлагаемой ситуации. Этому способствует многообразие форм коммуникации в предметно-пространственном и социальном окружении, предлагаемых образовательной и воспитательной средой: сотрудничество, диалогическое общение, педагогическая помощь и поддержка, свобода выбора, со-бытийность, личностные структуры сознания.

Одним из важнейших условий развития пространственной организации образования выступает разнообразие включенных в него образовательных сред, которые объединены вокруг содержательного ядра пространства, позволяющего удерживать всю полифонию разнообразных взаимодействий в предсказуемых рамках и обеспечивать заданную динамику изменений.

Пространственный подход к организации современного образования определяет условия, при которых образование наполняется личностными смыслами и становится пространством культуры и творчества, где ребёнок обретает личностную свободу, развиваются его способности жить и действовать в неоднозначном и быстро меняющемся мире, накапливаются средства самовыражения и личностно-смыслового развития (Г. И. Герасимов, В. А. Конев, В. Т. Кудрявцев, Р. М. Чумичева).

Образовательное пространство расширяет знания субъекта об окружающем мире, о людях, о себе, своих познавательных и созидательных способностях и возможностях.

Воспитательное пространство погружает человека в мир ценностей, отношений между людьми, помогает осмыслить себя как духовного и душевного субъекта, понять свою душевную организацию и решать задачи духовного совершенствования.

В условиях воспитательно-образовательного пространства устанавливается психологический климат доверительного общения, порождающий определённые ценности, смыслы, типы общения, иницируются творческие возможности личности.

Протяженность пространства определяется и подчеркивается его амбивалентными характеристиками: непрерывностью-прерывистостью; протяженностью-фрагментарностью [5]. Эти свойства пространства актуализируют самопроцессы личности, обращают человека к духовному развитию и самосовершенствованию, подчеркивают процессуальную сторону образования.

Образовательное и воспитательное пространство многократно увеличивает степень свободы личности, создавая условия для реализации возможности индивидуального разрешения и переоформления оснований совместной жизнедеятельности, выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

Такие характеристики образовательного и воспитательного пространства приближены к сущности современного понимания одарённости как динамического явления, которое изменяется во времени по предметности, интенсивности, связям структуры и обретает, как указывает В. И. Панов [8], форму:

- психического процесса (избирательного интереса и эмоциональной включённости в деятельность);

- психического состояния (переживания, проживания ситуации, личного самоутверждения в ней);
- личного свойства (потребности в проживании творческой ситуации).

Мы разделяем идеи Г. И. Герасимова [1], что пространственно-временной характер образовательного и воспитательного пространства, его многофакторность, целостность и объёмность с множеством размещенных в них разнообразных сред в их взаимосвязи и взаимозависимости внутри широкой социокультурной среды в наибольшей степени соответствует современным вызовам времени: необходимости проявления современным человеком меры продуктивности, плодотворности, созидательности, способности к моделированию и конструированию новых, творческих моделей деятельности и собственной жизни.

Эффект влияния пространства на личность зависит от выбора ею сред своего развития и самоосуществления, от меры включения системы деятельности личности в универсум социального бытия, от качества интеграционных процессов в социокультурной среде.

Интеграция осуществляется на уровне компенсации для усиления своего потенциала недостающими ресурсами, на уровне сотрудничества в рамках единой программы развития, на уровне собственно интеграции, создания социально-педагогических комплексов для решения проблем воспитания и социализации личности.

Целостность образовательного и воспитательного пространства, функционирующего в условиях переживания личностью насыщенности времени, проживания его скорости и протяжённости, обеспечивает богатство многослойного и полифонического строения культуры в совокупности её компонентов [1]:

- системы идей, представлений, предметов;
- ценностей как предпочтений общности;
- социокультурных норм, регулирующих отношения в обществе и в природе;
- традиций, удерживающих ментальный характер культуры и её воспроизводство;
- способов передачи сущности культуры;
- разрешения ведущих противоречий развития личности на определённых возрастных этапах с учётом векторов её самоопределения, саморазвития, самореализации и самоорганизации.

Эффект пространства определяется следующими показателями пространственно-времен-

ного контекста личностного развития и становления культуры личности, организацией насыщенности времени, проживания его скорости и протяжённости:

1) амбивалентностью пространства, размещением его между 2 противопоставленными друг другу полюсами и наполнением разнообразными средами как механизмами развития личности;

2) событийным характером взаимодействия субъектов пространства;

3) фасилитационной позицией педагога как «облегчителя», в присутствии которого изменяется поведение.

Амбивалентный характер пространства может быть подчёркнут противоположными полюсами различных векторов развития и самосовершенствования личности, определяемых потребностями и возможностями различных субъектов образовательного пространства [5].

Поиск векторов, их содержательного наполнения зависит от качества процессов социализации и индивидуализации; интеграции и дифференциации; возрастного как соответствия возрастной норме или вневозрастного как опережающего движения развития личности. Они становятся осями координат для реализации пространством своих сущностных трёхмерных характеристик – обладать длиной, шириной, высотой для повышения меры свободы, самостоятельности и ответственности, духовного и душевного роста, поиска психологической общности для организации собственной жизни.

Наличие многообразия сред подчёркивает многообразие влияний внутри пространства, точек пересечения и плотности связей для обеспечения меры свободы, самореализации, удовлетворения образовательных потребностей, формирования нравственных отношений в социокультурной среде.

Основу проекта среды составляют теоретические положения об образовательной среде как носителе определённой педагогической концепции. В структуре среды выделяют наряду с ценностно-целевым, содержательный и технологический компоненты. Другие ракурсы рассмотрения среды предполагают и иные компоненты: предметно-пространственное окружение, социальное поведение, информационное окружение с их возможностями для удовлетворения базовых потребностей личности и их возвышения (деятельностью по освоению предлагаемых ценностей, с духовными усилиями по повышению осмысленности жизни).

Идеи пространственного подхода актуализируют коммуникативные компетенции педагога, его способности быть проектировщиком, коммуникатором и фасилитатором, что следует рассматривать как проблемные точки современной образовательной практики.

В условиях образовательного пространства событийный характер вытесняет семантику термина «мероприятие», содержательное наполнение которого задано, как правило, извне. Совсем другое дело, событие, в котором невозможно не взаимодействовать, не думать, не творить. Проектирование и конструирование событий – дело многотрудное, но настоятельно необходимое для дальнейшего успешного продвижения современной образовательной практики.

Событие – это встреча, движение друг к другу, в котором формируются позиции участников, утверждается «Я» концепция личности, раскрываются отношения к обсуждаемым объектам и предметам через действия, поведение, знаки, жесты [4].

В событии возникает эффект создания людьми на основе коллективных видов творческой деятельности единого семантического пространства, порождающего общность чувств и отношений. Высшей точкой культурного события является радость взаимной симпатии, взаимопонимания, сопричастности интересов друг друга.

Событие по своей природе говорящее. Оно делает человека сосредоточенным, отзывающимся на своё слово и слово другого, человека, находящегося рядом, открывающего в этот миг истину. Импульсивность и динамизм события побуждает к интеллектуальному, познавательному, культурному и личностному действию. Вслед событию думает мысль.

В событии рождается «живое знание», рождающееся и становящееся как соцветие разных знаний: предзнаковых форм знания, знание до знания, бессознательные обобщения и умозаключения, операционные и предметные значения, житейские понятия; знание в системах, представленные в науке; знание о знании, отрефлексированные формы знания («на том стою и не могу иначе»); знание о незнании, увлекающая, приглашающая сила («я знаю, что ничего не знаю») [9].

Через событие постигается истина, возможность увидеть иной порядок в мире. Поворот в сознании происходит незапланированно, совсем в другом месте, но там и только там, где было

ожидание быть познанным. В событии неопределённое, неосмысленное и неосознанное, но присутствующее в человеке, развёртывает свою сосредотачивающую силу, и наступает момент открытия, чувственной явленности, через оживлённый восторг которой просвечивает сверхчувственное.

Культурное событие оставляет эмоциональный след в памяти ребёнка, к которому он возвращается неоднократно в процессе самосозидания собственной биографии. Коренящееся в событии судьбоносно для человека, а разворачивающееся в событии способно стать побудительной силой его дальнейшего развития. Организация событий зависит от наличия глубокого личностного контакта, вживания в психологию другого «Я», проникновения во внутренний мир человека [4].

В психологической школе Н. Рождерса педагог-фасилитатор предстает как носитель следующих основных искусств: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, искусства быть собой.

Ниже представленный текст отражает эти искусства в полной мере.

«Я осознаю, что, отправляясь в путешествие вглубь себя, ты познаешь свои светлые и тёмные стороны, а это может быть процессом волнующим и пугающим, приключением, которое потребует от тебя много сил. Я буду рядом с тобой, но я не буду вторгаться в твой мир. Я верю, что ты сам знаешь, как помочь самому себе. Я не буду брать ответственность за твою судьбу, не буду брать всю власть в свои руки. Но я не буду и отрицать тебя.

Я буду внимательно слушать тебя, твои чувства и мысли. Я услышу твою боль, твои мучения, твой гнев, твою печаль и твою радость. Я буду уважать тебя и твои решения, которые ты принимаешь по отношению к себе.

Я буду поддерживать и подбадривать тебя, чтобы ты пробовал новое, чтобы рисковал на пути к своему внутреннему миру, но я никогда не буду толкать тебя силой.

Я могу не соглашаться с твоими ценностями и твоей системой взглядов, но я буду уважать твою правду, найденную тобой правду.

Временами я буду говорить тебе своё мнение и реагировать на то, что ты делаешь, но я всегда буду перепроверять себе, задавая себе вопрос, насколько значимо для тебя то, что я хочу тебе сказать.

Я поделюсь с тобой системой моих ценностей и взглядов, чтобы ты понимал, почему я говорю то или иное и почему я поступаю так или иначе.

Я учусь у тебя и открыт новому опыту, который я познаю в общении с тобой. Временами я совершаю ошибки, поступаю так, как не хотелось бы, временами я заблуждаюсь. В таких случаях я скажу: «Прости».

Исходными параметрами одарённой личности, погружаемой в контекст пространственной организации образования, являются следующие:

1) становящаяся личность одарённого ребёнка в единстве природной, социокультурной, духовной ипостасей, в которых неразрывно переплетены ведущие сферы психики: познавательная с её сенсомоторным, пространственно-визуальным, понятийно-логическим уровнями, эмоциональная на уровне эмоционального реагирования и эмоционального переживания, мотивационно-волевая с уровнями побуждения, постановки целей и смыслопорождения;

2) непрерывный процесс самосовершенствования на основе целостного процесса познания и процесса самопроявления универсальных, сущностных сил образующегося человека, его способности к самоорганизации, инициирующей на один из собственных путей развития и стимулирующей при этом скрытые линии развития;

3) позитивное взаимодействие с социумом в его разнохарактерных проявлениях и его деятельностное преобразование; реализация проекта целостной картины мира: социально-гуманитарной, естественно-научной и самого человека как мира;

4) диалогичность и событийность взаимодействия с окружающим миром;

5) поиск и проектирование психологических общностей для организации собственной жизни и различных видов самоопределения (личностного, гражданского, нравственного, духовного, профессионального).

Среды развития одарённого ребёнка обеспечивают процессы самодотраивания себя до целостной личности, актуализацию уже имеющегося собственного потенциала и его дальнейшее развитие, непрерывный процесс самосовершенствования личности.

В любом из рассматриваемых вариантов среда развития детской одаренности предполагает наличие в ней следующих необходимых признаков: благоприятный психологический

климат для реализации собственного потенциала и поддержания открытой позиции в процессе общения и деятельности; высокое интеллектуальное напряжение для поддержания познавательной активности; событийный характер взаимодействия для ярких, насыщенных переживаний и удовлетворения потребности в новой информации, обмена и диалога на основе уже имеющейся информации у субъектов; рефлексивная позиция субъектов, поисковая и исследовательская деятельность для ценностно-смыслового развития личности (смыслопоиска и смыслопопорождения).

Осуществление образовательной деятельности в формате пространства предполагает наличие гибкой и эффективной системы специально организуемой методической работы, которая направлена на овладение смысловой дидактикой, на развитие проектировочных умений педагогов для моделирования и конструирования образовательных, развивающих, информационных, культурных сред поддержки одарённых детей, на разработку инновационных образовательных программ и проектов для одаренных детей. Этому способствуют курсы повышения квалификации учителя, сетевая форма организации методической работы как мобильного информационного пространства учителя, система аналитических, обобщающих, проектировочных семинаров, работа творческих групп, создание многоканальной системы трансляции муниципального опыта поддержки и развития одаренных детей.

Специфика такой системы методической работы заключается в её продуктивном интерактивном характере, формируемом на основе интеграции принципов педагогики развития и педагогики личности в едином семантическом пространстве взаимодействия:

– принципа проблематизации и категоризации предъявляемого и запрашиваемого знания;

– принципа открытости информации (знания представляются не в готовом для понимания виде, они требуют работы личностных функций сознания: критичности как умения давать личностную оценку происходящего; рефлексивности как установки по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей самоуважения, стремления повысить свой общественный статус и самооценку; коллизийности как способности для познания внутренних источников, связей, механизмов развития, сути и смысла изучаемых явлений;

– принципа субъектности познающего сознания (предоставление возможности самостоятельной интерпретации и репрезентации постигаемого знания за счёт имеющегося опыта; знание, хранящееся в опыте или предлагаемое для освоения, представляет собой исследовательское поле, на котором опыт его расширения и углубления происходит по схеме культурного порождения смыслов этого знания; инициируется взаимодействие, партнёрство, ориентация на реальную свободу развивающейся личности; знание, полученное в дискуссии, достраивается, обогащается понятием, имеющим культурный смысл);

– принципа дополнительности (поощряется внутренний, смысловой диалог, способы к

самопознанию, самонаблюдению, самоанализу, самооценке, самоконтролю, самодвижению в процессе деятельности и способности к самостоятельной автономной деятельности, мобильно оперировать способами и корректировать их, инициировать новые задачи, выходящие за пределы ситуации);

– принципа событийности как основы смыслопоиска и смыслопорождения (проявления активности субъектов общения связаны с характером взаимоотношений, складывающихся в группе; духовная атмосфера порождает благоприятный психологический климат, диалог, психологическое единство, которое базируется на общих ценностях, обеспечивающих открытость всех участников).

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–15.
2. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития Российского образования. М.: Социально-гуманитарные знания, 2005. 311 с.
3. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1997. № 5. С. 37–42.
4. Панов В. И. К проблеме выявления (идентификации) одарённых детей // Вестник практической психологии. 2006. № 4. С. 34–38.
5. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.
6. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.
7. Фруммин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
6. Чепкова О. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития детской одаренности в региональном образовательном пространстве (теория и практика организации): учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2007. 42 с.
7. Юордайтте А. Современный педоцентризм: горизонты надежд // Педагогика. 2000. № 8. С.24–30.

Рукопись поступила в редакцию 12.05.2011 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

УДК 378.147

ББК К 426

В. А. Кудряшова

г. Орск, Россия

Современные подходы организации асинхронной самостоятельной работы студентов в курсе «Теория и методика обучения русскому языку»¹

В статье рассматриваются современные подходы в обучении студентов в связи с переходом на ФГОС-3, и на примере курса «Теория и методика обучения русскому языку» показаны возможные пути их реализации в организации асинхронной самостоятельной работы.

Ключевые слова: компетентностный, субъектно деятельностный, личностно-ориентированный подход, асинхронная самостоятельная работа.

V. A. Kudryashova

Orsk, Russia

Modern Approaches to the Organization of Students' Asynchronous Independent Work in the Course "Theory and Methods of Teaching the Russian Language"

The article reviews modern approaches to the teaching of students in connection with the transition to the Federal State Educational Standard-3 and shows possible ways of their implementation in organizing asynchronous independent work, as exemplified by the course "Theory and Methods of Teaching the Russian language."

Keywords: competence, subject activity, personality-oriented approaches, asynchronous independent work.

Организация самостоятельной работы при изучении курса «Теория и методика обучения русскому языку» на современном этапе имеет свои особенности. Они обусловлены несколькими причинами.

Во-первых, серьёзные изменения в экономической жизни страны, связанные с переходом к рыночным отношениям, повлияли на формы трудовой занятости населения, рынка труда в целом и на требования к молодым специалистам, в том числе и к учителю, педагогу.

Основными характеристиками современного рынка труда являются гибкость, изменчивость, инновационная динамика. К соискателям рабочих мест предъявляются такие требования, как готовность к непрерывному самообразова-

нию, модернизации профессиональной квалификации, деловым коммуникациям, действиям в нестандартных условиях, критическому мышлению, владение навыками работы с различными источниками информации и т. д. Сегодня работодателей интересуют в большей мере не только и не столько знания, сколько умения, способности, т. е. деятельностный формат. Таким образом, встаёт вопрос об особых образовательных результатах. С этим связана вторая особенность современности.

В начале XXI в. образование в России претерпело серьёзные изменения, заявленные в правительственной Программе модернизации Российского образования. Появились альтернативные учебные заведения (гимназии, лицей,

¹ Статья печатается при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» – № 3.1.1/13256).

колледжи), альтернативные программы и учебники. Конец первого десятилетия отмечен переходом на профильное обучение и внедрением новых образовательных стандартов, в том числе и для высшего профессионального образования – ФГОС-3.

Названные выше позиции заставляют иначе взглянуть на подготовку учителя. Новые требования к выпускникам в виде компетентностей, обновлённые цели в подготовке специалиста и расширение профессиональной деятельности бакалавра (не только области образования, но и социальной сферы и культуры), постоянно корректирующиеся в соответствии с социальным заказом цели школьного образования, появление новых учебников и технологий обучения – всё это требует не только и не столько знаний, сколько умений и способностей получать, обрабатывать информацию, включать её в новые условия для решения нестандартных профессиональных задач. Рамки аудиторной работы позволяют раскрыть лишь основополагающие вопросы, связанные прежде всего с общедидактическими подходами, принципами обучения и частнометодическими принципами изучения отдельных разделов, и на их основе подготовить студентов к решению различного рода профессиональных задач. Поэтому в новых стандартах ВПО особое место отводится самостоятельной работе студентов, в частности индивидуальной образовательной траектории.

Исследовательской группой Оренбургского государственного университета (науч. рук. Т. П. Петухова) разрабатывается концепция самостоятельной работы студентов, ориентированная на формирование готовности бакалавра к самообразованию, самоактуализации и саморазвитию [1]. Ключевым является понятие «асинхронная самостоятельная работа».

Асинхронная самостоятельная работа студента трактуется нами как вид учебно-познавательной деятельности, базирующейся на индивидуально распределённом во времени выполнении комплекса разноуровневых задач и заданий при консультационно-координирующей помощи преподавателя.

В основу концепции положен:

– компетентностный подход, определяющий целевую и содержательную составляющие самостоятельной работы в соответствии с требованиями стандарта;

– субъектно-деятельностный подход, позволяющий определить содержание самостоятельной работы в соответствии со структурой конкретной компетенции, её процессуального аспекта с учётом профессиональной деятельности будущего специалиста;

– лично ориентированный подход, дающий возможность каждому студенту выбрать свою индивидуальную образовательную траекторию в зависимости от интересов, возможностей, способностей каждого.

Рассматривая подход в обучении как общую теоретико-практическую позицию, определяющую: 1) стратегию и принципы обучения; 2) тактику и методы и приемы обучения [3, с. 191], – покажем реализацию названных выше подходов при организации самостоятельной работы студентов.

В условиях асинхронной самостоятельной работы студент сам организует свою деятельность: определяет цели выполнения того или иного вида работы, выбирает соответствующую этой цели задачу и форму контроля, а также время выполнения задачи в границах определённого контрольного срока.

Рассмотрим на примере курса методики преподавания русского языка некоторые аспекты организации асинхронной самостоятельной работы. В процессе изучения дисциплины студенты выполняют такие виды самостоятельной работы, как:

– подготовка к лекции или практическому занятию (традиционная домашняя работа);

– самостоятельное выполнение заданий на лекции или практическом занятии,

– подготовка докладов, рефератов, спецвопросов, презентаций;

– самостоятельное изучение темы;

– написание курсовой работы;

– подготовка к зачёту и экзамену.

Программа самостоятельной работы предлагается студентам в виде технологической карты (см. табл.). Оценивается работа по балльно-рейтинговой системе.

Фрагмент технологической карты по курсу «Теория и методика обучения русскому языку»

№ раздела (темы) модуля	Трудоемкость (ч)	Виды работы	Уровни			Компетентности ¹	Форма контроля	Сроки выполнения
			базовый	повышенный	творческий/ исследовательский			
1	2	1. Проработка лекций	+	+	+	П К - 1	собеседование	ПЗ
		2. Анализ одной школьной программы (по выбору студента)		+	+	О К - 1 О К - 6 О К - 8	сообщение	ПЗ
		3. Сопоставительный анализ 2–3 школьных программ			+	О П К - 3 СК-3	сообщение	ПЗ КЧ
2	2	1. Проработка лекций	+	+	+	П К - 1	собеседование	ПЗ
		2. Анализ школьного учебника		+	+	О К - 1 О К - 6	сообщение	ПЗ
		3. Разработка фрагмента урока «Работа над лингвистическими понятиями, определениями и правилами»			+	О К - 8 О П К - 3 СК-3	портфолио	ПЗ КЧ
3	2	1. Проработка лекций	+	+	+	ПК-1	собеседование	ПЗ
		2. Фонетический разбор	+	+	+	П К - 2 О К - 1	КР	КЧ
		3. Анализ раздела «Фонетика» в школьных учебниках		+	+	О К - 6 О К - 8	сообщение	ПЗ
		4. Решение педагогических задач или разработка дидактического материала к уроку			+	СК-2	Защита	П 3 КЧ
4	3	1. Изучение и конспектирование литературы по плану	+	+	+	ПК-1	портфолио	КЧ
		2. Анализ раздела «Лексика» в школьных учебниках		+	+	П К - 2 О К - 1 О К - 6 О К - 8	зачёт	КЧ
		3. Решение педагогических задач или разработка дидактического материала к уроку			+	СК-2	зачёт	КЧ
5	3	1. Изучение и конспектирование литературы по плану	+	+	+	ПК-1	портфолио	КЧ
		2. Характеристика 2–3 программ факультативов		+	+	П К - 2 О К - 1 О К - 6 ОК-8	зачёт	КЧ
		3. Разработка сценария внеклассного мероприятия по предмету			+		портфолио	КЧ

¹ Коды компетенций указаны по ФГОС-3 для направления 050100 Педагогическое образование

6	3	1. Изучение и конспектирование литературы по плану	+	+	+	ПК-1 П К - 2 О К - 1 О К - 6 ОК-8	портфолио	КЧ	
		2. Характеристика компьютерных технологий		+	+			зачёт	КЧ
		3. Разработка презентации к уроку			+			портфолио	КЧ
7	4	1. Проработка лекций	+	+	+	ПК-1 П К - 2 О К - 1 О К - 6 О К - 8 СК-2	собеседование	ПЗ	
		2. Конспект норм оценки диктантов	+	+	+			тест	ПЗ
		3. Конспект тезисов Е. М. Заморзаевой «Работа над орфографическими ошибками»	+	+	+			портфолио	ПЗ
		4. Проверка и оценивание ученических работ	+	+	+			ЛР	ПЗ КЧ
		5. Разработка фрагмента урока работы над ошибками			+			портфолио	КЧ
		6. Подбор текстов для диктантов и проведение различных видов диктантов в аудитории		+	+			портфолио	ЛР КЧ

В предлагаемом фрагменте представлены следующие темы:

- 1 – Программы по русскому языку.
- 2 – Работа над лингвистическими понятиями и правилами на уроках русского языка.
- 3 – Методика изучения фонетики.
- 4 – Лексика в школьном курсе русского языка (тема для самостоятельного изучения).
- 5 – Факультативные занятия по русскому языку (тема для самостоятельного изучения).
- 6 – Аудиовизуальные средства обучения (тема для самостоятельного изучения).
- 7 – Методика орфографии.

По каждой теме (модулю) выделяются основные виды работ, которые студент должен освоить. В зависимости от выбранного комплекта заданий определяется уровень овладения компетенциями. Более того, по каждому виду работ должен быть комплект разноуровневых компетентностно ориентированных заданий. Так, при конспектировании источников студент может представить результат либо в виде традиционных выписок или цитат, либо в форме таблицы, схемы, либо в виде творческого проекта, например компьютерной презентации. Конкретные указания предлагаются в специальной методичке по дисциплине.

В карте асинхронной самостоятельной работы указаны 3 основных уровня овладения компетенциями:

– базовый, или репродуктивный, или адапционно-исполнительский: студент имеет отдельные декларативные и процедурные знания в конкретной области знания (области технологий); владеет алгоритмами их использования в типовых ситуациях; обладает ограничен-

ной мотивацией достижения конечного результата; характеризуется скрытой потребностью к использованию обозначенного вида знания и технологий, ценностное отношение находится в потенции;

– повышенный, или продуктивный: студент имеет системные декларативные и процедурные знания в конкретной области; способен принимать решения в новой ситуации, актуализируя необходимые знания с использованием известных ему алгоритмов деятельности; способен развить конкретный способ решения задачи; обладает основными приёмами; имеет регулярную потребность в саморазвитии, профессиональный интерес и потенциальное ценностное отношение к познанию, профессии;

– творческий, или исследовательский, или креативный: студент имеет систему декларативных, процедурных и методологических знаний в конкретной области знания (области технологий); способен принимать решения в нестандартных ситуациях; может анализировать, синтезировать, классифицировать профессионально значимую информацию в аспекте осваиваемого знания и технологий; проектирует свою деятельность в аспекте использования профессионального знания (технологии); имеет устойчивый профессиональный интерес, потребность в самоактуализации, самореализации в составляющей своей предметной области, соответствующей содержанию компетентности; актуальное ценностное отношение к информации, как главному источнику знания, производительности и

власти, к профессии в условиях нового производственного процесса.

Ещё одним обязательным элементом программы самостоятельной работы должен быть раздел «Компетенции». Он помогает студенту определиться с целями обучения и контролировать процесс и результат формирования компетенций. Следует подчеркнуть, что в курсе методики преподавания целеобразующими являются профессиональные компетенции (ПК). Общекультурные же компетенции (ОК) будут выполнять функцию средства достижения цели, а специальные (предметные) – объектом, предметом, на материале которого формируются профессиональные компетенции. Общекультурные и профессиональные компетенции сформулированы в ФГОС-3 по направлению 050100 *Педагогическое образование*.

В результате обучения по профилю «Русский язык и литература» студенты должны владеть следующими **специальными компетентностями**:

– способен к диахроническому осмыслению и анализу языковых явлений с целью понимания механизмов функционирования и тенденций развития русского языка (СК-1);

– способен выделять и анализировать единицы различных уровней языковой системы в единстве их содержания, формы и функций (СК-2);

– владеет основными понятиями о соотношении языка и мышления, роли языка в обществе, языковых универсалиях и законах развития языка (СК-3);

– способен определять родственные связи русского языка и его типологические соотношения с другими языками (СК-4);

– способен ориентироваться в дискуссионных вопросах современного языкознания и литературоведения, этапах развития филологической науки (СК-5);

– способен интерпретировать произведения фольклора как феномен национально-духовной культуры народа (СК-6);

– готов к анализу мирового литературного процесса в контексте истории и культуры, с учётом основных методологических направлений (СК-7);

– готов к анализу литературных произведений в контексте культуры и социально-исторического опыта, с учётом эволюции художественного сознания и специфики творческого процесса (СК-8);

– владеет приёмами филологического анализа (СК-9);

– владеет знаниями об истории и принципах литературной критики (СК-10).

Из перечисленных выше СК наиболее активны при изучении методики преподавания русского языка, на наш взгляд, СК-2 при изучении грамматических тем и СК-9 на уроках текстоведения, остальные же являются системообразующими филологического знания.

Наконец, в карте должна быть указана форма контроля (собеседование, сообщение, портфолио, тест, контрольная работа, защита, зачёт и т. п.) и сроки выполнения и сдачи работ, которые могут иметь формат конкретной даты либо иную форму (практическое занятие – ПЗ, консультационный час – КЧ, коллоквиум и пр.). После изучения раздела или курса студентам можно предложить заполнить «Таблицу самооценивания» [2]:

<i>Раздел (тема)</i>	<i>№ задания</i>	<i>Выполнить не смог</i>	<i>Выполнил после консультации преподавателя</i>	<i>Выполнил самостоятельно</i>	<i>Какими компетенциями овладел</i>

Таким образом организованная самостоятельная работа должна в определенной степени способствовать самообразованию, саморазви-

тию бакалавра и, в конечном итоге, формированию профессиональной компетентности будущего учителя.

Список литературы

1. Петухова Т. П. Конструирование компетентностно ориентированной асинхронной самостоятельной ИТ-работы студентов // *Высшее образование сегодня*. М., 2011. № 6. С. 6–10.
2. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку / *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского*. Сер. «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2010. № 6 (35). С. 30–39.
3. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

Рукопись поступила в редакцию 20.06.2011 г.

УДК 37.016:81
ББК Ч 426.131

А. И. Кучеверова
г. Чита, Россия

Состояние сформированности у учащихся культуроведческих знаний и опыта проектной деятельности

В данной статье описана культуроведческая компетенция как цель обучения русскому родному языку, на основе сопоставления трактовок этого понятия выявлены компоненты данного вида компетенции. Также описаны результаты констатирующего этапа эксперимента, цель которого заключалась в выявлении состояния сформированности у учащихся компонентов культуроведческой компетенции и опыта проектной деятельности по русскому языку.

Ключевые слова: цель обучения, культуроведческая компетенция, социокультурная компетенция, культуроведческие знания, анкетирование, метод проектов, проектная деятельность.

А. И. Kucheverova
Chita, Russia

The State of Forming Students' Knowledge of Cultural Studies and Experience in Project Activities

This article describes cultural studies competence as a goal of teaching Russian as a native language and identifies the components of this type of competence on the basis of comparing interpretations of this concept. It also describes the results of the establishing phase of the experiment, whose purpose was to identify the level of students' cultural studies competence formation and experience in project activities in the Russian language.

Keywords: educational goal, cultural studies competence, socio-cultural competence, cultural studies knowledge, questionnaire, project method, project activity.

В последнее время в методике преподавания языков актуальной становится идея, что в процессе изучения родного языка учащихся необходимо приобщать к национальной культуре своего народа, формировать у школьников культуроведческую компетенцию.

Культуроведческая компетенция – одна из компетенций, формирование которой составляет цель обучения русскому родному языку на современном этапе [7, с. 258].

Введение и обоснование необходимости на современном этапе преподавания предмета «Русский язык» формирования у школьников культуроведческой компетенции было подготовлено публикациями и выступлениями известных методистов: Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Т. К. Донской, С. И. Львовой, Л. М. Рыбченковой, Н. М. Шанского и других.

Долгое время в методике преподавания русского родного языка не могли определиться с термином, который бы адекватно отражал суть такого явления, как культуроведческая компетенция.

Впервые понятие «культуроведческая компетенция» как цель обучения русскому родному языку появилось в Государственном образовательном стандарте по русскому языку 2002 г. В нем она называлась социокультурной компетентностью, под которой понималось – «овладение единицами языка с национально-культурным компонентом значения и русским речевым этикетом» [4, с. 19].

В следующем варианте Государственного образовательного стандарта по русскому языку 2004 года данная компетенция была названа культуроведческой и определена как «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [7, с. 261].

Однако понятия «социокультурная» и «культуроведческая» в отношении данного вида компетенции используются сравнительно недавно.

© *А. И. Кучеверова, 2011*

На протяжении долгого времени ученые по-разному называли данный вид компетенции.

Н. М. Шанский говорил о формировании не только культуроведческой, коммуникативной, лингвистической, но и «литературоведческой, эстетической, нравственной компетенции, формировании русского национального самосознания и духовного здоровья» [9, с. 35]. Е. А. Быстрова [1] в одной из своих статей данный вид компетенции называет этнокультуроведческой, Н. Л. Мишатица [2] в одном из своих пособий говорит о лингвокультурологической компетенции, Н. А. Туралина [5; 6] в ряде статей пишет о формировании этноязыковой компетенции.

Однако суть не в названии компетенции, а в признании правомерности целесообразности другого взгляда на предмет «Русский язык». Т. Ф. Новикова отмечает, что следует «радикально изменить соотношение в школьном изучении содержательной и формальной сторон языка, чтобы научить воспринимать язык не как чистую грамматическую схему, но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры в целом» [3, с. 13].

Таким образом, несмотря на различие подходов к пониманию культуроведческой компетенции, общим является то, что осознание языка как части культуры признается важнейшим направлением в воспитании и обучении школьников.

Не менее важным вопросом в отношении культуроведческой компетенции остается проблема выбора методов и средств ее формирования.

Одним из эффективных методов формирования культуроведческой компетенции является метод проектов (проектной деятельности). Стержнем проектной деятельности является проблема, значимая для ученика, на решение которой направлена исследовательская деятельность школьников [8]. Метод проектов позволяет развивать и формировать у школьников различные интересы, ценностные ориентации и мотивы познавательной деятельности. Проектирование делает процесс формирования культуроведческой компетенции осознанной деятельностью.

Чтобы определить, какими культуроведческими знаниями владеют современные школьники, и узнать, знакомы ли они с проектной деятельностью, было проведено анкетирование учащихся 10 классов многопрофильного лицея Забайкальского государственного гуманитарно-

педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского.

Количество учащихся, участвовавших в анкетировании – 40.

Шесть вопросов анкеты, на которые должны были ответить школьники, имели цель узнать, какими сведениями из области культуры владеют учащиеся, и в частности культуры русского народа.

Первый вопрос (Напишите известные вам высказывания ученых и писателей о русском языке или русской культуре) предполагал проверку того, знают ли учащиеся высказывания ученых и писателей о русском языке или русской культуре. Некоторые учащиеся не написали ни одного высказывания. Другие цитировали следующие высказывания:

Н. В. Гоголя (1): «*Перед вами громада – русский язык! Наслаждение глубокое зовет вас – наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его*» (12,5 %);

Н. В. Гоголя (2): «*Берегите чистоту русского языка как святыню!*» (12,5 %);

Н. В. Гоголя (3): «*Нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырывалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как меткое сказанное слово*» (7,5 %).

И. С. Тургенева (1): «*Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками*» (15 %);

И. С. Тургенева (2): «*Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!*» (17,5 %);

П. И. Вяземского: «*Язык есть исповедь народа, в нем слышится его природа, его душа и быт родной*» (7,5 %)

Анализ ответов на первый вопрос показал, что самыми распространенными являются высказывания И. С. Тургенева (1 и 2). Возможно, это связано с тем, что данные высказывания о русском языке школьникам приходилось заучивать на уроке русского языка или на уроке литературы.

Второй вопрос (Считаете ли вы необходимым сохранение русского языка? Почему?) предполагал выбор варианта ответа: «да», «нет» и обоснование выбора варианта. Цель данного

вопроса – выявить отношение учащихся к родному русскому языку. Никто из учащихся не усомнился в том, что сохранение русского языка необходимо. 10 % учащихся затруднились обосновать необходимость сохранения русского языка. В качестве обоснования выбора ответа большинство опрошенных (50 %) отметили, что русский язык – это часть истории русского народа, что с исчезновением русского языка русская культура теряет свою уникальность и неповторимость, что с исчезновением русского языка появится угроза исчезновения и русской нации. 15 % опрошенных отметили, что сохранение языка необходимо потому, что русский язык – один из самых красивых и интересных языков. Некоторые учащиеся (7,5 %) отметили также, что современное состояние языка находится в опасности из-за существующих в речи различных слов-паразитов и жаргонизмов, засоряющих язык, и из-за хлынувшего потока заимствований из различных языков. Были также и такие варианты обоснования: сохранение языка необходимо, поскольку «в языке содержится сила народа» (7,5 %), «потому что русский язык – язык наших предшественников» (5 %), «потому что русский – это родной для нас язык» (5 %).

Третий вопрос предлагал учащимся объяснить, что означает, по их мнению, понятие «культура». Цель вопроса – узнать, какой смысл вкладывают школьники в понятие «культура». Здесь ответы были разнообразны: под понятие культура подводились и нормы, правила поведения (10 %), и явления, противоположные природе, созданные человеком в процессе деятельности (7,5 %), и синтез духовной и материальной сторон жизни человека (10 %), и общественное достояние (12,5 %). Самым распространенным ответом было значение «совокупность традиций и обычаев» (52,5 %).

Четвертый вопрос предусматривал выбор из ряда предложенных вариантов те, которые, по мнению школьников, называют компоненты культуры и дополнение этого ряда теми, которые школьники знают. Цель вопроса – узнать, какими составляющими учащиеся наполняют содержание понятия «культура». Все указали, что в культуру входят и нормы, и язык, и традиции. Во второй части вопроса предлагалось продолжить список компонентов культуры. Большинство учащихся (62,5 %) не справились с предложенным заданием. Ученики, которые выполнили задание (37,5 %), к компонентам культуры отнесли следующие: обычаи (17,5 %), произведения искусства (10 %), веру, религию (10 %), мораль,

право (7,5 %). Анализ ответов на данный вопрос показал, что учащиеся осознают тот факт, что культура – это многоплановое явление, которое представлено различными компонентами.

Пятый вопрос (Какие ассоциации возникают у Вас, когда Вы слышите выражение «культура русского народа»?) ставил целью выяснить, какие ассоциации возникают у учащихся, когда они слышат выражение «культура русского народа». Часть учащихся (27,5 %) не дала ответа на этот вопрос, большинство учащихся (72,5 %) ответили на него. В качестве ассоциаций учащиеся указывали предметы одежды (кокошник, валенки, сарафан), названия промыслов (гжель, хохлома, матрешка) (20 %); застолье и связанные с ним предметы быта (самовар), пищу (каравай, пельмени), питье (квас, водка) (27,5 %); явления, связанные с религией (храм, Пасха, православие) (12,5 %), произведения литературы, литературных персонажей (пословицы, поговорки, русские народные сказки, Баба-яга, Богатыри) (12,5 %). Анализ ответов на данный вопрос показал, что большинство ассоциаций у школьников связано с теми явлениями, которые им хорошо знакомы по быту, учебе.

Шестой вопрос (Какие слова наиболее точно характеризуют русскую культуру? Подберите свои определения.) ставил целью узнать, какими определениями учащиеся наделяют русскую культуру. Учащиеся отметили варианты «многонациональная» (65 %), «великая» (55 %), «православная» (55 %), а в качестве своих вариантов предлагали определения «разнообразная» (15 %), «интересная» (12,5 %), «сильная» (10 %), «богатая» (10 %), «яркая» (5 %). Анализ ответов на данный вопрос показал, что у школьников сформировано положительное отношение к русской культуре, а выбранные определения подтверждают то, что учащиеся осознают уникальность и самобытность русской культуры.

Следующие два вопроса были направлены на то, чтобы узнать, знакомы ли учащиеся с методом проектов.

Седьмой вопрос анкеты (Как вы понимаете слово «проект»? Проект – это...) ставил целью выяснить, знакомы ли учащиеся с понятием «проект» и как они его понимают. Часть учащихся (7,5 %) не написали ответ на вопрос. Остальные (92,5 %) под проектом понимают: деятельность, мероприятие, исследование, направленное на достижение какого-либо результата (70 %); схему, модель, макет (10 %); конечный результат деятельности человека или группы (12,5 %). Анализ ответов на этот вопрос показал,

что большинство учащихся осознают понятие «проект» как творческую, интеллектуальную деятельность человека, как труд, как вид деятельности, результат которой необходимо представить окружающим в интересной, доступной для них форме. Интересно, что учащиеся отмечают тот факт, что проект предполагает целенаправленную, последовательную работу над какой-либо темой и что результат этой деятельности необходимо защищать.

Восьмой вопрос анкеты (Приходилось ли вам разрабатывать свой проект? Если да, то какой и по какому предмету?) был направлен на то, чтобы выяснить количество учащихся, которым приходилось разрабатывать свой собственный проект. Вопрос содержал такие варианты ответа: «да», «нет». Если учащиеся отвечали «да», то необходимо было написать, какой это проект и по какому учебному предмету. 57,5 % учащихся ответили, что занимались разработкой собственного проекта. В основном, результатом проектной деятельности учащихся являлись материальные, осязаемые объекты (проект автомобиля, настольная игра, макет здания). Английский язык (17,5 %), биология (10 %), история (10 %), технология (10 %), экология (7,5), физика (2,5 %) –

это те учебные предметы, по которым учащиеся создавали проекты. Это вопрос также позволил узнать, что созданием проектов по дисциплине «Русский язык» учащиеся не занимались и у них, следовательно, отсутствует данный опыт деятельности в этой области. Проектирование по языку, как известно, имеет свою специфику. Как показал опрос, с ней учащиеся не знакомы.

Анализ результатов анкетирования учащихся показал, что культуроведческие знания у учащихся сформированы в недостаточной мере. Школьники плохо знают высказывания ученых и писателей о русском языке и русской культуре, прецедентные высказывания, не все могли обосновать необходимость сохранения русского языка, встречаются негативные ассоциации с выражением «культура русского народа». Учащиеся знакомы с проектной деятельностью, работу над проектом они осознают как целенаправленную, организованную, творческую деятельность, направленную на решение проблемы, на создание продукта этой деятельности. Анализ ответов показал, по каким учебным предметам учащиеся разрабатывали проекты и что по предмету «Русский язык» учащиеся проекты не разрабатывали.

Список литературы

1. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. 2005. №7. С. 35–40.
2. Мишатица Н. Л. Диалог культур: что значит «думать по-русски?» // Русский язык в школе. 2008. №3. С. 12–15.
3. Новикова Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике // Русский язык в школе. 2006. №3. С. 12–15.
4. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования по русскому языку / рук. С. И. Львова // Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 2: Старшая школа / под ред. Э. Д. Днепров, В. Д. Шадрикова. М., 2002. С. 12–24.
5. Туралина Н. А. Этноязыковые аспекты формирования личности на материале восточнославянской культуры // Русская словесность. 2008. № 4. С. 50–52.
6. Туралина Н. А. Этнокультурные тексты на уроках лексики. VI класс // Русская словесность. 2005. № 4. С. 55–57.
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего, основного образования по русскому языку // Народное образование. 2004. № 7. С. 256–274.
8. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск, 2006. 324 с.
9. Шанский Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X–XI классы) // Русский язык в школе. 1994. № 5. С. 35

Рукопись поступила в редакцию 10.09.2011 г.

УДК 372.8
ББК Ю.8

Т. А. Паришуткина
г. Елец, Россия

Интеграция подходов в обучении иностранным языкам в XIX в.

В статье раскрывается сущность подходов, формировавшихся в обучении иностранным языкам XIX в. Известно, что каждый исторический период рождал новые подходы и новые направления в изучении иностранных языков. В работе делается акцент на наиболее известные и получившие признание педагогической общественности подходы в обучении иностранным языкам. Показано, что реализация современного контекстного подхода имела достаточно длительную историю и предпосылки её были заложены в XIX в.

Ключевые слова: текстуально-переводной, натуральный метод, устная речь, языковой материал, семантизация, ассоциация.

T. A. Parshutkina
Yelets, Russia

Integration of Approaches to Teaching Foreign Languages in the 19th Century

The article focuses on the approaches formed in teaching foreign languages in the 19th century. New approaches and directions in teaching foreign languages exist in any historical period. This article emphasizes the best-known and recognized by the educational community approaches to teaching foreign languages. The modern contextual approach to teaching foreign languages has a long history and its prerequisites were founded in the 19th century.

Keywords: text translation method, natural method, oral speech, language material, semantization, association.

Анализ научно-педагогических и методических источников позволил утверждать, что в рассматриваемый период впервые в истории методической мысли была сделана попытка создания единого подхода к изучению иностранных языков. Такими подходами явились грамматический и естественный.

В рассматриваемый период основными методами преподавания иностранных языков явились текстуально-переводной, натуральный, а также возникший на базе натурального – прямой метод.

Опираясь на таблицу эволюции методов обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях России (таблица составлена на основании анализа программ отечественных средних учебных заведений до 1917 г., а также по материалам исследований И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова, Ж. Л. Витлина), можно назвать основные цели обучения и выделить основные принципы текстуально-переводного и натурального метода.

I. Цель: 1. Чтение. 2. Развитие мышления. 3. Знание иностранной литературы. Принципы:

обильное чтение и переводы; заучивание наизусть; сравнение языков; изучение грамматики на родном языке.

II. Цель: 1. Устная речь. 2. Коммерческая переписка. Принципы: Одноязычное обучение. Диалоги, пересказы. Опора на наглядность, интуицию. Составление писем. Краткие грамматические правила [3].

Переводные методы опираются на основные положения ассоциативной психологии, такие как:

1. Исходным в познании является элемент (ощущение), а наши идеи, чувства, т. е. целое, это соединение (ассоциация) ощущений. Прочность соединений зависит от частоты, с которой повторяются ощущения.

2. Слово тоже образ, представление, оно может путём ассоциации связываться с другим словом.

3. Представления находятся в памяти. Значит главное – изучить закономерности запоминания материала.

Отсюда в образовательном процессе возникли следующие требования:

© Т. А. Паришуткина, 2011

- 1) многократно повторять слова и тексты;
- 2) использовать переводы как наилучший способ установления ассоциации между двумя образами – словом иностранного языка и родного.

Текстуально-переводной метод получил широкое распространение в 60–80-е гг. XIX в. Представители текстуально-переводного метода (Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Туссен) видели основной целью обучения иностранным языкам общее образование, а также развитие логического мышления учащихся посредством чтения аутентичных текстов и их литературного перевода на родной язык. Перед преподавателем новых языков стояла задача: научить своих учеников понимать иностранную книгу. При этом использовались тексты хрестоматийного характера и подлинники художественной литературы (из немецких писателей – Лессинга, Гёте и Шиллера). Основные положения данного метода можно сформулировать следующим образом:

1. Приоритет письменной формы речи над устной.
2. Основа обучения – оригинальный текст.
3. Ведущий процесс мышления – анализ.
4. Языковой материал усваивается при переводе и механическом заучивании.

Построение занятия сводилось к работе над текстом, учителю отводилась главная роль. Ученики лишь читали текст, дома писали его дословный литературный перевод. А затем учили наизусть отрывки из текста. При построении дословных переводов родной язык давался в искаженном виде, подгонялся под нормы иностранного языка.

Грамматико-переводной метод господствовал в XIII веке и в большей части XIX в. Одним из представителей грамматико-переводного метода является Мейдингер (1756–1852). Свои взгляды на преподавание иностранного языка он изложил в книге «Практическая французская грамматика, на основании которой этот язык можно хорошо выучить в короткое время новым и лёгким способом». Его грамматика преследует не только рецептивное, но и продуктивное владение языком. При этом большое значение отводилось изучению правил.

В 70-х гг. XIX в. происходят серьёзные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта, потребовало от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных

языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам. Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Возникла необходимость в новом методе обучения. Этот новый метод получил название «натуральный». По мысли сторонников этого направления – М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуена, обучение устной речи, а это, по их мнению является главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребёнок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе.

Этот метод называли ещё американским, т. к. впервые был применен в учебнике американца Берлица, который предлагал научить детей иностранному языку посредством запоминания слов при наглядной демонстрации предметов. Основные принципы, положенные в основу преподавания по методу Берлица, были следующими:

1. Цель обучения – развитие устной речи.
2. Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребёнком родной речью.
3. Освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнение с родным языком и правила излишни.
4. Раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью наглядности (предметы, действия, картины).
5. Основная форма работы – диалог.
6. Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов.

Предпосылки прямого метода коренятся в натуральном методе XVIII в., основателем которого является Базедов. Прямым методом называют такое направление, при котором делается попытка установить прямые ассоциации между словами иностранного языка и предметами, явлениями, которые они называют, предложениями и мыслями, ими выраженными, минуя родной язык учащихся. Изучение иностранного языка уподобляется овладению родным языком путём создания иноязычной среды, в котором нет места родному языку.

Основное внимание при обучении прямым методом уделялось развитию разговорных навыков.

ков, умению понимать иноязычную речь и говорить на изучаемом языке. Велось также обучение чтению и письму.

Ознакомление с учебным материалом осуществлялось путём показа. Учитель сам создавал иноязычную среду. Не прибегая к родному языку учащихся, он должен был обеспечивать понимание того, что говорит, раскрывать значение иноязычных слов, словосочетаний и предложений. Не давалось никаких грамматических объяснений, особенно на начальном этапе. Широко использовалась наглядность и аналогия.

Тренировка играла большую роль и в основном сводилась к многократному повторению (с целью запоминания) учебного материала за учителем. Основной акцент делался на звуковую сторону языка (фонетику), на выработку правильных произносительных навыков, а также на усвоение слов, организованных главным образом по тематическому принципу. Упражнения носили одноязычный характер. Учащиеся задавали вопросы, отвечали на вопросы, выполняли действия, сопровождая их высказываниями; называли предметы, описывали их цвет, размер, качество и т. п.

Применение предполагало умение описать то, что изображено на картинке; рассказать о себе, членах своей семьи, доме, квартире, улице, городе, в котором живёшь; провести беседу по темам: «На почте», «В театре», «У врача», «На вокзале» и т. п.; а также прочитать текст и пересказать его; написать письмо, изложить (письменно) содержание прочитанного текста.

Отличительными чертами прямого метода в его классической форме является: практическая направленность в обучении иностранным языкам и обучение, прежде всего, устной речи; отказ от родного языка в обучении иностранному, так как считалось, что усвоение иностранного языка должно идти тем же путём, что и усвоение родного, т. е. интуитивно; ограниченное использование перевода (или же полный отказ от него) как средства обучения иностранному языку; широкое применение зрительных средств наглядности и различных устных и письменных упражнений (вместо перевода); индуктивный подход в обучении грамматике (учащийся сам «открывает» правило грамматики, усваивая примеры, в которых оно действует); постоянная работа над развитием произносительных навыков с использованием звукового письма (так появилась транскрипция), так как установка на устную речь требовала того, чтобы учащийся

мог понимать речь на изучаемом языке на слух и говорить так, чтобы его понимали; организация лексического материала по темам с целью облегчить развитие речевых умений.

Прямой метод неоднороден. Условно его представителей можно разделить на: более радикальное крыло (Вальтер, Швейцер, Берлиц, Гуэн) и сторонников более умеренного направления (Фиетор, Вендт, Суит). Первые полностью изгоняли родной язык из общения, вторые допускали его в некоторых случаях.

В учебнике Берлица первые страницы книги заполняли рисунки с подписями, изображавшими отдельные предметы [1]. Ученик с самого начала должен был слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать. Контекст и вопросно-ответные упражнения служили средством семантизации. Обучение чтению строилось следующим образом: первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Живучесть школ Берлица объясняется тем, что на небольшом материале достигалось умение вести диалог, т. е. то, что требовалось в связи с борьбой за рынки труда.

Основное место в системе Ф. Гуэна занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности [10]. Из этого вытекало и второе положение его системы – учебной единицы, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику. Гуэн впервые стал различать в словарном запасе три группы понятий: объективные, субъективные и образные. В соответствии с этими группами строились серии на основе разложения действий. Например «написание письма» состоит из действий: Я беру бумагу. Я достаю перо. Я снимаю крышку с чернильницы и т. п. При этом учитель, выполняя действие, комментирует его. Затем учащиеся повторяют каждое предложение. После этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия. Завершается устная работа названием действий (всеми учениками) и их выполнением. После подобной отработки учащиеся записывают серию в тетради.

Крупным представителем натурального метода является М. Вальтер [11]. Он связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего

мира. В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Для этого он создавал иноязычную среду, использовал в обучении разыгрывание сценок. Очень ценным является его стремление к созданию ситуаций, реальных и особенно воображаемых. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова.

М. Вальтер придерживался тех же позиций, что и другие создатели натурального метода, что позволяет объединить их, несмотря на использование разных приемов и упражнений (А. А. Миролюбов). Более умеренные методисты (Г. Вундт, Н. Суит) допускали некоторое использование родного языка при семантизации. В частности, допускались переводы на родной язык, но не с родного языка. Грамматика должна была изучаться индуктивно (выводится из связанного текста). Но нельзя поступать наоборот: подтверждать примерами из текста правила грамматики.

1. Что дал методике прямой метод?
2. Впервые появился вводный курс.
3. Поднялось значение устной речи и устных упражнений в учебном процессе.
4. Поставлен вопрос о роле имитации и аналогии.
5. Разработаны приемы семантизации.
6. Показана возможность усвоения некоторых грамматических явлений как лексических единиц [4].

Сама идея обучать иностранному языку без привлечения родного языка оказалась плодотворной. Интерес к ней вновь появляется в начале XX в., и она получает свое дальнейшее развитие в методических системах, например, Г. Пальмера и М. Уэста, наиболее известных в нашей стране. Реализация этой идеи потребовала от авторов тщательного отбора (количественного и качественного) языкового материала, и, прежде всего, разработки научных принципов отбора слов и проведения самого их отбора. Наряду с тематическим были выдвинуты принципы частотности, сочетаемости и другие, которые позволили отобрать словарь в 3500 единиц. Требовалась рационализация учебного процесса: четкое определение целей, содержания и принципов обучения, что и было сделано в каждой из указанных методических систем (Г. Пальмер

предложил начинать обучение с развития устной речи, М. Уэст – с чтения).

Первый наиболее тщательно разрабатывает методику обучения устной речи, предлагает различные тренировочные упражнения и, в частности, 100 подстановочных таблиц, которые позволяют учащимся строить множество правильных предложений. Второй – разрабатывает методику обучения чтению и позднее – устной речи.

Как в методической системе Г. Пальмера, так и в методической системе М. Уэста ознакомление осуществляется посредством наглядного преподнесения учебного материала и с помощью контекста. Объяснение практически исключается. Перевод допускается при раскрытии значения языкового материала наряду с переводными приёмами семантизации.

Тренировка проводилась на градуированных по степени трудности упражнениях с учётом развиваемой речевой деятельности: устная речь формируется в процессе выполнения устных упражнений, чтением учащиеся овладевают, читая постепенно усложняющиеся тексты. Особое внимание уделяется тому, чтобы учащиеся выполняли требуемые действия правильно, так как вырабатывается автоматизм в употреблении языкового материала. С этой целью даются опоры в виде постановочных таблиц и образцов выполнения. Многие устные упражнения носят механический характер и требуют, по словам Г. Пальмера, работы, которую он назвал *ragot work*.

Применение предполагает пользование языком в устном общении и чтении.

Таким образом, реформы в обучении иностранным языкам XIX в. были направлены, в основном, на внедрение в учебный процесс методов обучения устной речи. Они имели разные названия: натуральный, прямой, имитативный, интуитивный, но по сути, они были варианты одного и того же метода, который принято называть прямым (В. Л. Скалкин).

Данный метод имел ряд положительных характеристик. Обучение полностью проводилось на изучаемом языке. На занятиях большое внимание уделялось правильности речи учащихся (не только грамматической и лексической, но и фонетической). В России до Октябрьской революции был распространён умеренный вариант прямого метода, допускавший использование перевода и сравнений с родным языком. Прямой метод позволял в достаточно короткий промежуток времени овладеть устной речью. На продви-

нудой стадии обучения использовались тексты из жизни народа и страны изучаемого языка. Основной задачей при этом было знакомство с культурой народа, язык которого изучается. К достоинству метода следует отнести широкое использование наглядности.

Недостатками метода можно считать отсутствие системных грамматических знаний и прочных речевых навыков и умений. Кроме того, отсутствие употребления родного языка на уроках новых языков усложняло процесс усвоения иностранного языка.

Согласно учебным планам Министерства народного просвещения, преподавание иностранного языка должно было иметь теоретико-практический характер, т. е. теория должна быть тесно связана с практикой. В связи с чем обращалось внимание на то, что грамматический метод преподавания (упор на изучение грамматики) и натуральный (практическое знание языка, разговорная речь) должны быть объединены в школьном преподавании.

Таким образом, к началу XX в. на смену натуральному методу преподавания приходят смешанные методы. Они не представляли самостоятельной системы, а являлись сочетанием переводного и натурального методов преподавания.

Так, при рассмотрении учебного плана и программы по немецкому языку для реальных училищ 1898 г., можно обнаружить ряд моментов, которые подтверждают положение о том, что обучение разговорной речи находилось в тесной связи с изучением грамматического материала[9].

Курс немецкого языка делился на три отдела.

В первом отделе, заключающем в себе I (6 ур.) и II (6 ур.) классы, немецкий язык изучался практическим способом при помощи упражнений над связным текстом, имеющих целью усвоение учащимися необходимого лексического материала и ознакомление их с основными правилами немецкой грамматики.

Во втором отделе, в который входят III (5 ур.) и IV (4 ур.) классы, приводится граммати-

ка немецкого языка в систематическом изложении, сопровождаемом устными и письменными упражнениями. Чтение статей хрестоматии служит как для упрочнения и разъяснения грамматических правил, так и для укрепления и расширения приобретённых учениками лексических познаний.

В третьем отделе, заключающем в себе V (3 ур.), VI (3 ур.) и VII (5 ур.) дополнительные классы, занятия учащихся ориентированы на чтение немецких авторов, причём главное внимание обращается на содержание читаемого.

Новые языки, наряду с другими учебными предметами, должны были содействовать умственному развитию учащихся и служить средством к приобретению учениками таких познаний, которые составляют принадлежность общего образования и открывают возможность пользоваться литературными произведениями Запада. Новые языки в реальных училищах вместе с тем изучаются и ради практических целей, и преподавание их должно быть направлено на то, чтобы ученики не только усвоили грамматику изучаемого языка и не только доведены были до возможности понимать без особого затруднения книгу, написанную на иностранном языке, но и по возможности научились выражаться на этом языке устно и письменно.

Достижение таких результатов, соответствующих значению новых языков в курсе реальных училищ как предметов и общеобразовательных, и специально практических, по отношению к немецкому языку было вполне возможно, благодаря значительному числу учебных часов, назначенных в реальных училищах на занятия этим языком, и распределению этих учебных часов по отдельным классам. Это распределение показывает, что центр тяжести курса немецкого языка находился в четырех младших классах, в которых на этот предмет назначался в сумме 21 урок в неделю. Успех всего обучения немецкому языку в реальных училищах зависел, следовательно, от того, как ведется дело и какие достигаются результаты в первые четыре года этого обучения.

Список литературы

1. Берлиц М. Учебник немецкого языка. Lehrbuch der deutschen Sprache. СПб., 1892.
2. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
3. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 23.

4. История методики: учеб. пособие; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Ч. I, II. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с. (Сер. «Методика обучения иностранным языкам», № 20, 21).
5. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2002.
6. Матюшина А. В. Приобщение личности к иноязычной культуре в процессе изучения иностранных языков: историко-педагогический аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003
7. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии: автореф. ... дис.канд. пед. наук. М., 1999
8. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, И. П. Лысакова и др.; под ред. Л. В. Московкина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 235 с.
9. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах МНП. Пб, 1898.
10. Gouin F. L'art d'enseigner et d'etudier les languages. Paris, 1880.
11. Walter M. Zur Methodik des neusprachligen Unterrichts. 2. Aufl. Marburg, 1912.

Рукопись поступила в редакцию 16.02.2011 г.

УДК 37.016:81
ББК Ч 426.131

Р. К. Рамазанов
г. Москва, Россия

Интерпретация фразеологических единиц учебника по русскому языку учащимися полиэтнической школы

В статье рассматриваются трудности понимания и толкования учащимися полиэтнических классов фразеологических единиц, которые встречаются в учебнике по русскому языку для 5 класса.

Ключевые слова: интерпретация, полиэтничный, менталитет, диалог культур, толерантность, фразеологизмы.

R. K. Ramazanov
Moscow, Russia

Interpretation of Phraseological Units in the Russian Language Textbook by the Pupils of Polyethnic School

The article considers the difficulties of polyethnic classes pupils' understanding and interpreting phraseological units, which are found in the Russian language textbook for class 5.

Keywords: interpretation, polyethnic, mentality, dialogue of cultures, tolerance, phraseological units.

В большинстве современных школ преобладает полиэтничный состав учащихся. Однако действующие учебники, предназначенные для школ с русским языком обучения, не ориентированы на разноэтничный контингент, поэтому учащимся нерусской национальности трудно воспринимать некоторый материал учебника, в том числе фразеологические единицы.

Вместе с тем фразеологические единицы (включая пословицы и поговорки) отражают ментальность русского народа, ее исторические истоки, когда мудрые выражения передавались из уст в уста. В сознании народа они никогда не забывались, приумножались, передавались из поколения в поколение. В них в зашифрованном виде заложена мудрость русского народа (не лыком шит, баклуши бить, сесть в галошу). Вот почему мы решили проверить, как учащиеся полиэтнической школы (татары Нижегородской области) интерпретируют фразеологизмы, представленные в учебнике для 5 класса под редакцией Н. М. Шанского. Так, в упражнении 5 приводятся пословицы: *хороша книга, да чтец плох; от учтивых слов язык не отсохнет; не на пользу книги читать, коль одни вершки глотать*. Значения слов *чтец*, *учтивый*, *вершки* мало понятны ученику полиэтнической школы, требуют объяснения. Однако в учебнике не предусмотрен словарь по объяснению значений этих слов. Слово *учтивый* в словаре Ожегова С. И. имеет

значение «почтительно вежливый». На татарский язык слово *учтивый* не переводится, а про вежливого человека говорят *акыллы* – «умный». В пословицу «*От учтивых слов язык не отсохнет*» заложено, что надо быть вежливым, здороваться, благодарить, этим самым проявлять уважение к тем, кто его окружает. В татарской интерпретации эта пословица звучит как «*От умных слов язык не отсохнет*». А какие слова считать умными, а какие глупыми? Для ученика это очередной вопрос, на который он не может найти ответа. Или другой пример: «*не на пользу книги читать, коль одни вершки глотать*». Слово *вершки* в словаре Ожегова С. И. (с. 97) имеет помету разговорное и означает «верхнюю часть чего-нибудь». В языке есть похожее слово *вершок* в значении «старая русская мера длины, равная 4,4 см.». А в каком смысле воспринимать это слово в пословице «*Не на пользу книги читать, коль одни вершки глотать*» не разъясняется. Слово *перо* в пословице «*Что написано пером, того не вырубишь и топором*» воспринимается учащимися полиэтнических классов в качестве пера птицы, а не как омоним «стальная вогнутая пластинка с расщепленным концом для писания чернилами, тушью». Про омонимы учащиеся узнают позднее, только в параграфе 66. Таким образом, заложенный смысл пословицы в восприятии учащихся-татар искажается и не воспринимается так, как заложено в русской

© Р. К. Рамазанов, 2011

ментальности. Поэтому непонятность заданий оставляет ученика полиэтнической школы равнодушным к мудрости русского народа. В силу этого на задание «объясните понравившуюся пословицу» ученик затрудняется ответить. В упражнении 77 пословицы и поговорки даны в теме «-тся и -ться в глаголах» (п.16). Задание: -тся или -ться? Найдите слова с безударной гласной в корне. Нет вопросов на раскрытие смысла этих выражений. Перед каждым глаголом поставлены скобки, внутри которых ученик должен написать вопрос к глаголу.

Кто умеет (что делать?) веселиться, того горе (что делает?) боится. Не надо () хвалиться, коли не знаешь, как хлеб () родится. Нечего () торопиться — не каша () варится. Нужно () поклониться, чтоб из ручья воды () напиться. Ходит журавль по болоту, () нанимается на работу. Тот труда () не боится, кто умеет () трудиться. Грамоте () учиться — вперёд пригодится. За всё () берётся, да не всё удаётся.

Данные выражения характеризуют действия, необходимые для выполнения чего-то (быть весёлым, не хвастаться, не торопиться, учиться, работать, выполнять работу до конца). Эти основные положения актуальны для человека любой национальности. Человек рождён не для безделья. Он должен приносить пользу своему народу, быть востребованным как человек. И в менталитете русского и татарского народов заложены пословицы и поговорки, поддерживающие эти начала. Задание составлено таким образом, что ученик в первую очередь должен правильно поставить вопросы к глаголам. На смысл всей пословицы он не обращает внимания. А когда вместе с вопросами читает пословицу, то общий смысл уходит (Кто умеет (что делать?) веселиться, того горе (что делает?) боится). После проставления -тся и -ться ученик ищет слова с безударными гласными. Смысл пословиц и поговорок остаётся в стороне. Некоторые пословицы ученик 5 класса русской и полиэтнической школы понимает буквально и не видит скрытый в ней смысл (Нужно поклониться, чтоб из ручья воды напиться — «чтобы чего-то добиться, нужно стараться». Ходит журавль по болоту, нанимается на работу — «ведёт, праздный образ жизни, ленится»). Выражение «За всё берётся, да не всё удаётся» больше воспринимается не по отношению к себе, а по отношению к 3 лицу. Поэтому в ментальности татар заложено, что лично отвечающего на этот вопрос не касается действие. Перечисленные пословицы

и поговорки представляют трудность осмысления для людей разных национальностей. Возможно, в речи старшего поколения русского народа эти выражения иногда употребляются, но в речи юного поколения они не употребляются и не осмысливаются. Для современного ученика, имеющего отдалённую связь с землей, не знающего, как получается хлеб, не привыкшего к чёрной работе с землей, считающего труд хлебороба-землепашца профессией, которая не приносит хорошие деньги, выражение «*Не надо хвалиться, коли не знаешь, как хлеб родится*» потеряло смысл. Он по-своему интерпретирует эту пословицу. Труд хлебопашца, выращивание хлеба на земле учеником на современном этапе воспринимается как неудачное построение жизни, не приносящего доход. Это мировоззрение исходит от родителей учащихся: не хочешь учиться — будешь землю пахать. На современном этапе происходит переосмысление содержания некоторых пословиц и поговорок в рамках одного этноса между людьми разного возраста (то, что было свято для бабушек и дедушек, помогало выжить в голодные годы, для среднего людей возраста и юного поколения не имеет ценности). В деревнях многие поля пустуют и не засеваются. Родители учащихся стараются не работать на ферме, так как там маленькая оплата труда. То, что переосмысливается внутри юного поколения одной культуры, не находит диалога среди старшего поколения данной культуры. В межкультурной коммуникации важно указать на это расхождение, чтобы правильно построить диалог культур, избежать межконфликтных ситуаций.

В упражнении 86 даны пословицы и поговорки в теме «Личные окончания глаголов». Упражнение содержит задание: «Слитно или раздельно? Подчеркните е, и в окончаниях глаголов. Поставьте вопросы к глаголам на -тся, -ться. Укажите пословицы и поговорки на тему «Труд»» (последнее задание дается как дополнительное, повторение изученного).

1. Слово не воробей: вылет.т — (не) поймает. 2. Волков () боя.ся — в лес (не) ходить. 3. В решете воду (не) удержишь. 4. Лёжа хлеба (не) добудешь.

5. Сонливого (не) добудишься, ленивого (не) дошлешься. 6. Скажешь — (не) воротишь, напишешь — (не) сотрешь, отрубешь — (не) приставишь. 7. Кто вчера солгал, тому завтра (не) поверят. 8. За всё () брат.ся — ничего (не) сделать.

Раскрытие значений пословиц в задании не предусмотрено. Поэтому учащийся их не запоминает. В силу этого на последнее задание ответить не может, потому что не помнит пословицы из упражнения 77 (выражение «За всё берётся, да не всё удаётся») и выражение «За всё братья – ничего не сделать» в упр. 86). При выполнении этого упражнения ученик направляет свои силы на постановку пропущенных букв в окончаниях, слитное, раздельное написание не с глаголами. В скобках он должен написать вопросы к тому или иному глаголу. После выполнения всех этих заданий интерес к заложенному смыслу пословиц и поговорок у ученика теряется. Негативные моменты влияют в целом на восприятие этого предложения. Анализ пословиц показывает, что нужно думать над словами, которые произносишь, потому что ими можно обидеть других людей: «Слово не воробей: вылетит – не поймаешь». В межкультурном диалоге это важная пословица. Учащиеся должны тщательно подбирать слова, чтобы не обидеть человека другой национальности, не вызвать национальный конфликт. Но уже в следующей пословице даётся противоположное тому, что было в первой пословице: «Волков бояться – в лес не ходить». В ментальности заложено, что эта пословица учит тому, что нельзя бояться никого и ничего, иначе не будет удачи. Для осуществления хороши все средства. Вторая пословица перебивает смысл первой пословицы и остаётся в памяти ученика. Храбрость воспринимается как вседозволенность, что не способствует межкультурной коммуникации. И следующая пословица «Скажешь – не воротнешь, напишешь – не сотрёшь, отрубнешь – не приставишь» на этом фоне также звучит странно. Только что говорили об обратном. Выражения «Лёжа хлеба не добудешь», «Сонливого не добудишься, ленивого не дошлишься» характеризуют качество ленивого человека. В татарском менталитете есть выражения, которые указывают на это качество: «еклап эш чыкми» – «пока спишь, дело не выходит», «ятып буре утеря» – «лежа медведя убивает», то есть лежачий разглагольствует, ленится, «ятып тамагын тук булмас» – «лежачий горло сытым не будет». Перечисленные выражения характерны для родителей учеников полиэтнической школы, для более старшего поколения. Юное поколение начинает употреблять пословицы и поговорки обычно после окончания школы, вступив в самостоятельную жизнь, до этого времени слышит, накапливает в памяти. Выражение «В решете воду не удержишь» не-

понятно учащимся разных национальностей, так как незнание значения слова решето вызывает трудность при пословицы восприятии в целом.

Решето в словаре Ожегова С. И. (с. 912) означает «приспособление для просеивания, состоящее из широкого обруча и натянутой на него с одной стороны сетки». В пословице «Решетом воду не удержишь» говорится о бесполезной, бесцельной работе. В решете ничего не удерживается, все проваливается, выливается через сеточку. В татарском языке решето переводится как *иляк*. В качестве выражения народной мудрости употребляется редко. Есть устойчивое словосочетание *иляк ез* – «решето-лицо». Так говорят о человеке, у которого некрасивое квадратное лицо. В образность слова решето русский и татарский народ вкладывает разный смысл.

В теме «Имя существительное», в упражнении 90 предлагается задание: Спишите, раскрывая скобки. Над выделенными существительными надпишите их падеж и число.

1. Не (за) своё дело (не) берись, а (за) своим делом (не) ленись. 2. Почин дороже дела. 3. Суди (о) людях не по словам, а по д..лам. 4. Устал, но не (от) дела, а от (б..з)делья. 5. Пошло дело на лад, и сам тому рад. 6. (Не) сп..ши языком, тор..пись делом.

Задание не предполагает раскрытие значений выражений. Учащимся предлагается грамматическое задание, которое усложняет понимание пословиц и поговорок, связанных с темой труда. В представленных в упражнении выражениях интересным является пословица «Суди о людях не по словам, а по делам». Слово *суди* в основном воспринимается буквально, то есть *судить* связано с нарушением закона. И в результате неправильного понимания смысл пословицы сводится к тому, что надо судить (наказывать) человека за дело.

В упражнении 166 в теме «Тире между подлежащим и сказуемым» дано следующее задание: Прочитайте предложения, делая паузу между подлежащим и сказуемым. Как на письме обозначается эта пауза? Найдите подлежащие и от них поставьте вопрос к выделенным сказуемым. Укажите, чем выражены подлежащее и сказуемое.

1. Мир – дело великое. 2. Земля – кормилица. 3. Книга – лучший товарищ. 4. Повторение – мать учения. 5. Ученье – свет, а неученье – тьма. 6. Хлеб – имя существительное.

7. Глагол – часть речи. 8. Азбука – к мудрости ступенька.

В каждой пословице сказуемое выделено жирным шрифтом. И при выполнении этого задания учащиеся обращают внимание на то, что выделено, а первую часть оставляют без внимания. В итоге закладывается половинчатое восприятие выражения, где начало высказывания не связывается со второй частью. Тем самым нарушается смысл фразеологизмов. Тематика пословиц, представленных в упражнении, разная: о роли земли, учения. Слово *тьма* в пословице, связанной с учением, «Ученье – свет, а неученье – **тьма**» воспринимается учащимися в другой интерпретации. Слово *тьма* в значении темноты редко употребляется людьми на современном этапе, Например, в стихотворении А. Блока, оно известно больше в значении «много». Благодаря этому факту известная истина всегда звучит только до половины. Вторая половина выражения обычно умалчивается из-за неправильного истолкования. На наш взгляд, лучше в таких упражнениях давать 1–2 тематики.

В теме «Простые и сложные предложения» в упражнении 223 даётся задание: Выпишите, расставляя знаки препинания, сначала сложные предложения, а затем – простые предложения. Подчеркните грамматические основы и однородные члены, соединенные союзом *а*. Союз заключите в овал. Постройте схемы сложных предложений.

1. Рыба вид..т приманку, а не крючок.
2. Книга в счаст..е украша..т, а в несчаст..е утеша..т.
3. Лето собира..т, а зима поеда..т. 4. Счаст..е в воздухе не в..ётся, а руками достаётся. 5. Летом ласточка день начина..т, а соловей конча..т.

Большое грамматическое задание затрудняет раскрытие смысла высказываний. Представлены пословицы и поговорки нескольких тем: «животные, рыбы, птицы», «роль книги», «времена года», «труд». Выражение «Счастье в воздухе не вьётся, а руками достаётся» на современном этапе интерпретируется учениками по-своему. Слово *достаётся*, ассоциируется со словом *достал*, которое широко употребительно среди населения. При этом не всегда «доставание» носит законный характер. Тот, кто сумел достать, не порицается обществом, а уважается. Поэтому «счастье руками достаётся» рассматривается дословно. Для достижения чего-то хороши все средства (уловка, хитрость, воровство, грабёж, насилие). Труд при этом не подразумевается.

Пословица и поговорка должна восприниматься в целом. Только тогда мудрость, заложенная в едином высказывании, станет доступной и понятной как для носителя одной ментальности, так и для учащихся других национальностей.

В упражнении 422 дается задание: Какие из данных пословиц высмеивают леность, недобросовестное отношение к труду? Спишите и обозначьте морфемы, в которых пропущены буквы. Назовите пословицу, в которой есть антонимы-наречия.

1. Уважение трудно з..работать, но л..гко п..терять. 2. Хоть в пень кол..тить, лишь бы день пр..водить. 3. Ему дай яичко, да еще и ..блупленное. 4. За п..рогом и чаем и мы не по..качаем. 5. Умей взять, умей и о..дать. 6. С лодырем п..ведешься – горя н..берёшься. 7. Наск..ро делать – переделывать.

В этом упражнении впервые просят учащихся объяснить значения пословиц. Тематика дана: «Труд и безделье». Но количество грамматических заданий не даёт возможности вдуматься в выражения. Задание на подбор антонимов-наречия также трудно, потому что ученик имеет смутное представление о наречиях как части речи. Пословица «Ему дай яичко, да ещё и облупленное» в ментальности русского народа обозначает «жить на всём готовом». Слово *яичко* значимо в сознании русского человека. Обычай дарить друг другу красные яйца во время Пасхи перешёл к нам из Греции вместе с христианской верой. По вознесении Иисуса Христа св. равноапостольная Мария Магдалина, придя для проповеди Евангелия в Рим, предстала императору Тиверию и, поднеся ему красное яйцо, сказала: «Христос Воскресе», и таким образом начала перед ним свою проповедь о Воскресении Спасителя. Первенствующие христиане, узнав о таком простосердечном приношении равноапостольной жены, начали подражать ему и при воспоминании Воскресения Христова стали друг другу дарить красные яйца. Красный цвет этого дара напоминает Кровь Спасителя, пролитую за нас и служит знаком всеобщей радости о победе Иисуса Христа над смертью, Его воскресения из мертвых, нашем искуплении и восстании в другом мире. Яйцо в этом случае есть прекрасный символ нашего возрождения в жизнь будущую. Когда-то и мы, отбросив всё тленное здесь, где уже имеем зародыш и начало вечного бытия, возродимся и воскреснем для другой жизни. В татарской ментальности есть праздник *емырка барямы* «праздник яйца». Празднуется в одно

время с русским праздником Пасхи. В этот день по домам с утра ходят дети, которым дают яйца. Считается, что у детей легкая нога, и весь год этот дом ожидает счастливая жизнь. При этом детьми говорится речёвка: бабушка с дедушкой дома ли, одно яйцо дадут ли? В нем также содержится словесная угроза за отказ дать яйца. В этот день взрослые не ходят друг к другу. Вдруг у кого-нибудь нога окажется тяжелой, и семья будет страдать от невзгод. Этот праздник созвучен русскому празднику, но со своими национальными особенностями. Обычно дают друг другу яичко во время такого значимого праздника, к которому готовится вся семья. Поэтому пословица «Ему дай яичко, да ещё и облупленное» воспринимается с учётом религиозных особенностей культур русского и татарского народов.

Пословицы и поговорки приведены и в других упражнениях (532, 634, 657 и т. д.), где задания не предполагают раскрытие их значения.

В итоге анализа учебника по русскому языку для 5 класса получилась следующая картина. Всего в учебнике использовано 108 пословиц и поговорок в 21-ом упражнении, что составляет 2,73 % от общего количества упражнений. И только в задании к 8 упражнениям (1,04 %) акцентируется внимание на то, что представлены пословицы и поговорки. Остальные упражнения

с пословицами и устойчивыми выражениями не имеют такой ориентировки. Они даны как простые предложения. Ученику полиэтнической школы трудно определить среди простых предложений народные выражения другого народа, если нет дополнительного пояснения.

Также в связи с переустройством общества, ценностей, некоторые пословицы (про труд, хлеб, качества людей), стали интерпретироваться иначе внутри разных поколений одной культуры, что создает трудности для ведения межкультурного диалога.

В учебнике ведётся работа с мудростью русского народа, но на наш взгляд, недостаточная. Необходимо обратить внимание на то, какой смысл таится в этих выражениях и даже в отдельных словах. Одна из задач учителя – обогатить речь учащихся фразеологическими единицами, научить понимать их смысл, правильно интерпретировать и употреблять в своей речи. И первым помощником в этом важном деле является учебник, в упражнениях которого необходимо предусмотреть работу по раскрытию смысла фразеологизмов, их значимости в постижении культуры народа, в воспитании у школьников лучших человеческих качеств, толерантности в отношении к любому народу, его менталитету, традициям.

Список литературы

1. Учебник Русского языка для 5 класса / под. ред. Н. М. Шанского. М., 2007.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2006.

Рукопись поступила в редакцию 20.05.2011 г.

УДК 37.016: 808.5

ББК Ч426.41

О. А. Суханова

г. Чита, Россия

Элективный курс «Политическое красноречие» в аспекте формирования коммуникативных универсальных учебных действий

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий, которые выступают как способность к саморазвитию и самосовершенствованию учащихся, возможность самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности, то есть умение учиться. Одним из средств формирования таких умений может выступать элективный курс «Политическое красноречие», который поможет учащимся применить полученные знания и умения в собственной речевой практике.

В статье представлена программа элективного курса «Политическое красноречие».

Ключевые слова: субъект учения, коммуникативные универсальные учебные действия, устная речь, политическое красноречие.

O. A. Sukhanova

Chita, Russia

The Elective Course *Political Rhetoric* in the Aspect of Forming Communicative Universal Educational Actions

The article is devoted to the problem of forming communicative universal educational actions that serve as the learners' ability to self-development and self-perfection, an opportunity to independently acquire new knowledge, skills and competences, i.e. the ability to learn. One way of forming these skills is the elective course *Political Rhetoric* which will help students apply their knowledge and skills in their own speech practice. The article presents the program of the elective course *Political Rhetoric*.

Keywords: subject of teaching, communicative universal educational actions, oral speech, political rhetoric.

Новые социальные запросы, связанные с переходом России из индустриального в постиндустриальное общество, определяют новые цели образования и стратегию его развития. Процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний и появления новых профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. Личность в таком обществе должна выступать разносторонне развитой, творческой, самостоятельно и критически мыслящей.

На современном этапе школьник в процессе обучения должен быть субъектом учения, для которого характерными качествами будут являться желание и способность учиться и развиваться, коммуникабельность, самостоятельность, умение работать в команде и другие.

Таким образом, важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравствен-

ного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России [2, с. 9]. Базовым положением служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. К ним относятся личностные универсальные учебные действия; ориентировочные действия; конкретные способы преобразования учебного материала и коммуникативные действия. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Кроме того, универсальные учебные действия создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, то есть умения учиться.

На современном этапе всё большее общественное значение приобретает проблема развития у школьников устной речи, состояние разви-

тости которой на сегодняшний день не очень высокое, а это напрямую связано с формированием у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, при овладении которыми ученик должен уметь [1]:

- с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

- представлять конкретное содержание и сообщать его в письменной и устной форме;

- спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать своё;

- вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка;

- понимать возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной;

- быть готовым к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции;

- аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию невраждебным для оппонентов образом;

- брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);

- с помощью вопросов добывать недостающую информацию;

- управлять поведением партнёра;

- убеждать своего собеседника в чём-либо;

- устанавливать рабочие отношения и эффективно сотрудничать;

- использовать адекватные языковые средства для отображения в форме речевых высказываний своих чувств, мыслей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира.

Одной из организационных форм формирования универсальных учебных действий в профильной школе является элективный курс. Представленная в статье (разработанная и апробированная нами в опытном обучении учащихся 10 классов многопрофильного лицея ЗабГГПУ) программа элективного курса «Политическое красноречие» направлена на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, которыми должен обладать учащийся при выходе из школы. Материал, на базе которого у учащихся развиваются эти учебные действия, политическое красноречие. Выбор его обусловлен следующими факторами:

1) в настоящее время политика является той сферой, которая очень прочно вошла в жизнь практически всех людей, является для многих привлекательной сферой реализации своих сил и возможностей;

2) политик – это прежде всего оратор. Он занят преобразованиями, поэтому не только отталкивается от существующих образцов культурно-речевой деятельности, но и создаёт новые идеи, стиль, в том числе речевой, образ поведения. Оказываясь в различных ситуациях речевого общения, он, как правило, не имеет возможности подготовиться к выступлению, поэтому должен хорошо владеть приёмами воздействия, коммуникативными стратегиями, которые, по существу, представляют собой универсальные коммуникативные действия.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий воспитывает личностную культуру, которая является одним из основных направлений развития личности в современном обществе, одной из составляющих которой является готовность и способность открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки.

Представим содержание данного элективного курса.

Программа элективного курса «Политическое красноречие».

Пояснительная записка

Ораторское искусство в его современном понимании представляет собой совокупность знаний и навыков, необходимых для подготовки и произнесения публичной речи с целью наиболее полного выражения коммуникативного намерения говорящего и произведения на аудиторию желаемого эффекта. Умение убедительно, полно и понятно выразить своё коммуникативное намерение для современных школьников остаётся проблемой. Практика преподавания показывает, что индивидуальный словарь обучаемых очень беден.

Элективный курс разработанный для учащихся десятых классов профильной школы, призван:

1) пробудить интерес к политической ораторской речи; мотивы изучения данного вида красноречия и получения умений таких выступлений;

2) сформировать у школьников представления:

– о месте и роли политики в современном обществе;

– о правилах и приёмах публичного речевого воздействия;

– о политической речи, её разновидностях;

3) развивать коммуникативные универсальные действия (умения эффективного публичного выступления на политические темы).

Целью данного элективного курса является развитие коммуникативных универсальных учебных действия в устной форме речи старшеклассников.

Данная цель конкретизируется в следующих **задачах**:

Дать учащимся представление о риторике как о теории, мастерстве и искусстве красноречия, об особенностях ораторского искусства.

Познакомить учащихся с политической речью как видом ораторского искусства и её особенностями.

Познакомить учащихся с основными требованиями к публичному выступлению.

Познакомить учащихся с основными средствами устной речи, видами аргументации.

Познакомить учащихся с разновидностями политического красноречия.

Способствовать развитию умения у учащихся публично выступать.

В результате изучения элективного курса учащиеся *должны знать / понимать*:

– что такое риторика, публичное выступление, политика, ораторская речь, политическая речь, агитаторская речь, митинговая речь, парламентская речь, аргументация;

– виды ораторского искусства;

– особенности политической речи;

– требования к публичному выступлению;

– средства устной речи;

– невербальные средства общения;

– виды аргументации;

– типы аудитории;

должны уметь / использовать / быть способными:

– объяснять важность риторики в России;

– осуществлять подготовку к публичному выступлению;

– правильно вести себя в ходе выступления (внешний вид, манера выступления, позы, жесты);

– владеть приёмами поддержания внимания аудитории в ходе выступления;

– доносить главную мысль своего выступления до слушателей;

– приводить доказательные аргументы к защищаемому тезису;

– успешно завершать выступление;

– произносить публичные речи в любой ситуации;

– аргументированно отвечать на вопросы слушателей;

– справляться с волнением в ходе выступления.

Общее число часов – 28 ч.

Учебно-тематический план

Тема 1. Современная риторика и её место в обществе (4 ч)

Риторика как наука об искусстве публичного выступления. Особенности ораторского искусства. История риторики. Риторика в Древней Греции и Риме. Риторика в средние века. Риторика нового времени. Виды ораторского искусства. Развитие риторики в современной России. Важность риторических навыков для современного общества.

Тема 2. Политическая речь как вид ораторского искусства (4 ч)

Что такое политика. Политик – оратор. Политическая речь – речь убеждающая. Виды политической речи: парламентская речь, дипломатическая речь, митинговая речь, агитаторская речь. Особенности политической речи.

Тема 3. Основные требования к публичному выступлению (9 ч)

Подготовка к публичному выступлению. Обдумывание выступления. Выбор темы и определение содержания будущего выступления. Структура публичного выступления. Репетиция выступления. Психологическая готовность к выступлению. Незапланированное выступление. Приёмы захвата внимания аудитории. Манера выступления. Поведение оратора в аудитории. Внешний вид оратора. Ораторская индивидуальность. Средства устной речи. Невербальные средства общения (поза и жесты). Приёмы борьбы с волнением. Начало выступления. Организационный момент в аудитории. Приёмы поддержания внимания. Донесение главной мысли выступления. Ответы на вопросы аудитории. Соблюдение регламента. Завершение выступления. Варианты концовок. Правила подготовки политического выступления. Правила подготовки агитационных и убеждающих выступлений.

Тема 4. Эффективность публичного выступления (6 ч)

Аргументация как процесс приведения доказательств, объяснений, примеров для обоснования

вания какой-либо мысли перед слушателями. Общие правила аргументации: определить тему, сформулировать основной тезис, подобрать аргументы в поддержку тезиса, сделать вывод.

Виды аргументации: нисходящая и восходящая; односторонняя и двусторонняя; опровергающая и поддерживающая; дедуктивная и индуктивная. Помехи восприятию аргументации: избыточные повторы информации, злоупотребление оратором иностранными терминами, речевые ошибки.

Типы аудитории. Однородная – неоднородная; большая – небольшая аудитория; подготовленная – неподготовленная аудитория; молодёжная аудитория, аудитория старшего возраста; аудитория с разным уровнем понимания. Национальная специфика аудитории.

Работа над речевой формой выступления. Простота изложения. Конкретность лексики. Выразительность речи.

Тема 5. Риторическая практика в незнакомой аудитории (5 ч)

Выступления в других классах, выступление на конференциях. Оценка эффективности публичного выступления.

Планирование учебного материала

Тема 1. Современная риторика и её место в обществе.

Урок 1. Риторика как наука. Особенности ораторского искусства. Виды ораторского искусства

Урок 2. История риторики.

Урок 3. Важность развития риторики в современной России.

Урок 4. Тестирование

Тема 2. Политическая речь как вид ораторского искусства.

Урок 5. Политика – это... Какая речь называется политической.

Урок 6. Особенности политической речи и её разновидности.

Урок 7. Выступления учащихся на политическую тему.

Урок 8. Игровое проектирование «Заседание круглого стола».

Тема 3. Основные требования к публичному выступлению.

Урок 9. Публичное выступление. Содержание публичной речи.

Урок 10. Поведение оратора при незапланированном выступлении.

Урок 11. Средства устной речи и язык внешнего вида.

Урок 12. Структура публичного выступления.

Урок 13. Просмотр видеофрагментов с выступлениями политиков и их анализ.

Урок 14. Правила подготовки политического выступления.

Урок 15. Как сделать выступление убедительным.

Урок 16. Выступления учащихся на политическую тему.

Урок 17. Диалог в политической речи.

Тема 4. Эффективность публичного выступления.

Урок 18. Факторы, влияющие на эффективность публичного выступления.

Урок 19. Аргументация как один из факторов эффективности публичного выступления. Правила аргументации.

Урок 20. Виды аргументации. Примеры из выступлений политических деятелей.

Урок 21. Аудитория как один из факторов эффективности публичного выступления.

Урок 22. Простота изложения и выразительность речи как один из факторов эффективности публичного выступления.

Урок 23. Творческая работа.

Тема 5. Риторическая практика в незнакомой аудитории.

Урок 24. Выступление перед другим классом с целью убедить выбрать именно того кандидата на должность старосты класса.

Урок 25. Выступление на внутришкольной конференции.

Урок 26. Выступление перед учащимися средних классов на тему: «Курение опасно для вашего здоровья».

Урок 27. Выступление на конференции в вузе.

Урок 28. Контрольный зачёт.

Рекомендуемая литература для учителя

Основная литература

1. Антонова Л. Г. Развитие речи. Уроки риторики. Ярославль, 1997.

2. Кузнецов И. Н. Современная риторика. М., 2006.

3. Ласотько А. Г. Риторика: методические указания. Воронеж, 1997.

Дополнительная литература

1. Волков А. А. Основы риторики: учебник для вузов. М, 2006.

2. Граудина Л. К. Культура русской речи: учебник для вузов. М, 2000.

3. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Русский язык и культура речи. Ростов н/Д, 2004.

Рекомендуемая литература для учащихся

Основная литература

1. Аннушкин В. И. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. Минск, 2001.

2. Голуб И. Б. Искусство риторики. Москва, 2005.

3. Далецкий Ч. Риторика: учеб. пособие. М, 2003.

Дополнительная литература:

1. Петров О. В. Риторика: учеб. пособие для студ. юрид. вузов. М, 2001.

2. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Русский язык и культура речи. Ростов н/Д, 2004.

3. Далецкий Ч. Практикум по риторике. М, 1996.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук; Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

Рукопись поступила в редакцию 30.11.2011 г.

УДК 37.016:81
ББК Ч 426.131

Т. М. Шахова
г. Чита, Россия

«Языковой портфель» как инновационная технология при обучении русскому языку

Переход России на новый европейский уровень образования и воспитания, в центре внимания которой находится конкретный ученик, дал импульс к разработке новых подходов в системе оценивания качества образования. Одной из новых, перспективных технологий обучения русскому языку в последние годы становится «языковой портфель». Рефлексивный и тематический языковой портфель является эффективным средством формирования рефлексии и самооценки у школьников.

Ключевые слова: технология «языковой портфель», «портфель ученика», «дневник достижений учащегося по русскому языку», типы языкового портфеля, самооценка результатов.

T. M. Shakhova
Chita, Russia

Language Portfolio as an Innovation Technology of Teaching the Russian Language

Russia's transition to a new European level of education and training which centers on a particular student, has given rise to the development of new approaches to the evaluation system of the quality of education. Recently, language portfolio has become one of the new, promising technologies of teaching the Russian language. Reflexive and thematic language portfolio is an effective means of forming self-reflection and self-appraisal.

Keywords: language portfolio technology, student's portfolio, student's diary of achievements in learning Russian, types of language portfolio, self-appraisal of results.

Обучение русскому языку в современной школе требует от учителя не только знания своего предмета, но и активного применения различных технологий. Технологии, объединенные понятием «Языковой портфель ученика», логично вписываются в современную систему обучения учащихся. Работа с языковым портфелем обуславливает в учебном процессе особую систему взаимодействия между учителем и школьником. Это взаимодействие носит характер переговоров, консультаций, определённых учебных ситуаций, в которых оба субъекта разделяют ответственность за решение задач учебной деятельности практически поровну. При этом ученик проявляет себя как субъект учебной деятельности, в полной мере ответственный за результат овладения русским языком.

«Языковой портфель» может представлять собой самостоятельный документ, а может входить как часть в «Портфель ученика», в котором

собраны разные портфели: «Портфель по физике», «Портфель по биологии» [4, с. 118]. Попытки создать «Языковой портфель» были предприняты в 1990-е гг. XX в. Один из таких портфелей (авторы И. Крист, Ф. Дебслер, А. Дотсон, Р. Шерер, Г. Шнейдер, Б. Норт, Дж. Трим) [2], созданный под эгидой комитета по изучению языков для общеевропейского гражданства, ставил целью «способствовать осознанию учащимися собственно опыта изучения иностранного языка и иностранной культуры, описание уровня владения иностранным языком на конкретной ступени обучения в соответствии с общеевропейскими требованиями» [8, с. 251]. В России одним из первых появился «Европейский языковой портфель для России», который ориентирован на самооценку коммуникативных умений учащихся в процессе изучения иностранного языка. В основном, как показывает практика, учителя русского языка адаптировали разрабо-

танные в педагогике портфолио и используют их в обучении русскому родному языку. Сегодня существует немало типов портфелей, описанных в дидактической и лингводидактической литературе [3; 6; 8]. В частности, по цели учёные (Л. В. Черепанова, Т. Г. Новикова, И. Р. Калмыкова) выделяют следующие типы «Языкового портфеля» [1, с. 23–25]:

а) **«Папка достижений»**, отражающая успехи ученика в освоении какого-либо учебного предмета, в учебной деятельности в целом;

б) **проблемно-исследовательский языковой портфель**. Он представляет набор материалов, связанных с подготовкой и написанием школьником реферата, доклада, исследовательской работы. Эти материалы систематизированы по рубрикам (план работы над рефератом, цитаты, афоризмы, результаты исследования). Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает тематический и рефлексивный языковой портфель, на которых мы остановимся подробнее;

в) **тематический языковой портфель**. Этот тип портфеля создаётся в процессе изучения какого-либо большого раздела, курса, темы, например «Имя существительное». Главное в этом портфеле – самооценка ученика в виде рассуждения, аргументации, обоснования. Нами для опытного обучения были разработаны критерии оценивания языкового портфеля. Их составили: культура оформления; аккуратность выполнения работ; содержимое портфеля. Покажем, из чего сформирован каждый критерий оценивания и самооценивания тематического языкового портфеля.

I. Культура оформления:

- титульная страница;
- название языкового портфеля;
- название работ;
- ФИ ученика, ФИО учителя.

II. Аккуратность выполнения работ:

- аккуратный почерк;
- отсутствие помарок, грязи, исправлений, зачёркиваний;
- отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок.

III. Содержимое портфеля:

- не менее двух правильно выполненных домашних упражнений;
- не менее трёх сформулированных теоретических вопросов и развёрнутых ответов на них;
- не менее двух составленных или подобранных по теме тестовых заданий.

После того, как ученик сформирует тематический языковой портфель, он проводит его самооценку. Она складывается из ответов (или выбора соответствующего варианта ответа) на следующие вопросы:

1. *Как ты отбирал материалы в языковой портфель?*

- а) посмотрел в другом учебнике по русскому языку;
- б) «скачал» задания из Интернета;
- в) посмотрел у одноклассников;
- г) спросил у учителя;
- д) взял из рабочих тетрадей по русскому языку.

2. *Что ты сделал легко, без затруднений?*

Отметь варианты, поставив рядом знак «V».

- а) нашёл упражнения по заданной теме;
- б) выполнил эти упражнения;
- в) составил теоретические вопросы по заданной теме и ответил на них;
- г) подобрал тестовые задания.

3. *Когда тебе было трудно?*

Отметь варианты, поставив рядом знак «V».

- а) когда искал упражнения по теме, данной учителем;
- б) когда выполнял эти упражнения;
- в) когда составлял теоретические вопросы по теме и отвечал на них;
- г) когда подбирал тестовые задания.

4. *Что нового ты узнал(а), выполняя эти задания?*

а) я узнал(а), что по русскому языку можно составлять языковой портфель, который похож на наше портфолио;

б) языковой портфель учит правильно и красиво оформлять работы;

в) я понял(а), что языковой портфель помогает мне правильно организовать свои действия;

г) выполняя задания в языковой портфель, я повторял(а) изученный материал и запоминал(а) трудные для написания слова.

5. *Соответствует ли твой языковой портфель заявленным критериям?*

а) культура оформления (титульная страница, название языкового портфеля, название работ, ФИ ученика, ФИО учителя);

б) аккуратность выполнения работ (аккуратный почерк, отсутствие помарок, грязи, исправлений, зачёркиваний, отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок);

в) содержимое портфеля (не менее двух правильно выполненных домашних упражнений; не менее трёх сформулированных теоретических вопросов и развёрнутых ответов на них; не менее двух составленных или подобранных по теме тестовых заданий).

6. Как ты считаешь, языковой портфель помогает тебе изучать русский язык?

Дай развернутый ответ на вопрос.

7. Как ты считаешь, языковой портфель учит тебя учиться самостоятельно?

Если да, то расскажи как.

Пятиклассник, зная эти критерии, руководствуется ими, что помогает ему организовать свою работу на всех этапах деятельности: ориентировки и планирования (ознакомление с критериями), реализации (соблюдение критериев при составлении языкового портфеля) и контроля (самооценивания);

г) **рефлексивный языковой портфель.**

Цель портфеля заключается в формировании у учащихся способности осознавать собственную познавательную деятельность, направленную на изучение русского языка. Сопоставление самооценки и оценки педагога даёт возможность ученику понять, насколько он объективен в оценке собственных знаний, умений, а учителю – насколько у школьников развиты критическое мышление, рефлексия и самооценка, направленные на отслеживание результатов учебно-познавательной деятельности ученика как в количественном, так и в качественном плане.

В методике обучения русскому родному языку опыт использования технологии «Языковой портфель» немногочислен. В 2009–2011 гг. появился рефлексивный языковой портфель «Дневник достижений учащегося по русскому языку» Л. В. Черепановой к учебно-методическому комплексу по русскому языку для 5, 6, 7 классов С. И. Львовой и В. В. Львова [9]. Данная технология служит эффективным средством формирования рефлексии и самооценки достижений: лингвистической (языковедческой), языковой и коммуникативной компетенции.

«Дневник достижений учащегося по русскому языку», разработанный Л. В. Черепановой [9], относится к рефлексивным портфолио. Он предназначен для того, чтобы научить школьников оценивать собственную учебную деятельность по русскому языку. На основе «Дневника достижений по русскому языку» Л. В. Черепановой к УМК С. И. Львовой и В. В. Львова, нами были разработаны «ступеньки» для дневника

достижений к УМК М. М. Разумовской. Приведем пример одной из ступенек.

Вторая ступенька. Письмо. Орфография. Строение слова.

Задания первого раздела направлены на проверку и самопроверку лингвистических знаний по орфографии, строению слова, письму, «а также комплексу общепредметных умений, связанных с оперированием школьниками этими знаниями» [7, с. 77].

Раздел 1. Как я усвоил лингвистическую теорию.

Ответ на вопросы и выполни задания. Если ты не сможешь сделать это самостоятельно, обратись к подсказкам. Они расположены после заданий.

1. Напиши фамилию ученого-лингвиста, который очень много сделал для русской орфографии, обобщив и сформулировав правила письма.

2. Прочитай данные определения. На месте пропусков вставь подходящие по смыслу термины.

_____ – наука о правописании.

_____ – значимая часть слова.

3. Письменно ответь на вопросы:

1. Зачем нужны орфографические и пунктуационные правила? _____

2. Почему морфемы называются значимыми частями слова? _____

3. Почему следует учитывать значения морфем? _____

4. Что такое основа слова? _____

5. Какое окончание называется нулевым? _____

Раздел 2. Как я научился (лась) использовать лингвистическую теорию

«Задания второго раздела направлены на проверку и самопроверку умений использовать лингвистическую теорию при выполнении разнообразных действий с языковым материалом. Задания не могут выполняться механически, они требуют понимания теоретического материала и знания того, как применить теоретические сведения при решении задачи. Это более высокий уровень владения знаниями», – пишет Л. В. Черепанова [7, с. 77].

4. Напиши по два примера на каждую функцию мягкого знака.

1) обозначает мягкость согласного _____

2) указывает на грамматические признаки слова _____

3) употребляется как разделительный знак _____

5. В какой последовательности выделяют морфемы в слове (поставь в скобках около слова цифры 1, 2, 3, 4, 5)

Приставка (), окончание (), основа (), корень (), суффикс ().

Раздел 3. Как я научился(лась) действовать

«Задания третьего раздела направлены на проверку и самопроверку разнообразных умений» [7, с. 77].

6. Проведи морфемный разбор слов.

Расчудесный

Учительница

Яблочный

7. Распредели слова по графам таблицы и запиши их, вставляя пропущенные буквы.

Не с глаголами

<i>Слитно</i>	<i>Раздельно</i>

(Не) был, (не)годовать, (не)навидеть, (не)смог, (не) доумевать, (не) пошел, (не) здоровится, (не) дождался, (не) волить, (не) попадаться.

8. В каких из следующих слов на конце пишется Ъ?

Товарищ(ь), врач(ь), ноч(ь), нож(ь).

«Подсказки нацелены на овладение разными приёмами учебно-познавательной деятельности:

осмысленным поиском и переработкой научно-лингвистической информации; сопоставлением выполненного задания с образцом и выявлением того, соответствует ли и насколько выполненное этому образцу; восполнением недостающих знаний и умений; работой со справочной литературой (словарями) и т. д. Поэтому обращение к “Подсказкам”, работа по ним должны учителем поощряться» [7, с. 79].

Подсказки.

1. Обратись к с. 22 упр. 53 учебника.

2. Посмотри в § 12, § 20.

3. Обратись к с. 23–24 упр. 55; к с. 37, упр. 103; к с. 40; к с. 41 упр. 116; к с. 43 упр. 123 учебника.

4. Обратись к с. 15 упр. 33; § 16, § 17.

6. Посмотри образец разбора слова в тетради.

7. Посмотри § 18, с. 34–35 учебника.

8. Обратись к § 16, с. 31 учебника.

Особую роль в портфеле выполняет «Таблица самооценивания». Таблица заполняется учеником на каждой ступеньке под контролем учителя. В данной таблице помещены критерии самооценивания: «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»; «Выполнил(а), обратившись к подсказкам», «Выполнил(а) без подсказки».

Таким образом, технология «языковой портфель» призвана в условиях современного и мобильного общества: учить школьников рефлексии и самооценке и тем самым формировать его как субъекта учения, обогатить номенклатуру методов и приёмов оценивания достижений учащихся по русскому языку.

Таблица самооценивания 2

<i>Раздел работы</i>	<i>№ задания</i>	<i>Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)</i>	<i>Выполнил(а), обратившись к подсказкам</i>	<i>Выполнил(а) без подсказки</i>
1. Как я усвоил лингвистическую теорию	1			
	2			
	3			
2. Как я научился(лась) использовать лингвистическую теорию	4			
	5			
	6			
3. Как я научился(лась) действовать	7			
	8			
	9			
	10			
Всего знаков				

Список литературы

1. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самообразования и саморазвития личности // Образование в современной школе. 2002. № 5. С. 23–25.
2. Крист И. Европейский языковой портфель: Предложения по разработке / И. Крист, Ф. Дебслер, А. Дотсон [и др.]. М., 1998.
3. Липканская К. Л. «Папки достижений» учащихся как отражение результатов создания собственных образовательных программ // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений. Вып. 3. М.: Школьная книга, 2006. С. 106–108.
4. Новикова Т., Прутченков А., Пинская М. Использование портфолио в практике российской школы // Народное образование. 2005. № 9. С. 117–119.
5. Новикова Т. Г., Прутченков А. С., Пинская М. А. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и средней (полной) школы // Профильное обучение. Ч. I. М.: Просвещение. 2004. № 4. С. 104–106.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петухов. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. С. 185.
7. Черепанова Л. В. Технология языкового портфеля школьника // Русская словесность, 2009. № 2. С. 75–79.
8. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. С. 250–254.
9. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку 5 класс. М.: Мнемозина, 2009. 68 с.
10. Черепанова Л. В. Роль «Языкового портфеля» в формировании лингвистической компетенции школьников // Русский язык в школе. 2004. № 5. С. 41–44.
11. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2010. № 6 (35). С. 30–39.

Рукопись поступила в редакцию 12.11.2011 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378. 14
ББК Ч 486. 30

К. Е. Виноградова
г. Санкт-Петербург, Россия

Дисциплина «Выпуск учебной газеты» как проективная методика обучения студентов отделения «Связи с общественностью»

Публикация посвящена включению дисциплины «Выпуск учебной газеты» в программу обучения специалистов по связям с общественностью. Автор отмечает, что данная дисциплина позволит преодолеть разрыв между академическими учебными программами по журналистике и медиаиндустрией. Описываются журналистские навыки, которые формируются в ходе обучения. Проективная методика, на которой основан курс, позволяет студентам получить практические знания в области журналистики и способствует их профессиональному успеху.

Ключевые слова: медиаобразовательные проекты, интерактивные формы обучения, учебная газета, специалист по PR, журналистское мастерство.

К. Е. Vinogradova
Saint Petersburg, Russia

The Discipline *Issuing a Newspaper* as a Projective Method of Teaching Public Relations Students

The paper is devoted to the integration of the discipline *Issuing a Newspaper* in the curriculum for specialists in public relations. The author notes that this discipline helps bridge the gap between academic training programs in journalism and media industry. The article includes a list of journalistic skills, which are formed during training. Projective technique, on which this course is based, allows students to gain practical knowledge in the field of journalism and contributes to their professional success.

Keywords: media education projects, interactive forms of education, training newspaper, specialist in PR, journalistic skills

Деятельность специалиста по PR напрямую связана с журналистикой. В обязанности специалиста по связям с общественностью входит поддержание контактов со СМИ весьма разнообразных по форме и содержанию. Сэм Блэк выделяет три основные задачи специалиста, ответственного за связь с прессой: предоставлять материалы для печати, по которым затем пишутся статьи, очерки и т. п.; отвечать на запросы прессы и предоставлять комплексные информационные услуги; следить за сообщениями печати, радио и телевидения и оценивать результаты, принимать

при необходимости меры к исправлению ошибок в заявлениях или выступать с соответствующими опровержениями [16, с. 58, 59]. Президент ЗАО «Интерфакс-Северо-Запад», Председатель Союза журналистов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, обладатель Гран-при профессионального конкурса «PRоба – 2000» в номинации «PR-менеджер года» Л. Д. Фомичёва отмечает, что специалисты по PR должны: «объединить вокруг себя журналистов, пишущих на темы вашей отрасли», «заинтересовать журналистов эксклюзивными новостями вашей

компании, постоянным информированием о деятельности, организацией интервью с ведущими топ-менеджерами», осуществлять «постоянное взаимодействие с прессой», «правильно выстроить коммуникации, заинтересовать журналистов новостями, возможностью взять интервью или комментарии у руководителей вашей компании» [14].

Для того чтобы выполнять функции профессионального коммуникатора между организациями и средствами массовой информации всех типов, специалист по PR должен хорошо понимать специфику профессиональной деятельности журналиста.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 030602 «Связи с общественностью» предусматривает обязательное изучение дисциплины «Теория и практика массовой информации», нацеленной на изучение студентами теории и методики журналистского творчества. Повышению компетентности в области журналистики также способствуют следующие дисциплины, затрагивающие различные сферы функционирования массовой коммуникации: «Психология массовой коммуникации», «Социология массовой коммуникации», «Стилистика и литературное редактирование», «Основы теории коммуникации». Данные дисциплины имеют академический характер. Однако программа обучения специалиста по PR требует постоянной корреляции с учётом изменений, происходящих в информационном пространстве.

Формируется большой спрос на передовые программы обучения, дающие выпускнику реальное представление о будущей специальности. Эти изменения могут быть учтены при обучении в рамках курса «Выпуск учебной газеты», который может быть выбран вузом в качестве дисциплины или курса по выбору студента или в качестве дополнительной или факультативной дисциплины.

Дисциплина «Выпуск учебной газеты» в структуре обучения PR-специалистов ориентирует студента на практическую деятельность. Будущие специалисты по связям с общественностью учатся создавать медиатексты, работать в составе редакции, продумывать концепцию СМИ, выпускать «в свет» издание. Практические занятия позволяют заниматься в студенческой группе моделированием работы редакции; каждому студенту предлагается включиться в процесс группового взаимодействия – в колле-

гиальное «формирование замысла» произведения, распределение заданий, создание текстов, контроль качества, предъявление на газетной полосе и веб-сайте. Важной формой получения профессиональных журналистских навыков является оперативный поиск актуальной информации, работа с эксклюзивными источниками информации, формирование выпуска (подборки) новостей (планирование объема, наполнения, новостных блоков, например, на сайте факультета).

Дисциплина «Выпуск учебной газеты» основана на интерактивных методах и формах работ, имеющих несомненные преимущества, отмеченные Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой [15, с. 12]: «во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний об изучаемом медиапроизведении и его авторах: активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного их использования в дальнейшей учебной деятельности. Во-вторых, интерактивные методы способствуют мотивации и вовлечённости участников в процесс совместного решения проблемы, творческого поиска. Это способствует поисковой активности аудитории, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества».

Подготовка учебной газеты является исследовательской и проективной деятельностью студентов, ориентированной на практическое применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре» [13, с. 22]. Уже с первого занятия студенты включаются в творческий процесс, осваивают все этапы создания медиапроекта. У будущих специалистов по связям с общественностью формируется представление о работе редакции СМИ, в практическую плоскость переводятся знания форм и жанров газетно-журнальной публицистики, специфических особенностей газетных и журнальных текстов. Происходит понимание возможностей образительного ряда газетно-журнальных полос; освоение основных этапов планирования, макетирования и вёрстки номера; освоение основных репортёрских навыков по сбору, обработке, литературному оформлению текстов; корректура и редакция текстов публикаций и номера в целом.

Из числа студентов образуются редакции, которые выпускают учебные газеты. Работа над очередным номером учебной газеты проводится в виде, максимально приближенном к реальным

условиям работы редакции печатного СМИ. За образец для проведения практической части занятий целесообразно взять практику проведения редакционных «летучек» и «планёрок», принятую в большинстве печатных СМИ. При обсуждении плана номера, выбора тем, а также при обсуждении выпущенного номера необходимо включать элементы дискуссии. При подготовке студентов к выполнению репортёрских заданий целесообразно проводить ролевые игры. Требования к публикациям, подготовленным в номер, сформулированы А. А. Грабельниковым: «каждая публикация должна быть написана в определённом газетном жанре (в информационных и аналитических). Текст должен быть написан грамотно, отвечать нормам русского литературного языка. Содержание текстов должно отличаться актуальностью, социальной направленностью, отражать волнующие молодёжь проблемы, отвечать духу студенческих изданий. Основные требования к подготовленному для публикации тексту: своевременность, доступность, этичность, полнота, представительность, достоверность, новизна» [3, с. 11]. Подготовленные студентами тексты прочитываются на занятиях, обсуждаются членами коллектива по вышеописанным критериям. Из утверждённых и отредактированных текстов формируются номера газеты.

В процессе обучения необходимо использовать современную компьютерную технику, а также современные компьютерные программы для вёрстки и для работы с изобразительным материалом (Pagemaker, Photoshop и др.). Несколько занятий в течение семестра целесообразно проводить в виде экскурсий в редакции печатных СМИ.

В ходе изучения дисциплины формируются следующие журналистские навыки:

Авторские: оценка актуальности, злободневности тем, поиск источников информации; налаживание контактов с необходимыми источниками; проведение интервью; анализ полученной информации, подготовка авторского текста (формирование темы, замысла, концепции, композиции); оценка достоверности полученных фактов, построение кратких и развернутых сообщений в различных жанрах; получение навыков профессионального общения («живое», по телефону, на брифингах и пресс-конференциях, в кулуарах и т. д.).

Организаторские, предполагающие участие в перспективном и текущем планировании по осуществлению проекта; формирование творче-

ской группы для создания учебной телепередачи (главный редактор, литературный редактор, ответственный секретарь, фотограф, корректор, дизайнер, верстальщик, корреспонденты); распределение обязанностей внутри творческого коллектива.

Редакторские, требующие наполнение интересной разнообразной информацией, в том числе событийной; оценка степени готовности публикации к печати; оценка качества журналистского труда; редактирование печатного текста; распределение репортёрских заданий; консультации по вопросам сбора материалов; проверка надежности источников информации, указанных в тексте; отбор и обработка сообщений информационных агентств.

Программирующие, заключающиеся в разработке авторского проекта; участие в разработке и корректировке концепции издания; планирование собственной работы, ориентация Проекта на целевую аудиторию, формулирование интересов и ожиданий аудитории; выбор оптимального соотношения и расположения разделов; оценка качества номеров газеты с точки зрения умелого (или неумелого) построения структуры номера и разнообразия его наполнения.

Производственно-технические: использование традиционной техники, применяемой для фиксации сведений и хранения информации; применение новых технических средств (электронные блокноты, цифровые диктофоны, цифровые камеры и т. п.); применение технологий web-журналистики; использование сети Интернет; определение формата газеты и объёма номера; определения количества и размера текстовых колонок на полосе номера; подбор шрифтов; поиск иллюстраций; обработка иллюстраций; предпечатная подготовка текстов, подготовка макета издания и его вёрстка.

Таким образом, содержательная часть курса «Выпуск учебной газеты» для специальности 030602 «Связи с общественностью» должна содержать следующие тематические блоки:

Создание концепции периодического издания.

Определение целевой аудитории будущего Проекта.

Знакомство с техническими средствами и программными продуктами, необходимыми в работе журналиста.

Перспективное и текущее планирование номера газеты, в котором участвуют все студенты; распределение редакционных заданий; разработка композиционно-графической и темати-

ческой модели; разработка жанровой системы номера.

Организация работы редакции. Выбор редакционного коллектива. Редакторат его задачи и функции; секретариат, его задачи и функции; технические службы редакции газеты. Корреспондент редакции, специфика его творческой деятельности.

Обсуждение трудностей, возникших при выполнении заданий; обсуждение результатов на разных этапах работы над реализацией Проекта; редактирование текстов студентами при участии преподавателя.

Производственный редакционный цикл: последовательность подготовки оригинала материала и подготовки оригинал-макета; создание оригинал-макета, вёрстка номера студентами при участии преподавателя (при наличии технических возможностей).

Литературное редактирование текста. Основные корректорские знаки. Этика работы с авторским текстом.

Макетирование: элементы печатной полосы, функции заголовочного комплекса, цвет в дизайне. Фотография и инфографика в оформлении газеты.

Предпечатная подготовка. Этап сдачи номера в типографию.

Обсуждение выпущенного номера газеты.

Как видим, общая задача, стоящая перед группой студентов весьма серьезна и приближена к практической деятельности. Так как выпуск газеты является результатом коллективной работы, то лежащая перед каждым членом группы ответственность, с одной стороны, объединяет, с другой, требует жесткого выполнения поставленных задач, развивает критическое мышление, заставляет отвечать за результаты своей работы перед своими коллегами. По мере выполнения работы, вовлеченности всех членов учебной группы в процесс формируется мотивация к получению теоретических знаний.

Особая роль преподавателя в обучении данной дисциплине заключается в том, что ему от-

водится роль координатора проекта, «решателя проблем», «активизатора» и модератора. Так как данный курс носит практический характер, но требует теоретических знаний, преподавателю следует предлагать для самостоятельного изучения учебные пособия по журналистике, которые позволят аудитории получить нужную информацию. Могут быть рекомендованы учебные и учебно-методические пособия А. И. Аكوпова, С. И. Галкина С. М. Гуревича, А. В. Колисниченко, М. Н. Кима, В. И. Конькова, С. Г. Корконосенко, Г. С. Мельник, Л. А. Курдюковой, А. Н. Тепляшиной, М. В. Шкондина и др. [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 17].

Изначально дисциплина «Выпуск учебной газеты ориентирована на студентов, обучающихся по специальности «Журналистика». Если студенты-журналисты к моменту подготовки Проекта уже владеют профессиональной терминологией, обладают опытом подготовки медиатекстов, знакомы с принципами верстки, монтажа, то студенты отделений «Связи с общественностью» осваивают журналистское мастерство непосредственно в процессе подготовки учебных номеров газеты. Данное обстоятельство необходимо учитывать в процессе обучения, так как отсутствие знаний в области технологических процессов и навыков с работой техники могут вызывать серьезные затруднения у студентов и даже парализовать работу над проектом.

Public relations представляется одной из самых молодых и быстроразвивающихся специализаций, и внедрение в учебный процесс динамичных дисциплин, таких как «Выпуск учебной газеты», позволит преодолеть разрыв между академическими учебными программами по журналистике и медиаиндустрией. Профессиональный опыт, который студенты приобретают в ходе данных занятий, способствует их успеху, дает специалистам по связям с общественностью представление о работе СМИ, а также позволяет развить навыки работы со словом и творческие способности.

Список литературы

1. Акопов А. И. Периодические издания. Ростов н/Д., 1999.
2. Галкин С. И. Техника и технология СМИ: художественное конструирование газеты. М.: Аспект Пресс, 2008.
3. Грабельников А. А. Работа журналиста в газете. М., 1999.
4. Гуревич С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра. М.: Аспект Пресс, 2004.
5. Ким М. Н. Журналистика: методология журналистского творчества. СПб., 2004.
6. Ким М. Н., Мельник Г. С. Методы журналистской деятельности. СПб., 2005.

7. Колесниченко А. В. Практическая журналистика. М.: Изд-во МГУ, 2010.
8. Коньков В. И. Речевая структура газетных жанров. СПб., 2004.
9. Корконосенко С. Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2000.
10. Курдюкова Л. А. Выпуск газеты. Технология издания. М., 2010.
11. Мельник Г. С., Тепляшина А. Н. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2009.
12. Мисонжников Б. Я., Юрков А. А. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2003.
13. Мурюкина Е. В., Челышева И. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» / отв. ред. А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
14. Онлайн-конференция Людмилы Фомичёвой // РАСО. 2011, 21 июля. URL: www.gaso.ru/conferences/conference204.html (дата обращения 01.09.2011).
15. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М., 2006.
16. Сэм Блэк. Паблик Рилейшнз: Что это такое? М., 1990.
17. Шкондин М. В. Системная типологическая модель СМИ. СПб., 2002.

Рукопись поступила в редакцию 10.09.2011 г.

УДК 070.4
ББК Ч 612. 18

Л. Р. Дускаева, Н. С. Цветова
г. Санкт-Петербург, Россия

**Досуговое направление в российской журналистике:
проблемы подготовки специалистов**

В статье рассматриваются содержательно-тематические и качественные особенности информационной политики российских масс-медиа, функционирующих в сфере досуга, а также анализируются информационные запросы в этой сфере и специфика их удовлетворения в современных СМИ. На этой основе формулируются выводы о целях и задачах подготовки кадров для журналистики этой сферы.

Ключевые слова: журналистика сферы досуга; информационные запросы; журналистский дискурс искусства; цели и задачи подготовки специалистов

L. R. Duskaeva, N. S. Tsvetova
Saint Petersburg, Russia

Area of Leisure in Russian Journalism: Problems of Training Personnel

The article deals with thematic and qualitative features of an information policy of the Russian mass media, which function in the sphere of entertainment. It analyzes information requests of this sphere and specificity of their satisfaction in modern mass media. On this basis, the authors draw conclusions about the aims and objectives of professional training for journalism of this sphere.

Keywords: mass media of leisure field, information needs, discourse of art in mass-media, aims and objectives of training personnel.

В последние годы в связи с утверждением в российском обществе «диктатуры досуга» расширилось информационное поле, связанное с этой сферой: возросло число периодических изданий, радио- и телепрограмм, специализированных телеканалов. Темы, разрабатываемые в этом поле, весьма разноплановы: научно-технические открытия, путешествия, история страны и цивилизации, события в мире искусства (художественные выставки, спектакли, концерты), хобби, спорт, игры, мода, рестораны, кулинария, уход за домом и т. д. [2; 5].

Различия между разными досуговыми СМИ не только содержательно-тематические, но и качественные. Среди них выделяются те, которые предлагают познавательную информацию, расширяющую кругозор, прививающую вкус, в том числе потребительский. Другие используют сплетни, слухи, домыслы, мистификации. Последние и тематически специфичны: паразитируют на темах секса, насилия, интимной жизни звёзд. Таким образом, досуговые СМИ представляют собой разноплановое «информационное предложение», в котором по-разному распределяются «высокое» и «низменное». Следовательно, журналистика этой сферы оказалась перед

острой необходимостью отстаивать и сохранять в обществе традиционные культурные ценности. Эта задача выполнима лишь при условии гуманистически направленного использования информационных ресурсов, что, в свою очередь, возможно только при специальной подготовке журналистских кадров, которые будут работать в данном медиасегменте, требующей концептуальной разработки учебных, рабочих планов и отдельных учебных курсов, связанных с магистерской специализацией «Журналистика сферы досуга», открытой на факультете журналистики Санкт-Петербургского государственного университета.

Динамично изменяющаяся практика функционирования масс-медиа поставила нас перед необходимостью осмыслить целый ряд вопросов. Базовые из них – специальные профессиональные требования, которые, прежде всего, предъявляются к журналисту в этой сфере; компоненты его профессиональной культуры; специальные «технологические» умения и навыки, которые определяют эффективность механизма текстопорождения и воздействующий потенциал соответствующей речевой продукции.

© Л. Р. Дускаева, Н. С. Цветова, 2011

Идеи, высказанные в статье, безусловно, имеют предварительный характер, поскольку для формулирования окончательных выводов необходимы дальнейший сбор и систематизация чрезвычайно разнообразного эмпирического материала.

Процесс поиска ответов на интересующие нас вопросы вполне естественно должен начинаться с определения содержания понятия «досуг». При суммировании всех существующих точек зрения складывается следующая дефиниция: досуг – это часть нерабочего времени, остающаяся после необходимых занятий, важная для восстановления сил, физического и духовного развития человека. Последнее может предполагать самообразование, приобщение к культуре, занятия хобби, спортом, эстетически значимым творчеством, семейным общением, общением по интересам, игрой. Досуговая сфера жизни и деятельности человека чрезвычайно важна потому, что при организации собственного досуга человек изменяет свой социально-ролевой статус и выступает то членом семьи, то членом дружеской компании, объединённой общим интересом, то обучающимся, то зрителем, то читателем или слушателем, а то и участником игры и т. д. Такое многообразие социальных ролей ни в коей мере не противоречит идее целостности личности, существования субстанциональной её сущности и определяет чрезвычайно разноплановые личностные информационные интересы, которые и выступают «фактором деятельности СМК» [4, с. 73]. Подключение личности к средствам массовой информации, которые стремятся удовлетворить досуговые потребности, провоцируется стремлением к наиболее полной самореализации, обусловленной не только её сегодняшним социальным положением, но и прошлым жизненным опытом, прежними целевыми установками и характером усвоенных культурных ценностей.

Опираясь на такое понимание досуга, можно выделить две основные задачи культурно-досуговой деятельности в журналистике: во-первых, информационное воздействие, стимулирующее социально-культурную активность, духовное развитие личности и социума в условиях свободного времени; во-вторых, развлечение, способствующее релаксации, восстановлению сил.

Культурно-досуговая деятельность в журналистике представляет собой прежде всего производство, распространение информации о по-

треблении ценностей культуры в сфере досуга. Журналистский дискурс, «потребляемый» аудиторией в свободное время, направлен на самообразование, приобщение к культуре, посвящен занятиям хобби, спорту, моде, домашнему хозяйству, общению по интересам, играм. Следовательно, журналистика сферы досуга посвящается разным формам свободного времяпрепровождения аудитории и призвана разнообразно наполнять его.

Как следствие, представление об информационных интересах аудитории в сфере досуга является в наивысшей степени разнофакторным и разноплановым и нуждается в многоаспектном описании. Досуговое направление в российской журналистике – одно из наиболее активно развивающихся, и оно рассматривается нами как одна из подсистем общей системы средств массовой информации. Построение типологии явлений, представляющих данное направление, затруднено целым рядом обстоятельств: во-первых, недостаточной его изученностью, во-вторых, активными модернизационными процессами в этой сфере журналистики: изменением интенциональности, связанным с переакцентуацией внимания его создателей с просветительской направленности на рекламно-развлекательную; очевидной коммерциализацией большинства современных досуговых массовых изданий. Сегодня почти ежедневно на информационном рынке одни издания интересующего нас типа рождаются, другие закрываются, третьи преобразуются, меняя свою направленность.

По предварительным наблюдениям, для определения данного типа информационных интересов весьма значимы социально-демографические характеристики аудитории: а) возраст, б) пол, в) место жительства, г) язык. (Этим обусловлено появление СМИ для детской (*Бибигон*), юношеской, молодежной (телеканалы СТС, ТНТ, МузТВ) аудитории, для людей пожилого возраста (газета «ЗОЖ»), для женской и мужской аудитории (телеканалы «Семейный», «ТДК», журналы «*Cosmopolitan*» и «*GQ*»), региональных и национальных информационных аналогов). Значимыми являются и социокультурные характеристики аудитории: а) образование; б) субкультурные [1] особенности; в) содержательно-тематические запросы.

Последнее требует пояснений. Дело в том, что запросы дифференцируются: а) по сфере интересов, которые могут быть эстетическими,

научно-техническими, утилитарно-бытовыми и др., б) по тематике, некоторые из них – искусство, путешествие, кулинария, домоводство, садоводство, рукоделие, коллекционирование и мн.др., в) по формам проведения досуга, среди них – просветительские, справочные, эмоциональные, развлекательные, психологической разрядки, коммуникативные.

Особенность досуговых СМИ и в том, что их адресатом мыслится не однородная массовая аудитория, а индивидуум или ограниченная общим статусом/ интересом социальная группа. В связи с этим разноплановые факторы всегда учитываются не изолированно, а во взаимосвязи. Например, особенности игровых СМИ детерминируются не только уровнем образования предполагаемого адресата, но и возрастом, степенью развитости навыков потребления информации. С учётом этого создаются передачи, с одной стороны, «Умники и умницы», а с другой – «Что? Где? Когда?». Женские издания дифференцируются в зависимости от возраста, социального статуса: сравните «Работницу», «Крестьянку» и «Cosmopolitan», «Лизу». Субкультурные особенности аудитории продиктовали появление журналов для байкеров, футбольных фанатов, рокеров и т. д.

Для удовлетворения разноплановых содержательно-тематических интересов создаются многопрофильные и специализированные СМИ. Первые охватывают несколько тем («Литературная газета», «Культура», утренние информационно-развлекательные передачи). Специализированные – различаются степенью широты (газеты шире по тематике, журналы, безусловно, уже, например, газета «Спорт-экспресс» и журналы «Футбол», «Хоккей»; сравните также журналы: «Рукоделие» и «Вязание», «Вышивка»; «Идеи для вашего дома» и «Садоводство» и «Цветы в вашем доме» и т. д.).

С учётом различий запросов по формам проведения досуга аудитории создаются функционально разноплановые специализированные СМИ: о хобби («Твой пёс», «My pets», «Филателия», «Вышивка крестом» и т. п.); научно-популярные («Гео», «Наука и жизнь», «В мире науки», «Вокруг света», «Экология и жизнь», «Природа», «Химия и жизнь», ТК «Моя планета», «365 дней»); технические («Компьютерный мир», «Пятое колесо», «Техника молодёжи»); справочно-просветительские (например, дизайнерские); культурно-просветительские («Культура», «Литературная газета», «Музы-

кальная жизнь»), собственно развлекательные (ТК «ТНТ», «СТС», «МузТВ»).

Качественные различия досуговых СМИ, прежде всего, определяются уровнем интеллектуального развития аудитории, широтой её кругозора. В современном медийном пространстве с равным успехом существуют журналистский продукт, предназначенный для реципиента с развитым читательским/зрительским опытом, и продукт, адресованный невзыскательной публике; на равных правах предлагаются познавательная и эстетически значимая информация, расширяющая кругозор, развивающая вкус (в том числе и потребительский), и сплетни, слухи, домыслы, мистификации, чтобы привлекать, развлекать и отвлекать аудиторию, не обладающую высокими статусными характеристиками, от социально значимых проблем. Издания второго типа и тематически специфичны. Они паразитируют на темах секса, насилия, активно используют факты и события из интимной жизни «звёзд» – медийных персон. Таким образом, досуговые СМИ представляют собой разноплановое «информационное предложение», по-разному распределяя в нём «высокое» и «низменное».

Второй важный, как нам представляется, момент: разнородность досуговых масс-медиа выражается в весьма разнообразных профессиональных характеристиках. Сложность и важность дискурса досуговой журналистики, соответственно профессиональной деятельности его создателей, определяется совмещением в развлечении просветительского и воспитательного потенциала (просвещать можно и развлекая), при трансляции качественной информации используются (и должны использоваться!) способы и приёмы привлечения и активизации внимания, элементы занимательности. Отбор же и разнообразие, уместность этих средств – проявление профессионализма пишущего, его языкового вкуса, речевой компетенции. Важно принять во внимание, что подготовка журналистов досуговой сферы будет отвечать уже назревшим, принципиально новым требованиям медисферы и современного социума только в том случае, если процесс обучения будет включать этический и эстетический компоненты.

Остановимся на анализе такой сферы современных масс-медиа, как журналистика, представляющая искусство. Богатые традиции такой журналистики были заложены в предыдущие эпохи. Сегодня сохраняется лишь часть из них, но в модернизированном формате: «Ли-

тературная газета», «Советская культура», «Литературная Россия», «Огонёк», реанимированы «Кинопанорама», «Утренняя почта», выходят некоторые «репринтные» киноиздания (например, «Смехопанорама»), существуют «на последнем дыхании» «толстые» литературно-художественные журналы «Новый мир», «Знамя», «Москва», «Наш современник» и некоторые региональные издания подобного типа (например, воронежский «Подъём», архангельская «Двина» и др.), которые принципиально на ситуацию уже не влияют, по крайней мере, не определяют её.

Признаем, что из современного медиапространства исчезло даже упоминание о некоторых видах искусства. Интерес к классической живописи поддерживается преимущественно серийными изданиями для массового читателя. О прикладном искусстве, особенно о национальном, рассказывают только каталожные издания, рекламные буклеты крупнейших российских музеев или каталоги аукционов, адресованные коллекционерам нового поколения. Театральная жизнь освещается бегло в изданиях новостного типа, прежде всего и чаще всего с использованием речевых стратегий анонсирования (смотрите, например, «Вечерний Петербург»).

О коренном изменении жанровой парадигмы журналистики искусства говорить вроде бы нельзя, потому что ключевые жанры рецензии, обзора, статьи, интервью сохранились. Более того, проблематика искусства довольно часто освещается создателями относительно нового жанра «авторской колонки». Но абсолютно очевидно, что сегодня в интересующем нас дискурсе доминируют уже не статьи, а рецензии. Причём современная рецензия – это произведение нового типа. Авторы большинства современных рецензий, как правило, неспециалисты, что определяет уровень их компетентности и особенности восприятия, творческий и жизненный опыт, зачастую даже этические принципы, задающие возможности и алгоритмы использования чужого текста, отношение к читателю, принципы отбора средств речевого воздействия, речевых тактик и стратегий и т. д. Проиллюстрируем сказанное на примере рецензии А. Архангельского, опубликованной в «Огоньке» (2011. № 15. С. 44). Предварительно заметим, что в анализируемом номере, не считая театральных и киноанонсов, только две публикации представляют дискурс современного искусства: названная рецензия и юбилейная заметка, посвя-

щенная юбилею известного сценариста Якова Костюковского, творческая биография которого связана с «Огоньком».

Юбилейная заметка заслуживает внимания только потому, что в ней фактический материал подан в соответствии с самой современной сюжетной схемой: номинированы три ключевых события творческой биографии, но не в традиционном хронологическом порядке, а по значительности их воздействующего потенциала. Сначала упоминается о том, что герой заметки начинал свой творческий путь в «Огоньке», потом перечисляются его общеизвестные, ставшие культовыми работы. Основное содержание заметки – информация о профессиональных взаимоотношениях персонажа с обладающим в данной аудитории бесспорным авторитетом Евгением Петровым, одним из двух авторов «Двенадцати стульев» и «Золотого тельца». Значительное место в заметке занимают цитаты из первого фельетона Я. Костюковского, созданного ещё в военную пору и опубликованного при поддержке знаменитого сатирика, имя которого повторно возникает в финальной сильной текстовой позиции для того, чтобы аргументировать значительность информационного повода. Центральное положение в этой части занимает парадоксальная цитата, используемая, скорее всего, вовсе не для ознакомления читателя с творческими или жизненными принципами юбиляра, а для того чтобы заинтриговать его. Развлекательная направленность этого текста очевидна.

Рецензия А. Архангельского – яркий пример современной журналистики, связанной с дискурсом отечественного искусства. Во-первых, используется традиционный для этой сферы жанр, имеющий глубокие корни в отечественной журналистике. Во-вторых, способный публицист использует практически всю новую палитру речевых средств выражения авторской позиции. Оценка, формирующая центральный, текстообразующий тезис, транслируется через метафору: «история с «*Generation П*» *смотрится бесконечно уставшей*» (с. 44). Этот приём в данном случае выполняет не столько элокутивную функцию, сколько позволяет автору избежать необходимости выражения прямой, однозначной оценки, которая может вызвать сопротивление аудитории, уже «подкупленной» культовым романом В. Пелевина, ставшим литературной основой для рецензируемого фильма режиссера Виктора Гинзбурга. Принципиально значимая в жанре рецензии сугубо аналитическая часть в произведении А. Архангельского представляет

собой цепочку парадоксальных высказываний, аргументативный компонент в которых заменяется самыми разнообразными риторическими приёмами и лингвостилистическими средствами от аналогий и сравнений (*Большинство известных актёров, занятых в фильме по-настоящему и есть маленькие татарские, которых богиня Иштар с Первого канала в бесчисленном количестве запустила изображать встающее с колен кино*) до оценочных арготизмов (*Они [снимающиеся в фильме В. Гинзбурга актёры. – Н. Ц.] в очередной раз подорвались именно на «GENERATION II», говорит о том, что произведение Пелевина живет своей жизнью*). В результате возникает отнюдь не аналитический, но провокативный текст – современный, чрезвычайно агрессивный, высокомерный по отношению к читательской аудитории вариант культурно-формирующей журналистики.

Бесспорно, в анализируемом нами современном журналистском дискурсе есть положительные моменты, которые необходимо учитывать: сотрудничество арт- и поп-рынков с масс-медиа; активную заинтересованность бизнеса в создании интересующего нас медиапродукта, которая позволяет включать процесс его создания в процессы подготовки и реализации коммерческих проектов; преодоление однозначно негативной оценочности поп-рынка; попытки разработки новых информационных (новостных, анонсирующих) стратегий в Интернет-пространстве и создания связанного с дискурсом искусства нового типа «глянца», претендующего на вытеснение с медиа-рынка «толстых» литературных журналов (пример – проект «Прочтение», базирующийся на филологическом факультете СПбГУ) и т. д. и т. п.

Но с другой стороны, в этом в целом развивающемся сегменте медиасреды имеются серьёзные проблемы, которые требуют глубокого осмысления филологической, гуманитарной наукой. А главное – со всей очевидностью осознаётся потребность в серьёзной модернизации современной подготовки журналистов, работающих в досуговой сфере. И дело не только в том, что высшая школа должна выпускать специалистов, способных создать произведение, содержательно-речевая форма которого соответствует традиционно высоким требованиям дискурса искусства, хотя и это важно. (Например, самонадеянно рассуждающая обо всем Т. Канделаки, призывающая с экрана телевизора «апеллировать цифрами», вызывает недоверие у зрителей канала «Культура».) Хотелось бы

акцентировать другое – мы должны выпускать специалиста, обладающего серьёзными и глубокими специальными знаниями, которые позволят ему сформировать собственную, объективную, ориентированную на традиции аксиологию произведений искусства.

Думается, что обучение в магистратуре на факультетах журналистики должно включать освоение такой системы спецкурсов и факультативов, которая позволит молодому человеку не просто ориентироваться во множестве направлений сферы досуга, но и получить профессиональную специализацию в соответствии с личностными интересами, соотносящимися с потребностями массовой аудитории. Высшая школа должна формировать личность, профессиональная деятельность которой управляется этическими принципами, создаётся традициями не только русского, но и мирового искусства. Следовательно, при анализе уже опубликованных материалов на темы искусства во время аудиторных занятий или при подготовке научно-исследовательских сочинений особое внимание должно уделяться усвоению таких категорий, как профессиональная разработка журналистской темы, «образ автора», событие научной или культурной жизни, «воздействующий потенциал медиатекста» и т. д.

Представляется, что не менее важны в системе подготовке и курсы по истории журналистики, в которых детально была бы представлена уже существующая традиция, в том числе и та её составляющая, которая была сформирована в советскую эпоху. Наша задача – сделать всё для того, чтобы выросло новое поколение журналистов, способных вернуть в медийное пространство особенно болезненно переживаемые досуговым дискурсом традиционно уважительное, партнёрское отношение к адресату, минимизировав использование речевых стратегий доминирования, деформирующих диалогическую природу публицистики; эстетический анализ произведений искусства, исключая агрессивные констатирующие, оценочные высказывания, продиктованные отнюдь не вкусовыми предпочтениями автора публикации.

Наблюдаемая нами сегодня деградация журналистского дискурса искусства, происходящая под воздействием общих тенденций в медийном пространстве, уже сегодня разрушительно влияет на культурное сознание общества. Но ещё более пагубно она может сказаться на будущем духовном и нравственном состоянии общества.

Наша задача, задача исследователей медиа-дискурса и педагогов высшей школы, – объективно, взвешенно, в контексте культурных национальных традиций оценив происходящее, пытаться влиять на динамику и характер активно развивающихся, как представляется, весьма противоречивых и опасных процессов через воспитание нового поколения журналистов, ко-

торые примут на себя ответственность за этот сегмент медиапространства.

Р. Тагор когда-то сказал: «Все лучшие плоды цивилизации возвращены на ниве досуга». Добиваться того, чтобы современная цивилизация продолжала «вращивать лучшие плоды», причём с использованием масс-медиа, которые функционируют в этой сфере, – цель образовательная.

Список литературы

1. Блохин И. Н. Социологические исследования аудитории и рынка СМИ // Социология журналистики / под ред. С. Г. Корконосенко. М.: Аспект-пресс, 2004. URL: <http://www.sitv.ru/download/school/sociology.pdf> (дата обращения 26.09.2011).
2. Досуговая журналистика в России / под ред. Л. Р. Дускаевой, В. И. Шароградского. СПб.: Астерион, 2009.
3. Культурно-досуговая деятельность. М., 2003.
4. Федотова Л. Н. Социология массовой коммуникации. М.: Питер, 2003.
5. Функционирование средств массовой информации в сфере досуга / под ред. Л. Р. Дускаевой. СПб.: Астерион, 2009.

Рукопись поступила в редакцию 11.10.2011 г.

УДК 070
ББК 76

Г. С. Мельник
г. Санкт-Петербург, Россия

Журналистика в подготовке специалистов по связям с общественностью

Статья посвящена проблемам обучения студентов отделения связей с общественностью приемам и навыкам журналистского творчества, изучению принципов журналистской профессиональной деятельности. Специалист по связям с общественностью, помимо коммуникационных способностей, должен иметь литературные, творческие задатки, обладать развитым образным мышлением, владеть системой изобразительно-выразительных средств журналистики.

Ключевые слова: медиатекст, журналистское произведение, специалист по связям с общественностью, СМИ, жанры

G. S. Melnik
Saint Petersburg, Russia

Journalism in Training Specialists in Public Relations

The article deals with the problems of teaching public relations students some techniques and skills of journalistic creativity, learning the principles of journalistic profession. A specialist in Public Relations, in addition to communication skills, must have literary and artistic inclinations, developed imaginative thinking and employ a system of figurative-expressive means of journalism.

Keywords: media text, journalistic product, specialist in Public Relations, media, genres.

Государственный стандарт по подготовке специалистов по связям с общественностью предусматривает изучение в рамках дисциплины «Теория и практика массовой информации» тем, связанных с основными теоретическими понятиями журналистики, жанровыми особенностями современной российской журналистики.

В задачи журналистского цикла входит:

– обучить грамотно «читать» медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, формирования навыков журналистского творчества.

– развить способность использовать информационные системы для решения профессионально-творческих задач;

– дать студентам знание функций информации в системе СМИ, современных технологий сбора, обработки, хранения, распространения информации;

– помочь овладению современными методами получения информации;

– привить навыки написания журналистских текстов в различных жанрах;

– овладеть методикой мониторинга СМИ.

Специалист по связям с общественностью, помимо коммуникационных способностей, должен иметь литературные, творческие задатки, обладать развитым образным мышлением, владеть системой изобразительно-выразительных средств журналистики. Он способен решать следующие профессиональные задачи: 1) подготовить и написать журналистское произведение в таких жанрах, как заметка, корреспонденция, комментарий, интервью, теле- радиосюжет; 2) отредактировать текст; 3) отобрать и подготовить сообщения, поступающие из информационных служб; с «ленты новостей»; 4) провести «круглый стол», «прямую линию» и другие акции; 5) вычитать гранки, полосы; сделать монтаж записанного, отснятого материала, работать с изобразительной информацией, электронной техникой; 6) подготовить обзор номера для «летучки»; 7) наладить взаимодействие с организациями, учреждениями и общественностью для решения конкретных редакционных задач; 8) подготовить обоснование для социологического исследования аудитории, опроса общественного мнения, использовать социологическую информацию и методы для выполнения своих профессиональных задач.

В обучении используются классические и инновационные методы, известные в медиаобразовании: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т. д.). Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учёт индивидуальных особенностей студентов [12, с. 20].

В цикле лекций СМИ рассматриваются в контексте общих социальных и духовных процессов, выявляется роль современной журналистики в создании целостной картины мира и в процессах интеграции. Огромное влияние на развитие прессы оказывает прогресс информационно-коммуникационных технологий. Информация в современном мире используется как экономический и политический ресурс, в процессе оборота она приобретает потребительские свойства. В ходе освоения материала студенты получают знания о важнейших тенденциях развития современной журналистики: 1) процессах конвергенции различных СМИ, мультимедийных технологиях, глобализации, интеграции СМИ в Интернет; 2) о превращении средств массовой информации в медиапредприятия под воздействием рыночной экономики; 3) о формировании социальной и бизнес-коммуникации в телекоммуникационных сетях; 4) о возрастании конкуренции в сфере СМИ, что имеет последствия для самой профессии журналиста и для экономики СМИ; 5) о сегментации аудитории по профессиональным и индивидуальным интересам, по социальным, образовательным, гендерным критериям.

Важное место в лекционном курсе отводится также теоретическому осмыслению проблем: 1) влияния рынка прессы на типологию изданий; 2) формирования современной российской медиаструктуры; 3) отражение на типологии российской прессы общих тенденций мировой журналистики. Это предполагает знакомство с ежегодными отраслевыми докладами

Федерального агентства по печати о состоянии российских СМИ [18], позволяет увидеть студентам процесс укрупнения информационных структур, расширение сферы деятельности Издательских Домов и медиа-холдингов, появления новых изданий в структуре российских СМИ (рекламно-справочные издания, информационно-коммерческие издания, деловая пресса, отраслевая пресса).

Осваивая предметную область журналистики, студенты получают также представления о закономерностях строения, регуляции и развития профессиональной деятельности; осваивают различные ее виды: организационно-управленческую (творчество редактора, ответственного секретаря, заведующего отделом), организаторскую и собственно творческую, связанную с подготовкой особого вида текстов. На практических занятиях уделяется внимание как продуктивным, так и репродуктивным аспектам творческого труда журналистов.

Основной продукт журналистского творчества – текст. В лекционном курсе преподаватель раскрывает операционные, мотивационные, интеллектуальные и личностные аспекты журналистского творчества, представляя студентам журналистский текст, который рассматривается как цельное семиотическое образование, имеющее общие классификационные признаки, и последовательное знаковое построение, образующее *сообщение*. Акцентируется внимание на узнаваемых признаках журналистского текста: документальность, форма подачи материала, актуальность, релевантность, популярность. Журналистский текст обладает специфическими качественными признаками.

Основным из признаков текста является *знаковость*, поскольку текст всегда зафиксирован и представлен в конкретных знаках. В процессе текстообразования используются иконические знаки – для создания иконических (изобразительных) текстов, которые, в частности, явно доминируют в журнальной иллюстрированной печати.

Петербургский профессор Б. С. Мисонжников обращает внимание и на другие свойства текста, например, на его *отграниченность*, то есть противопоставление группы знаков, образующих текст, сторонним, не входящим в его состав, проще говоря – чужим знакам. Действует принцип «включенности-невключенности». Любой текст, и прежде всего гомогенный, вбирает в себя только подходящий, принципиально отвечающий его природе знаковый материал. В

практике СМИ неукоснительно действуют законы текстообразования [17, с. 84].

Текст журналистского произведения существует самостоятельно и в то же время диалектически связан с другими сферами духовной жизни. Поэтому правомерно выделять в системе массовой информации идеологический аспект текстообразования, семиотический (знаковые системы, письменная речь, изображение, правила отбора языковых и неязыковых средств), а также технологический (отбор информации, оперативность, адекватность, качественное разнообразие, тиражирование, доставка и т. д.) [17, с. 85].

Текст никогда не существует вне времени, однако и во временном плане он должен рассматриваться, по меньшей мере, в двух аспектах. Во-первых, с момента своего создания он занимает место на общей оси исторического времени, в общем временном пространстве, причём оценивать его надо с учётом реалий конкретного периода [17, с. 90].

Создание текста – акт всегда индивидуальный, глубоко личный и сокровенный. Автор (гораздо реже – авторы) остаётся один на один с материалом, обдумывает его, подвергает анализу, классифицирует и соответствующим образом излагает. Метод изложения, изначально заданный характер интерпретации материала играют большую типобразующую роль [17, с. 97].

Большую роль играет авторское видение и понимание проблемы, его суждения и выводы, но когда появляется безудержное стремление оригинальничать, субъективировать изложение фактов, в действие включается такой важный фактор, как **текстовая модальность**, которая «отражает мироощущение автора и реализуется в субъективно-оценочной модальности... высказывания, дискурса и широкого контекста», «реализуется совокупностью логико-семантических, стилистических, структурно-синтаксических, словообразовательных и экстралингвистических средств, которые тесно взаимосвязаны» [21, с. 24, 26].

Как правило, выделяют три группы детерминант, задающих требования к журналисту как субъекту деятельности:

1) *внешние* относительно профессиональной среды детерминанты – требования государства, требования социума, требования рынка;

2) *внутренние* – требования профессиональной среды, профессионального сообщества, профессиональной школы;

3) *личностные* – удовлетворение потребностей в образовании, в самореализации, в социальном статусе [4].

Выделенные компоненты одновременно характеризуют позицию профессиональной журналистской деятельности в общественной деятельности в целом, а также дают возможность охарактеризовать собственно профессиональную среду журнализма.

Журналистика, таким образом, это не только литературно-публицистическая деятельность в журналах, газетах, на радио, телевидении, но и своеобразный сплав различных видов, типов деятельности. Труд журналиста носит содержательный ценностно-осмысленный характер деятельности.

Массмедиа развиваются в глобальном пространстве информационных полей. Эффективность их развития определяется умением работать, соблюдая порядок возрастающей приоритетности, информационной значимости, информационной ценности, информационной упорядоченности. Условия конкуренции заставляют СМИ внедрять принципы менеджмента в редакционную практику и принципы командной работы.

«Процесс создания журналистского произведения интегрирует в себе различные творческие и технологические факторы, связанные с взаимодействием индивидуального и коллективного творчества, репродуктивными и продуктивными началами в мыслительной деятельности сотрудника печати, авторскими намерениями и читательскими предпочтениями и ожиданиями. Таким образом, становится возможным воссоздание живой динамики всего творческого процесса» [5, с. 11].

Текстообразующими факторами в журналистском произведении выступают знаки, взаимообусловленность и взаимосвязь которых определяют содержательную и формальную стороны текста. Средства и характер журналистского выступления – рациональный, аналитический, художественно-публицистический, эмоциональный. Построение текста происходит в соответствии с законами логики, поэтому в процессе текстопостроения важную роль играют аргументы. Студентов знакомят со структурными элементами журналистского текста – *экспозиция*, развертывание *фабульного действия* и *заключительная часть*. Выбор текстовой модели (рациональной или эмоциональной) и эффективность её воздействия на читательскую

аудиторию зависят от поставленных задач, выбранных средств и мастерства журналиста. Преподаватель информирует студентов о принципах моделирования различных типов текста – *антикульминационных, пирамидальных, кульминационных*.

Лекционный журналистский блок направлен на выяснение функций текста как носителя информации. Студенты знакомятся с фактологической основой текста, разновидностью фактов (позитивные и негативные факты, изложенные собеседником факты), а также с его формами (выразительность, наглядность, ситуативность, драматизм, конфликт, интрига). Немаловажное значение имеет понимание студентом категорий «мнения», «объяснения», «гипотезы» в журналистском тексте [11].

На основе анализа конкретных журналистских текстов рассматривается соотношение факта и идеи произведения, выявляются обыденные, эмпирические и теоретические факты, составляющие основу конкретного журналистского произведения, оценивается интерпретация автором факта в тексте. Акцентируется внимание на необходимости обоснования и достоверности в журналистском тексте.

В данном тематическом блоке изучаются источники информации, такие как: устные (интервью, опросы); библиотечные (каталоги, летописи и т. д.); информация из властных структур (отчёты, материалы брифингов), справочники, органы законодательной власти, органы исполнительной власти, правоохранительные органы, госпредприятия, коммерческие структуры, финансовые структуры, информационные органы, частные лица; материалы пресс-центров и агентств PR (паблик рилейшнз). Студентам предлагаются различные методики работы журналиста с источниками информации.

Знакомство с функциями журналистского текста помогает глубже понять его природу и назначение. Поскольку цель познания – это истина, её поиск обеспечивает *эвристическая (познавательная)* функция текста. Идеалы и целевые установки в журналистском произведении реализуются через *аксиологическую функцию*. Важно дать представление студентам о том, как соотносятся ценностные ориентации и мировоззренческая позиция автора. В журналистском произведении отражаются единство мира в его многообразии, воспроизводятся модели социальной реальности, здесь текст выполняет *онтологическую функцию*.

Коммуникативная – одна из важнейших функций текста. В коммуникации происходит кодирование текста журналистом и декодирование потребителем. Эффективное взаимодействия между источником информации и аудиторией происходит в том случае, когда семантика текста и его элементы понятны целевой аудитории.

Семантическая функция журналистского текста выражается в его смысловой организации. Здесь важно дать студентам представление об основных элементах общего содержания журналистского произведения, единицах фактологического ряда, идеолого-этической направленности конкретных текстов; познакомить с категориями «надтекст», «подтекст» и «контекст»; показать значение элементов стандарта и элементов экспрессии в информационных и аналитических текстах.

Студент получает сведения о стилистическом единстве элементов (рубрики, заголовки, письменный текст) на лексико-семантическом и синтаксическом уровне.

В ходе лекций студенты получают представления об общей характеристике жанров журналистики и современных тенденций в развитии системы журналистских жанров. В частности, преподаватель приводит примеры присутствия функционально-смысловых типов речи (рассуждение, описание, повествование) в журналистских произведениях, выполненных в разных жанрах. Для информационных жанров преимущественно характерно повествование, для аналитических – рассуждение, а для художественно-публицистических – описание.

Важной частью работы над текстом является заголовок и заголовочный комплекс. Заголовок воспринимается как микротекст. Целесообразно ознакомить студентов с различными видами заголовков и современными приёмами работы с ним, дать сравнительный анализ заголовков таблоидов, деловых изданий, общеполитических печатных СМИ (например, газет «Жизнь», «Деловой Петербург», «Комсомольская правда», «Труд»). Выражение информационного повода и авторского начала могут проявляться уже в заголовке и лидах. Полезно продемонстрировать различные виды лидов и указать их функциональное назначение.

Современные точки зрения на систему жанров расширяют представления студентов о жанрообразующих признаках журналистского текста и возможностях реализации идей в разных жанрах [3; 7; 9; 12; 14; 15]. Последователь-

но преподавателем классифицируется общая характеристика информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров; показывается их содержательно-формальная общность и различия; излагаются основные требования к написанию произведения в том или жанре.

Объекты отражения журналистики – явления, события действительности, поддающиеся непосредственному наблюдению. Раскрывается информационная природа хроники, заметки, расширенной информации, интервью, отчёта репортажа и прослеживается динамика развития информационных жанров в печати.

Преподаватель знакомит студентов с требованиями, предъявляемыми к информационным жанрам (событийный повод, оперативность исполнения, новизна фактов, явлений, событий, их социальная значимость, краткость изложения, сжатость формы). Обозначаются основания для дифференциации заметок по проблемно-тематическому признаку: экономические, политические, культурные, экологические, спортивные, социально-бытовые, эстетические, криминальные и т. д.

Студенты изучают разные виды информационного интервью по характеру участия журналиста-интервьюера и по целеустановке, а также виды репортажа, способы выражения «эффекта присутствия». Выявляется специфика современного репортажа, которая выражается в наглядности, конкретности изображения, композиционной завершенности, синкретичности, гибкости, вкраплении элементов различных жанров.

В интервью проявляется особое внимание журналиста к внутреннему миру собеседника, его убеждениям, привычкам, эмоциональному состоянию. Студент получает сведения о различных видах интервью: интервью-монолог, -диалог, -полилог, -беседа.

Выявляется своеобразие жанра отчета, которая заключается в подробной описательности, полноте событийной информации, строгой последовательности изложения.

Основной вид деятельности журналиста – это поиск информации, работа с информационным поводом и фактами. Анализ преподавателем текстов газет и журналов, а также совместный со студентами просмотр информационных и аналитических программ на ТВ позволяет освоить разные виды комментариев (попутный, тематический, скрытый) и понять различие

комментария на радио, телевидении, в газете, а также механизмы достижения объективности в комментарии.

Основными видами аналитических жанров в изданиях являются реплика (новый жанр), корреспонденция, статья, обозрение. Задача – показать приёмы работы с фактическим материалом, принципы формулировки проблем, порядок предъявления аргументов, логические схемы в обозначенных жанрах, а также их стилистические особенности. Предметом рассмотрения в рамках тематики являются: этапы подготовки корреспонденции или статьи, формулировка вывода статьи, прогнозирование реакции аудитории.

Аналитическая журналистика относится к интерпретирующей, где анализ событийной информации распределяется по уровням. В центре внимания – социальные ситуации, проблемы, конфликты, которые изучаются с помощью методов обобщения, анализа, синтеза. Дается представление о том, что исходной основой жанра становится конкретная социально-экономическая ситуация. Корреспонденция имеет организационно-практическую направленность, так как она направлена на изучение причин и следствий явлений и изменение социальной практики. Анализ конкретных корреспонденций вскрывает двуединство адресата корреспонденции (личность и социальный институт).

Статья – это жанр, отражающий действительность в её существенных проявлениях. От автора корреспонденции требуется широта охвата действительности, множественность систематизируемых факторов, глубина анализа, масштабность обобщений и выводов. Делается акцент на том, что исследование актуальной общественно-политической проблемы – это ведущий жанровый признак статьи. Развитость содержания и богатство выразительных средств помогает лучше понять тенденции общественного развития. С помощью наглядных средств происходит знакомство студентов с разными видами статей: *передовая статья; теоретико-популяризаторская статья; проблемно-публицистическая статья; публицистический комментарий.*

Специфика *рецензии* в оценке научного, художественного или общественно-политического произведения. В ней сочетается информативность с глубиной рассмотрения проблем. Удачный выбор предмета, критерии оценки, система доказательств являются обязательными услови-

ями для эффективного воздействия на читателя. Логика авторского замысла и анализа в рецензии должны быть понятны читателям. В жанре ярко проявляется личностное начало.

В *обозрении* фиксируется социальное время. Правильно сгруппированные в обозрении факты раскрывают в наблюдаемых событиях внутреннюю закономерности. Концептуальная общность элементов содержания, а также свободная, раскованная форма, аналогии, сравнения, ассоциации необходимы для воссоздания масштаба события и его колорита.

Завершается блок общей характеристикой художественно-публицистических жанров. Студенты осваивают жанр рецензии, постигают основы построения фельетона и памфлета и изучают их в качестве инструментария PR-специалиста. Задача преподавателя – раскрыть потенциальные возможности очерка для применения в рекламных и PR-коммуникациях.

Очерк – образное отражение фрагментов жизни героев. Типизация сатирических и публицистических средств и приёмов – одна из особенностей жанра *памфлета*. Памфлет – острое средство полемической борьбы. Выразительными средствами в сатирических жанрах являются гротеск, сарказм, ирония.

В целом студент отделения связей с общественностью получает представление о журналисте не только как сборщике новостей, но и профессионале, включённом в практику организации новостей, от которого требуется при выполнении заданий редакции интеллектуальное напряжение, техника, искусство и мобильность.

Лекционный материал строится с учётом специфики журналистских и **PR-текстов** (материал подаётся в сопоставлении, даётся указание на несовпадение назначения и функций этих текстов, определяющих их жанровые и содержательные различия). Сходство оказывается лишь внешним.

Например, как и в журналистской статье, в центре внимания автора PR-статьи находится определённая социально значимая проблема. Но критерии отбора проблем для последующей разработки в имиджевой **PR-статье** существенно расходятся по сравнению с журналистскими критериями. Если для журналиста приоритетной является высокая степень социальной значимости проблемы, то специалист СО поднимает лишь те проблемы, которые являются важными

и значимыми с точки зрения базисного субъекта PR.

Для студента отделения связей с общественностью важно понимание журналистики как производственно-творческой, профессиональной деятельности, связанной со сбором, обработкой и периодическим распространением информации, представляющей общественный интерес, с целью адаптации граждан к политическим, экономическим, социальным и культурным изменениям. В этой связи даётся представление о том, что факты и события представляют общественный интерес, если способствуют благополучию, благосостоянию и безопасности большинства населения, а не властей, спонсоров, учредителей, собственников, рекламодателей, олигархов и т. д. [8]. Выявляя специфику журналистского произведения, лектор акцентирует внимание на следующих моментах:

Во-первых, этот текст создаётся с учётом интересов общества, а не собственника СМИ, учредителя и других субъектов медиапространства, заинтересованных в развитии информации в свою пользу.

Во-вторых, базируется на фактах, а не домыслах по поводу конкретных событий и мнений, которые приводятся автором или другими людьми.

В-третьих, журналистский текст не допускает искажения информации, что достигается посредством ссылок на источники.

В-четвертых, важную роль приобретает достоверность и надёжность источников информации.

В-пятых, используемая информация не оставляет догадок по поводу того, что хотел сказать автор.

В-шестых, создаваемая информация учитывает потребности аудитории, на которую нацелена.

В-седьмых, журналистский текст основывается на соблюдении этических норм, честном авторском подходе, предоставляет на равной основе различные мнения по поводу воссоздаваемой ситуации.

В-восьмых, автор текста как предполагается, готов публично отстаивать свою позицию (не неся при этом ответственности за последующее развитие предполагаемой ситуации).

В-девятых, важным выглядит не только отбор фактов, но и их подача хорошим литературным языком, что позволяет сделать само произ-

ведение понятным даже мало информированным гражданам [10, с. 2–3].

Важно дифференцировать тексты и выявлять собственно журналистские тексты с высокой долей публицистичности; собственно рекламные тексты с высокой долей рекламности; собственно PR-тексты, отличающиеся явно выраженным «паблицитным капиталом», журналистские тексты, имеющие PR-эффект, рекламные тексты, вобравшие в себя все три качества – публицистичности, паблицитности и рекламности.

Исходной может стать формула, предложенная петербургским профессором А. Д. Кривоносовым: «Под PR-текстом понимается письменный текст, служащий целям формирования или приращения паблицитного базисного PR-субъекта, обладающий скрытым (или реже – прямым) авторством, предназначенный для внешней или внутренней общности. PR-текст распространяется различными средствами: через СМИ, путем прямой рассылки, посредством личной доставки» [6, с. 120].

Дополнением к этой формуле может стать описание признаков подобного текста, к которым относят: наличие информационного повода и позитивное содержание, укрепляющее имидж лидера или организации (паблицитности) [2, с. 3–4; 16, с. 108–124; 17, с. 3].

Вместе с тем необходимо учитывать, что исключительно лекционное чтение не способствует достаточному уровню освоения знаний студентами, которые должны ориентироваться в специфике журналистской профессии, понимать особенности профессиональной работы в сфере массовых коммуникаций, приобрести навыки работы с журналистскими жанрами. Сущность преподавания дисциплины заключается в синтезе лекционной формы обучения с другими методами, методиками и приёмами работы.

На практических занятиях отрабатываются навыки анализа и написания информационных и аналитических жанров. Автор является ключевой фигурой журналистской деятельности на всех её этапах, включая выбор темы, поиск и сбор фактического материала, его осмысление и истолкование для аудитории, включая, между прочим, и целенаправленный выбор формы произведения [18, с. 3]. Среди ведущих, системообразующих признаков журналистской профессии выделяются следующие: функции, преобладающие виды; тип, характеристики, объект и условия деятельности; типы контактов и способы взаимодействия с аудиторией; объекты отра-

жения; система источников информации; режим и ритм труда [20, с. 39–40].

Но труд журналиста профессионален, то есть подчинён заданным алгоритмам, зависим от знаний, подготовки, практических навыков, корпоративных традиций. В контексте более широкой, масштабной проблемы журналист изучает свой предмет, устанавливая характер отношений между ними. А характер может быть, по мнению московского профессора Л. Г. Свитич, разным:

– конкретная ситуация может нести в себе проблему, быть её проявлением – и тогда она способна выступить как источник новых сведений о проблеме, о вызывающих её причинах, о тех опасностях, которые с нею связаны;

– конкретная ситуация может нести в себе опыт разрешения масштабной проблемы – и тогда она способна дать знание о путях выхода из противоречия, о средствах, которые целесообразно использовать для этого;

– в конкретной ситуации могут проявиться конфликтные последствия своевременно неразрешенной проблемы – и тогда она становится источником знания о тех потерях, к которым ведут подобные коллизии [20, с. 52].

Возможны разные по направленности творческие задания:

Литературно-имитационные творческие задания для анализа медиатекстов в студенческой аудитории (с использованием понятий и категорий медиа/медиатекстов, медийные технологии, языки медиа). Анализ текстов актуализирует имеющийся социокультурный опыт студентов, стимулирует овладение «набором» продуктивных схем и алгоритмов аналитической активности, направленных на решение профессиональных задач по созданию собственного текста. Предлагается, например: а) изложить одну и ту же информацию языком публикации в серьезной общественно-политической газете, или, наоборот, языком «желтой прессы»; б) составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т. п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»); в) познакомиться с медийной информацией с целью определения аудитории, которой она адресована; попытаться затем изложить эту же информацию с расчётом на иную аудиторию. В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются по-

знавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. В этом плане методическую помощь преподавателям и студентам могут оказать разработки таганрогского учёного А. В. Федорова [21].

На практических занятиях преподаватель предлагает выполнить *имитационные творческие задания для анализа медиатекстов*, используя разные технологии создания компьютерных презентаций в power point (показать развёрнутый план корреспонденции с «раскладкой» статистики). Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьёзному проблемному анализу медиатекстов. Студенческие работы коллективно обсуждаются, сравниваются, отмечается лучшая работа.

Преподаватель может предложить студентам *литературно-аналитические творческие задания*: составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме; ранжировать информационные медиатексты по их современной социальной значимости; выделить в медиатексте сюжетную конструкцию (завязку, развитие действия и развязку сюжета и т. д.); проанализировать жанровые стереотипы медиатекстов (сюжетные схемы, типичные ситуации, характеры, мимику, жесты, одежду, жилища персонажей, места действия и т. д.) [21].

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры имеют *творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений*. Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решённой в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию, воображение.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что самостоятельному критическому анализу медиатекстов предшествует знакомство с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвящённые медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных.

Наиболее важная часть творческой работы – *создание журналистского произведения*. Этот

вид деятельности студента в аудитории направлен на:

- отработку жанровых форм для печатных и онлайн-СМИ;
- одновременную (коллективную) работу над текстом, подготовленным конкретным студентом;
- обсуждение сюжета, композиции, лексики, стиля произведения, контекста, затекста, подтекста (выявление скрытых намерений).

Следует обратить внимание на открывающиеся возможности технических средств в обучении, правда, они «не преследуют каких-либо дидактических целей, а дидактический смысл они обретают только в результате включения их в смысловой контекст занятий, трансформации целеполагания, акцентировки деталей, диагностического, проективного, прогностического анализа, разработки методического сопровождения» [1, с. 7]. Студент проходит все звенья поиска, организации и интерпретации новостей.

Наиболее простой вариант познавательного процесса демонстрирует нам *новостная журналистика*. Этим понятием обозначается вся совокупность жанров, ориентированных на сообщение оперативной событийной информации. Задача журналиста состоит в том, чтобы установить этот факт в определяющих его границах (в практике они осознаются как ответы на вопросы «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?») и определить, насколько существенные изменения в положении дел он вызывает (для этого приходится ответить себе на вопросы «Почему?», «Зачем?», «Что из этого следует?»). Последнее предполагает интенсивную мыслительную деятельность, в которой используются все основные логические операции: соотнесение, узнавание, различение, анализ, синтез, оценка [20, с. 54].

Студенты, специализирующиеся по специальности СО, осваивают следующие виды информационной работы:

- поиск исходных данных;
- сбор и анализ информации (непосредственное наблюдение событий, беседы с людьми, обращение к другим источникам информации с целью изучения фактов, ситуаций, проблем):
 - постоянное пополнение новостного ряда;
 - подготовка текста к печати;
 - подготовка к публикации ретранслируемой информации (получение, анализ, отбор, компоновка официальных материалов, агент-

ских сообщений, справочных и рекламных текстов, социологических исследований и т. д.);

- технологии проведения он-лайновой пресс-конференции;
- выпуск дайджеста;
- выпуск учебной газеты;
- отработка модели пресс-центра;
- моделирование издания.

Если творческий акт ориентирован на подготовку **проблемно-аналитического материала**, призванного проявить существо происходя-

щих событий, важно определить тенденции их развития, обнаружить корни возникающих трудностей и возможные пути их устранения. Здесь мы имеем дело с другой разновидностью познавательного процесса – с *журналистским исследованием* ситуации.

В условиях аудиторной работы создание игровых ситуаций является оптимальной техникой в отработке данных способностей студентов. Практические занятия призваны мобилизовать внимание студентов к обсуждаемой проблеме.

Список литературы

1. Александров Е. П. Научно-методические аспекты интеграции аудиовизуальных текстов в практику преподавания дисциплин социогуманитарного профиля в вузе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция: тезисы всерос. межвуз. научн.-практ. конференции 14–15 ноября 2007 г. / редкол.: Л. Н. Гончаренко, В. А. Лимонов, М. Ю. Ярошецкая. Сб.: СБГИЭУ, 2007. 320 с.
2. Богоявленский А. Е. PR-текст в системе генеалогической классификации: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006. 275 с.
3. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2004. 112 с.
4. Калмыков А. Структура профессии журналиста и анализ ее составляющих. URL: // <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=594&level1=main&level2=articles>. 2005. 25 августа (дата обращения 01.09.2011.).
5. Ким М. Н. Журналистика: методология профессионального творчества. СПб: Изд-во Михайлова В. А., 2004. 496 с.
6. Кривонос А. Д. Жанры PR-текста. СПб.: СбГУ, 2001. 135 с.
7. Кройчик Л. Е. Система журналистских жанров // Основы творческой деятельности / ред.-сост. С. Г. Корконосенко. СПб., 2000. 272 с.
8. Лозовский Б. Н. Лекарство от манипуляций? – Профессиональные стандарты! // Современная журналистика: дискурс профессиональной культуры: тематический сборник статей и материалов / под ред. В. Ф. Олешко. Екатеринбург: Уральский госуниверситет: Филатроп, 2005.
9. Майданова Л. М., Дускаева Л. Р. Жанры публицистического стиля // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 79–88.
10. Маквейл Дж. Журналистское произведение как творческий феномен // Медиа-дискурс: теория и практика массовых коммуникаций. Вып. 2. Екатеринбург, 2007.
11. Мельник Г. С., Тепляшина А. Н. Основы творческой деятельности журналиста. СПб.: Питер, 2006. 272 с.
12. Мисонжников Б. Я. Феноменология текста (Соотношение содержательных и формальных структур печатного издания). СПб.: СПбГУ, 2001. 490 с.
13. Подласый И. П. Система принципов успешного обучения // Элитариум. 2006. 2 фев. URL: http://www.elitarium.ru/2006/02/14/sistema_principov_ushpeshnogo_obuchenija.html (дата обращения 01.09.2011).
14. Тепляшина А. Н. Сатирические жанры газетной публицистики. СПб.: СПбГУ, 2005. 110 с.
15. Тертычный А. А. Аналитическая журналистика. М.: Аспект Пресс, 2010. 352 с.
16. Тулупов В. В. Журналистика, связи с общественностью /PR/ПП и реклама в системе массовой коммуникации // Современные проблемы науки / под ред. В. В. Тулупова. Воронеж, 2006. С. 108–129.

17. Тулупов В. В. PR-текст в системе медиа-текстов // Медиа-дискурс: теория и практика массовых коммуникаций. Вып. 2. Екатеринбург, 2007. 67 с.
18. Основы творческой деятельности журналиста / ред.-сост. С. Г. Корконосенко. СПб., 2000. 272 с.
19. Отраслевой доклад Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям «Российский рынок периодической печати. Состояние, и тенденции и перспективы развития. URL: <http://www.farnc.ru/magnoliaPublic/rospechat/activities/reports/2010.html> (дата обращения 01.09.2011).
20. Свитич Л. Г. Профессия: журналист. М., 2003. 255 с.
21. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 360 с.
22. Усачева Н. И. К проблеме модальности публицистического текста (На материале немецкого и русского языков) // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы: межвуз. сб. Вып. 7 / отв. ред. Ю. Д. Левин. СПб., 1996. С. 23–27.

Рукопись поступила в редакцию 03.09.2011 г.

УДК 378+070
ББК Ч612.18+Ч486

Л. П. Шестёркина
г. Челябинск, Россия

**Инновационная модель подготовки журналистов:
основные принципы построения**

В статье исследуются ведущие принципы построения инновационной модели журналистского образования, отвечающей современному контексту развития информационного пространства в условиях конвергенции СМИ. Конвергенция представляется процессом, который в ближайшие десятилетия может полностью изменить не только системы средств массовой информации и коммуникации, но и различные области профессиональной деятельности, включая и сферу подготовки и переподготовки кадров. Модель разработана и внедрена в образовательный процесс на факультете журналистики Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) и впервые структурирована на профессионально-интегральном, дидактическом и практико-формирующем уровнях реализации. В исследовании использованы системный, структурно-функциональный, комплексный и другие методы научного анализа и обоснованы методы корреляции учебного процесса с непрерывной практической деятельностью студентов-журналистов в условиях конвергентного медиапроизводства. Инновационная модель подготовки журналистов может быть эффективно использована в образовательном процессе других вузов в контексте потребности современных СМИ в журналистах универсального типа.

Ключевые слова: журналистика, образование, средства массовой информации, конвергенция.

L. P. Shestyorkina
Chelyabinsk, Russia

Innovation Model of Journalistic Education: Main Principles

The article explores the leading principles of constructing an innovative model of journalistic education that meets the modern context of information space development in the conditions of mass-media convergence. Convergence is a process that in the coming decades can completely change not only the systems of mass media and communications, but also a variety of professional activities, including the sphere of training and retraining personnel. The model is developed and introduced in the educational process at the Faculty of Journalism of the South Ural State University (Chelyabinsk) and for the first time is structured at the professional-integrated, didactic and practical-forming levels of realization. The study uses the systematic, structural-functional, complex and other methods of the scientific analysis and substantiates the methods of correlation of the educational process with continuous practical activities of students-journalists in convergent media production. The innovative model of training journalists can be effectively used in the educational process of other high schools in the context of the needs of modern mass media journalists of the universal type.

Keywords: journalism, education, mass media, convergence.

Конвергенция СМИ (особый вид профессиональной деятельности по производству системы журналистских материалов, созданных в условиях слияния ранее разобщённых СМИ и предназначенных для передачи по различным каналам связи (телевидение, радиовещание, печатные,

мобильные и интернет-издания), объединённым на интегрированном медиарынке сетевым обслуживанием, программными продуктами и мультимедийными услугами) на современном этапе представляется процессом, который в ближайшие десятилетия может полностью изменить не только

© Л. П. Шестёркина, 2011

системы средств массовой информации и коммуникации, но и различные области профессиональной деятельности, включая и сферу подготовки и переподготовки кадров; постоянное напряжение, связанное с дефицитом квалифицированных и образованных сотрудников, подготовленных к профессиональной работе в информационной сфере конвергентного характера, обуславливает и делает особенно актуальной потребность в подготовке и переподготовке журналистских кадров.

В контексте современных условий развития системы профессиональной подготовки и переподготовки журналистов в России, а также происходящих в ней эволюционных изменений, напрямую связанных с функционированием конвергентной журналистики, актуальными задачами являются теоретическая разработка и внедрение моделей, позволяющих оптимизировать учебный процесс в конкретных условиях.

В основу разработанной нами концепции инновационной модели подготовки журналистов положены принципы гуманизации и гуманитаризации образования. Гуманитарные идеи, сформулированные в философских учениях Аристотеля, Б. Паскаля, И. Канта, М. Шелера, И. А. Ильина, П. А. Вяземского о целостности образовательного и воспитательного процессов, предстают в качестве деятельности людей и общественных субъектов и в полной мере показывают зависимость цивилизаций от способностей и качеств личности, которые закладываются образованием. «Если образование должно готовить молодёжь к жизни в будущем мире, быть развивающим и возвышающим человека, то система образования должна принять гуманитарную ориентацию» [2].

Проблемы изменения роли и места гуманитарной составляющей в современных моделях образования обозначены также в научных трудах и публикациях В. М. Мейдера, А. С. Запесоцкого, Н. С. Кирабаева, М. В. Тлостановой, Л. Б. Щербы, Н. Е. Покровского, Н. В. Гафуровой, Т. П. Бугаевой, Д. Л. Константиновского, Е. Д. Вознесенского, О. Я. Дымарской, Г. А. Чердниченко и др.

Исследователь А. Г. Антипьев отмечает, что «гуманизация и гуманитаризация хоть и не тождественные понятия, но тесно связанные стороны единого образовательного процесса, без учета которых немислимо коренное обновление всей системы образования и общества» [1, с. 88.].

В условиях конвергенции СМИ такие подходы требуют пересмотра целей, содержания и технологии журналистского образования и выдвигают на повестку дня в журналистском образовании необходимость наличия у творческого специалиста многопредметных знаний, что и влияет на формирование программы обучения с точки зрения сроков, трудоёмкости и специфики сочетания теоретических, практических, творческих компонентов.

Таким образом, в качестве важнейших мы выделяем следующие базовые характеристики концепции журналистского образования, на основе которых была разработана и внедрена инновационная модель подготовки журналистов:

- фундаментальность, системность, непрерывность;
- социальная и гуманитарная направленность всего образовательного процесса с точки зрения его содержания;
- подготовка и обучение специалистов с учётом особенностей творческого характера получаемой профессии и профессиональной деятельности;
- высокотехнологичный характер процесса обучения и профессиональной подготовки и опережающее по сравнению с существующей медиасредой техническое обеспечение учебного процесса на основе современных информационных технологий;
- активное и эффективное использование в процессе обучения инновационных технологий;
- обязательное использование в рамках учебного процесса проектных образовательных технологий, основанных на личностно-деятельностном подходе;
- паритетность и синхронность получаемых теоретических знаний и приобретаемых практических навыков, умений и компетенций в рамках их производственной и творческой деятельности;
- сочетание универсальной подготовки со специальной, профильной;
- сочетание в программе обучения стандартных, обязательных компонентов с вариативными, учитывающими оперативные изменения в медиасфере и на рынке журналистского труда;
- комплексная профессиональная диагностика как один из основных элементов итогового контроля степени усвоения обучаемыми необходимых знаний и качеств, полученных профессиональных навыков, умений и компетенций.

На формирование предлагаемой инновационной модели журналистского образования, оказывают влияние внешние факторы (состояние общества, профессии, информационная и образовательная среда и т. д.), теория и практика журналистики, совокупность целей образовательного процесса по подготовке обучаемых к профессиональной работе в СМИ, концептуальные основы журналистского образования, его функции, научно-методические, процессуальные, материально-технические условия реализации.

Обозначив такой подход к системе журналистского образования как инновационную модель подготовки журналистов, мы исходим из присущих системе высшего, в т. ч. и журналистского образования социальных функций:

- участия в определении путей развития общества, изучения его социальных проблем;
- разработки, осуществления экспертизы проектов по их решению и на этой основе корректировки структуры содержания учебного процесса;
- культурной функции, выражающейся в обеспечении возможностей для организации творческого процесса;
- научной деятельности по организации и проведению фундаментальных исследований в журналистике;
- профессиональной функции по концентрации и трансляции всей совокупности знания фундаментальных и прикладных дисциплин.

Логика проектирования инновационной модели подготовки журналистов опирается на научные исследования Е. А. Вартановой, Г. М. Гаджиева, О. Е. Козловой, А. В. Райцева, П. Ю. Романова, Л. Ф. Савиновой, Л. Г. Свитич, Е. М. Старобиной, В. Л. Цвика, А. А. Ширяевой и др.

Структурно модель представлена тремя уровнями: профессионально-интегральным, дидактическим, практико-формирующим. Цель модели – формирование личности журналиста как полноценного профессионала, обладающего необходимым личностным и творческим потенциалом, значимой степенью социальной ответственности за свою персональную деятельность в СМИ на современном этапе их конвергенции.

Если конкретизировать, целью принятой и разработанной модели, очевидно, является подготовка высококвалифицированного универсального журналиста, обладающего адекватной современному уровню развитию общества сово-

купностью теоретических знаний и инструментальным тезаурусом, необходимым для работы в условиях конвергенции СМИ и интенсивного темпа развития информационных технологий. Полифункциональность знаний, умений, навыков и компетенций журналиста предполагает возможную вариативность его профессиональной деятельности. Однако опыт реализации модели подготовки журналистов показывает, что наибольших творческих успехов, которые, как правило, сопровождаются соответствующим карьерным ростом журналиста, можно достигнуть при целенаправленной профилизации в период обучения. Характер выбранной обучающимися профилизации в журналистике может быть разным как по типу и виду СМИ (печатные, радио, телевидение, информационное агентство, сеть Интернет, издания для женщин, молодёжное вещание и т. п.), так и по специализации и функциональной позиции в выбранном медиа (корреспондент, обозреватель, редактор, модератор, ведущий, организатор, креативный директор) и т. д. Номенклатура вариантов дальнейшего профессионального развития специалиста в сфере информационной деятельности зависит не только от усвоенных в процессе обучения знаний и умений. Именно парадигма предлагаемой и анализируемой нами инновационной модели подготовки журналистов и повышает эффективность подготовки профессиональной, делает её более результативной в конкретных условиях интегрированного рынка СМИ и журналистских информационных услуг.

В рамках модели обучающийся участвует в непосредственном процессе создания медийного информационного продукта по всем правилам и законам производства, осваивая соответствующие специальные навыки, умение трудиться в медийном коллективе на любой из необходимых позиций. Опыт реализации модели подготовки журналистов доказывает, что выбор специализации необходимо осуществлять обучающемуся на ранних стадиях обучения. Учёт персональных психофизических данных, творческой индивидуальности и креативных возможностей личности специалиста – вот основа методики адаптации студента к выбранной им сфере профессиональной деятельности, а также способности работать в конвергентных СМИ.

На первом профессионально-интегральном уровне обозначен процесс формирования компетенций журналиста (как специалиста) и бакалавра-журналиста.

Среди них выделены универсальные (общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные) и профессиональные (общепрофессиональные компетенции теоретического характера, а также методико-технологические и практические) компетенции специалиста; углубленные компетенции теоретико-концептуального, методико-технологического, научно-исследовательского характера и дополнительные компетенции бакалавра.

Во вторую дидактическую часть модели включены такие принципы организации журналистского образования, как гуманистичность, фундаментальность, системность, социализация, технологичность, интенсивность, индивидуализация, творческий характер, инновационность, а также подробно рассмотрены такие специфические подходы к журналистскому образованию, как модульный принцип построения основных образовательных программ, согласованность и целевое единство учебного процесса, профессиональная самореализация в зависимости от основных профилей обучения и педагогическая целесообразность.

На третьем уровне – практико-формирующем – выделены условия реализации инновационной модели подготовки журналистов: научно-методические (разработка и внедрение комплекса специальных дисциплин, учебников, методических пособий и указаний, современных подходов к преподаванию журналистики), процессуальные (технологии современного журналистского образования, информационные технологии, проектные технологии, педагогиче-

ские технологии, профессиональные творческие конкурсы) и материально-технические компоненты. Функционирование модели подготовки журналистов позволило создать на факультете журналистики Южно-Уральского государственного университета г. Челябинска адекватную современному уровню развития общества образовательную среду с целью подготовки высококвалифицированного универсального журналиста. Студенты получают в рамках модели возможность в комфортных условиях непрерывно практиковаться в создании произведений различных жанров журналистики с учетом особенностей, типа, проблематики и тематики СМИ, а также приобрести навыки организаторской, редакторской, корреспондентской, репортерской и других видов деятельности журналиста. То есть уже в процессе обучения осуществить свою профессиональную самореализацию в условиях конвергенции СМИ. При этом не только не нарушаются, а обретают большее целевое единство такие базовые принципы журналистского образования, как фундаментальность, системность, социализация, творческий характер, индивидуализация, интенсивность и другие.

Такой подход позволяет преодолеть извечный дуализм журналистского образования, где поиск взаимодействия теории и практики носит системный характер. Предлагаемая нами модель подготовки журналистских кадров позволяет определить пути этого взаимодействия и вывести систему журналистского образования на опережающий (по сравнению с текущей практикой) уровень.

Список литературы

1. Антипов А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы // Высшее образование в России. 2009. № 6.
2. Мейдер В. А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования : сущность, направления, проблемы. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 1998.
3. Цвик В. Л., Назарова Я. В. Телевизионные новости России: учебник. М. : Аспект Пресс, 2002. 176 с.

Рукопись поступила в редакцию 01.10.2011 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 74.04 (2) 1
УДК 371

Н. М. Валюшина
г. Иркутск, Россия

Способы воздействия на мотивацию обучающихся дистанционно в системе повышения квалификации

В данной статье автор рассматривает теории мотивации, разработанные российскими и зарубежными учёными в разные времена. Говорит о важности мотивации при обучении педагогов в системе дистанционного повышения квалификации, указывает на мотивы, побуждающие взрослых людей учиться. Также автор приводит классификацию трудностей, возникающих у слушателей в процессе дистанционного повышения квалификации. Учёт именно андрагогической составляющей мотивации взрослых людей, поможет разработать действенные меры, положительно влияющие на мотивацию и, как следствие, на качество дистанционного обучения. В статье анализируются причины возникновения рисков, связанных со снижением мотивации, и для их минимизации предлагает особую систему мер воздействия на мотивацию педагогов в виртуальной образовательной среде, которая, в свою очередь, будет способствовать успешному дистанционному обучению.

Ключевые слова: мотивация, дистанционное обучение, виртуальная образовательная среда.

N. M. Valyushina
Irkutsk, Russia

Methods of Influencing Learners' Motivation in the System of Professional Development Through Distance Learning

In this article the author reviews the theories of motivation formulated by Russian and foreign scientists in different times, emphasizes the importance of motivation for training in-service teachers in the system of distance learning and points out the motives that encourage adults to learn. The author classifies difficulties which teachers encounter during the period of distance training. Consideration of andragogical peculiarities of adults' motivation helps to develop effective measures that positively influence their motivation and, consequently, the quality of distance learning. The article analyzes the sources of risks, related to decreasing motivation and to minimize them offers a special system of measures of influence on teachers' motivation in a virtual learning environment. These measures will contribute to successful distance learning.

Keywords: motivation, distance learning, virtual learning environment.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии [3, с. 117]. Вопросы мотивации впервые заинтересовали ученых в XIX в.,

хотя некоторые приемы ее повышения использовались с незапамятных времен для улучшения производительности труда или более качественного выполнения той или иной работы. Про-

блемой мотивации персонала на производстве занимались такие ученые, как А. Смит, Ф. Тейлор, Ф. и Л. Гилбрет, Э. Мэйо и др., с середины XX в. стали появляться современные теории мотивации. Наиболее известные и распространённые разработаны А. Маслоу, Д. МакКлелландом, Ф. Герцбергом (содержательные теории мотивации), В. Врумом (теория справедливости), Л. Портером, Э. Лоулером. (процессуальные теории мотивации), Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. Ф. Ломовым и др.

Сложность и многоплановость природы мотивации, методов и средств её изучения прослеживаются в работах таких ученых, как З. Фрейд, К. Левин, Дж. Аткинсон, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. Аргайл и др.

Мотивацией дистанционного обучения в конце XX – начале XI вв. занимались в Дж. Келлер (1987), Т. Гао, Дж. Леман (2003), Б. Такман (2007), Дж. Виссер, Т. Пломп, Амиролт, Куипер (2002), Ч. Шлоссер (2008) и другие.

Мотивы, побуждающие взрослых учиться, могут быть разными. Василькова Т. А. в книге «Основы андрагогики» указывает следующие [2; 168]:

- материальные, способствующие повышению доходов человека;
- социальные, помогающие повысить социальный статус;
- внутренние, служащие стабилизирующим моментом;
- страховочные, повышающие конкурентоспособность в профессиональной сфере;
- самоутверждающие, способствующие саморазвитию и получению признания.
- досуговые, обеспечивающие получение удовольствия от интересного общения, отдых от домашней рутины.

Учёт особенностей мотивации взрослых при дистанционном обучении облегчит выработку действенных мер, способствующих её поддержке и повышению.

Серьёзными рисками дистанционного повышения квалификации является отсев слушателей и невысокое качество обученности. Дистанционная форма обучения – относительно новая на образовательном рынке Иркутской области. Некоторые педагоги, с энтузиазмом включающиеся в процесс дистанционного повышения квалификации, сталкиваются с трудностями, к которым они не были готовы. Эти трудности, возникающие в процессе обучения

и отмеченные слушателями, мы разделили на несколько групп: – личностные (изначальная невысокая внутренняя мотивация обучающегося, необычность самой формы дистанционного повышения квалификации, привычка к жесткому контролю со стороны преподавателя, слабая самоорганизация обучающихся, отсутствие эмоционально-психологического контакта с коллегами по обучению, невысокая ответственность обучающихся, отсутствие чувства принадлежности к группе, наличие других бытовых и профессиональных приоритетов у курсантов); – организационные (нечёткая организация курса, проблемы с доступом к определённым учебным ресурсам и др.); – профессиональные (недостаточный профессиональный уровень как в области владения компьютером, так и в области владения предметом (для учителей ИЯ, это, в первую очередь, слабая языковая подготовка); – технические (неустойчивый доступ в Интернет, отсутствие необходимого программного обеспечения).

Все вышеперечисленные сложности влияют на мотивацию обучения в большей или меньшей степени. Справиться с некоторыми из указанных проблем может помочь тьютор и преподаватели непосредственно в процессе обучения.

В Иркутском институте повышения квалификации работников образования реализуются курсы повышения квалификации учителей иностранного языка в дистанционной форме.

Проанализировав выделенные учёными и практиками факторы, влияющие на уровень мотивации взрослых обучающихся, приняв во внимание особенности мотивации обучения взрослых, специфику предмета иностранный язык и дистанционной формы обучения и взяв за основу модель мотивации Дж. Келлера, нами была разработана система мероприятий, направленная на минимизацию указанных рисков.

Модель мотивации Джона Келлера базируется на четырёх стратегически важных компонентах: внимание, релевантность, уверенность, удовлетворённость. По мнению учёного, воздействуя последовательно на каждый из них, можно сконструировать эффективную систему мотивации обучающихся. Нами разработаны способы воздействия на каждый из указанных компонентов в условиях дистанционного обучения. Некоторые представлены в настоящей статье.

Компонент «внимание» предполагает поддержание внимания обучающегося на протяжении всего курса. Реализовать это планируется

через смену видов деятельности в виртуальной учебной среде, вариативность заданий внутри каждого модуля, обращение к личному опыту слушателей, проведение проблемно ориентированных дистанционных семинаров, форумов, телеконференций и т. д., стимулирующих участие слушателей в обсуждении.

Воздействие на компонент «релевантность» подразумевает помощь в осознании конкретной пользы от обучения лично для каждого слушателя. По мнению автора, для этого является необходимым ведение электронного дневника учащегося, обязательным элементом которого является раздел «Персонализация». Заполняя данный раздел, учащийся педагог обдумывает, осознает и прописывает (вербализирует), для чего именно ему пригодится изучаемый материал, где и как в профессиональной или иной деятельности он сможет применить приобретённые знания, умения, навыки, качества и способы действий.

В соответствии с моделью Дж. Келлера важно, чтобы слушатель с самого начала чувствовал уверенность в успешном изучении курса. Это не значит, что слабо успевающий или не выполнивший все задания обучающийся в любом случае получит удостоверение о повышении квалификации. В дистанционном обучении влияние на компонент «уверенность» можно оказывать через точное определение сроков выполнения заданий, чёткую организацию структуры курса, регулярное предоставление сведений о качестве выполненных работ и «индивидуализированных комментариев тьютора на выполненные задания» [2, с. 231]. Подобные комментарии конкретизируют балл, полученный за задание, поясняют его, дают рекомендации для дальнейшей работы. Высказанные в корректной форме замечания, стимулируют обучающегося к дальнейшей успешной деятельности. При этом важно избегать формальности в комментариях, не превращать их в отписки.

Компонент «удовлетворённость» также нуждается в постоянной «подпитке» со стороны организаторов курса. По нашему мнению, обучающемуся недостаточно просто осознавать необходимость повышения квалификации и быть уверенным, что по окончании курса он получит желаемый документ. Придерживаясь одного из постулатов модели мотивации Портера-Лоулера о том, что результативность труда порождает удовлетворённость [5, с. 272], следует всячески поощрять качественное выполнение заданий в рамках курса. Для этого необходимо, как и в

предыдущем случае, предоставлять сведения о результатах выполненных заданий с индивидуализированными комментариями, а также давать возможность улучшить уже полученный невысокий результат, выполнив задание на более высоком уровне. Это позволит глубже изучить необходимый материал, закрепить это практически, так как задания даются не ради их выполнения и получения желаемой оценки, но и для более полного усвоения изучаемого материала и овладения навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

Также в течение всего периода обучения следует использовать различные стимулирующие приёмы – от одобрительной анимированной картинки после итогового балла и размещения лучших работ в виртуальной методической копилке на сайте курса до рекомендации публичного представления своей работы на педсовете, семинаре, конференции, публикации в журнале и др. Получая периодически одобрение результатов своей деятельности, слушатель испытывает удовлетворение от процесса дистанционного обучения, его мотивация повышается.

Применение только модели Дж. Келлера для снижения возможных рисков дистанционного повышения квалификации недостаточно. Необходимо подкреплять её и другими средствами, действие которых направлено на поддержание и повышение мотивации обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего, это удобная и понятная для слушателя организация материалов курса, которая максимально учитывает его потребности. Она включает в себя, как уже было сказано выше, различные элементы, в том числе снятие возможных трудностей, а именно:

- введение на сайт курса рубрики «часто задаваемые вопросы», обращение к которой, позволит потенциальным обучающимся составить для себя наиболее полное представление об организации дистанционного повышения квалификации;

- оптимизация текстов учебных материалов для чтения с экрана монитора, использование иллюстраций, схем и рисунков, а также материалов в разных форматах (doc, ppt, jpeg, gif, xls и др.), что облегчит их восприятие и поможет более полному усвоению;

- включение в курс аудио- и видеоматериалов не только разнообразит его, но и будет работать на совершенствование навыков аудирования;

– достаточное количество интерактивных заданий, в том числе на изучаемом языке, которые будут способствовать созданию ситуаций реального общения на иностранном языке, превращая его не только в цель, но и средство повышения квалификации;

– чёткая организация курса и удобное структурирование учебного материала, наличие вводной информации, касающейся особенностей курса (спецификации ко всему курсу и к каждому модулю), памяток и инструкций по выполнению заданий. Разработка правил общения в виртуальной учебной среде (**Ground rules**) с возможностью их редактирования самими слушателями по итогам обсуждения и в соответствии с особенностями конкретной дистанционной группы;

– размещение на сайте курса информации, посвященной эффективной самомотивации, самоорганизации обучающихся, тайм-менеджменту и их личной ответственности за результаты индивидуальной, парной и командной работы.

Но даже при наличии технически и организационно совершенной модели дистанционного курса недостаточно только обеспечить обучающихся учебными и контрольно-измерительными материалами и ожидать высокого качества обученности. Необходима особая андрагогическая стратегия, являющаяся частью разработанной Концепции психолого-андрагогического сопровождения слушателей, обучающихся дистанционно. Реализация данной стратегии направлена на постоянное стимулирование желания слушателей учиться успешно. Её отдельные элементы представлены ниже.

Перед началом обучения тьютору следует осуществить ряд диагностико-аналитических мероприятий, которые позволят выявить основные мотивы, побудившие педагога повысить квалификацию, так как, не поняв основную цель повышения квалификации обучающегося, сложно разрабатывать систему его мотивации.

Термин «ситуация успеха» появился в педагогической психологии и в сфере образования чаще употребляется применительно к системе обучения и воспитания детей. Создание ситуации успеха, на наш взгляд, актуально и для взрослых обучающихся. Ещё А. Маслоу писал, что «потребность в знании (у взрослых) интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, потребностью в безопасности и уверенности...» [4]. Создать ситуацию успеха и, следовательно,

положительно воздействовать на мотивацию, возможно через осуществление индивидуально-го подхода к каждому обучающемуся.

Формулирование целей всего курса и отдельных модулей также может настраивать слушателя на успех. Речь идет о постановке так называемых «амбициозных целей» [6], которые нужно формулировать так, чтобы они содержали своеобразный вызов обучающемуся. Например, «Вы будете управлять своей деятельностью на протяжении всего курса. Вы самостоятельно спланируете собственные целевые показатели. Решения, принимаемые именно Вами, будут способствовать успеху всей группы».

Мы считаем, что на протяжении всего обучения слушатели должны осуществлять рефлексию своего опыта дистанционного обучения посредством заполнения специально разработанных анкет и выполнения заданий рефлексивного характера. Тьютор в свою очередь оказывает помощь по ее осуществлению и составлению динамики собственного прогресса в обучении. Рефлексия будет способствовать лучшему пониманию и своевременной коррекции слушателями своей учебной деятельности.

Одной из потребностей человека, которую описали в своих трудах А. Маслоу и Д. МакКлелланд, является потребность в причастности. Данное понятие включает в себя чувство принадлежности к чему или кому-либо, чувство, что тебя принимают другие, чувства социального взаимодействия, привязанности и поддержки [5, с. 264]. Это необходимо использовать и при обучении в дистанционной группе. Некоторым людям, находящимся на большом расстоянии друг от друга и не имеющим возможности общаться лично, сложно наладить эмоционально-психологический контакт с коллегами, тьютором и преподавателями самостоятельно. Поэтому мы считаем, что значительную часть дистанционного курса должен составлять комплекс учебных и внеучебных мероприятий, направленных на командообразование с целью сплочения дистанционной учебной группы.

В качестве примера внеучебных занятий можно привести организацию работы «Виртуального клуба» – места в виртуальной среде, где обучающиеся могут обсудить интересующие их проблемы, не связанные с профессиональной деятельностью, найти общие интересы. Участие в «Виртуальном клубе» не предполагает выполнение заданий и позволяет включать в процесс коммуникации средства неформаль-

ного общения. Подобная форма коммуникации не только является эффективным инструментом командообразования, но и позволяет участникам курсов установить как профессиональные, так и личностные связи, которые будут способствовать продолжению общения педагогов после завершения обучения.

Выполнение учебных заданий, творческих работ, проектов в группах и парах на русском и изучаемом языках также стимулирует формирование командного духа и является важным элементом курса. Сменяемость составов микрогрупп для выполнения разных заданий будет способствовать более близкому знакомству слушателей друг с другом и совершенствованию навыков эффективного, в том числе иноязычного, взаимодействия в виртуальной среде.

Одним их наиболее значимых видов деятельности тьютора и преподавателей в процессе организации дистанционного обучения является создание атмосферы доверия и психологического комфорта, которое также невозможно без квалифицированного, тщательно спланированного сопровождения и поддержки курсантов, формирования дружеской коммуникативно ориентированной образовательной среды.

Созданию психологического комфорта в дистанционной группе способствует и участие слушателей в изменении некоторых условий образовательной среды в соответствии с их пожеланиями. Это возможно осуществить с помощью проведения опроса участников дистанционного курса, направленного на выяснение их мнения касательно формы и организации процесса обучения на курсе [1].

Перечисленные в статье способы повышения мотивации дистанционных обучающихся,

повышающих свою квалификацию, являются только частью разработанного в институте арсенала дистанционных учебных мероприятий. Использование материалов, описанных в статье, будет способствовать поддержанию и повышению мотивации обучению в дистанционной форме, поможет минимизировать указанные выше риски.

Выводы. Основными рисками снижения мотивации при повышении квалификации в дистанционной форме, по данным исследования, являются личностные, организационные, профессиональные и технические проблемы, возникающие в процессе дистанционного обучения.

Для их преодоления автор предлагает построение особой системы воздействия на мотивацию слушателей в виртуальной образовательной среде, которая будет способствовать успешному дистанционному обучению. Основными векторами воздействия является личность обучающегося, сам курс повышения квалификации и дистанционная учебная группа. Воздействие на личность обучающегося и дистанционную группу в целом основано, прежде всего, на концептуальных постулатах андрагогики, психологии взрослых обучающихся, теориях мотивации. Осуществлять это воздействие следует через систему психолого-андрагогического сопровождения, оформленную в Концепцию психолого-андрагогического сопровождения слушателей, обучающихся дистанционно. При создании дистанционного курса повышения квалификации следует использовать четкую организацию подачи учебных материалов и контрольных мероприятий, аудиовизуальную поддержку курса, смену видов деятельности в рамках каждого модуля и др.

Список литературы

1. Арефьева И., Лазарев Т. Мотивация в дистанционном обучении. Образовательный проект «Мой университет» МИР «ЭкоПро», URL: <http://www.moi-universitet.ru> (дата обращения 01.02.2011).
2. Василькова Т. А. Основы андрагогики: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2009. 256 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.
4. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla02/index.htm> (дата обращения 10.01.2011).
5. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: ДЕЛО, 1997. 704 с.
6. Шараборова Г., Михайлов А. Подвести к воде и заставить напиться: мотивация в дистанционном обучении. URL: <http://www.e-executive.ru> (дата обращения 15.06.2009).

Рукопись поступила в редакцию 14.04.2011 г.

УДК 378
ББК 74.202

Н. А. Забелина
г. Чита, Россия

Развитие ИКТ-компетентности специалиста в условиях дополнительного образования

В условиях информатизации общества существенно изменяются условия труда специалистов различных областей профессиональной деятельности. Высокий уровень ИКТ-компетентности становится конкурентозначимым преимуществом при отборе претендентов на рынке труда. Дополнительное образование в области информационных технологий позволяет специалисту выстроить собственную траекторию развития ИКТ-компетентности, предлагая эффективные формы обучения и сертификацию.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, дополнительное образование, сертификация.

N. A. Zabelina
Chita, Russia

The Development of ICT Competence of Specialists in Additional Education

Working conditions of specialists in various fields of professional activity are changing considerably in the period of society's informatization. A high level of information and communication competence is of great advantage in the selection of candidates for the job market. Additional education in the sphere of informational technologies makes it possible for specialists to build their own trajectory of e-development, offering effective forms of training and certification.

Keywords: competence, information and communication competence, additional education, certification.

В XXI в. информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) стали важнейшими факторами, влияющими на развитие общества. В 2008 г. принята «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации», целью которой является повышение качества жизни граждан, развитие экономической, социально-политической, культурной и духовной сферы жизни общества, совершенствование системы государственного управления на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий [3]. Достижение показателей, запланированных Стратегией, повлекло значительное изменение условий труда многих специалистов в связи с развитием областей применения ИКТ– технологий.

Информационное общество предъявляет высокие требования к профессионализму современных специалистов. Согласно российской социологической энциклопедии, специалист – это работник, профессионально занятый квалифицированным умственным трудом, требующим высшего или среднего специального образования [2, с. 529]. В зависимости от степени сложно-

сти умственного труда различают специалистов наивысшей (высококвалифицированные кадры науки, искусства, системы управления и др.), высокой (инженеры, агрономы, врачи, учителя старших классов школы, юристы, журналисты, экономисты и др.) и средней (техники, фельдшеры, учителя младших классов, воспитатели детских садов, библиотекари и др.) квалификации. В зависимости от уровня ответственности труда выделяют специалистов-руководителей и специалистов-исполнителей.

Министерством информационных технологий и связи РФ совместно с Министерством образования и науки РФ разработаны квалификационные требования к федеральным государственным служащим и государственным гражданским служащим субъектов РФ в области использования информационных технологий. Должности гражданской службы подразделяются на следующие категории: руководители, помощники (советники), специалисты, обеспечивающие специалисты [1].

Требования по использованию ИКТ-технологий ко всем категориям развиты на три

уровня: «базовый», «расширенный» и «специальный».

Квалификационные требования уровня «Базовый» обязательны для всех категорий и включают следующие модули:

- аппаратное и программное обеспечение;
- компьютерные сети и Интернет;
- общие понятия об информационной безопасности;
- навыки работы в операционной системе;
- основы офисных технологий (работа с электронной почтой, текстовый редактор, электронные таблицы, работа с базами данных, подготовка презентаций, планировщики персональной деятельности).

Дополнительными квалификационными требованиями уровня «Базовый» являются:

- современные информационные технологии в государственных органах;
- правовые аспекты в сфере информационных технологий.

Вспомогательные квалификационные требования уровня «Расширенный» включаются в квалификационный экзамен в соответствии с особенностями и сложностью работ, возложенных на государственных служащих любых категорий, и включают:

- управление электронной почтой;
- текстовый редактор;
- электронные таблицы;
- работа с базами данных;
- подготовка презентаций;
- планирование и управление персональной и групповой деятельностью.

Специализированные квалификационные требования уровня «Специальный» формируются с учётом функциональных обязанностей и специфики работы государственных служащих любых категорий конкретного государственного органа, функциональные обязанности которых предполагают работу со специальным программным обеспечением, используемым в данном государственном органе.

Таким образом, представленные квалификационные требования к специалистам предполагают различные уровни сформированности ИКТ-компетентности. Результаты констатирующего эксперимента, проведённого со служащими специальностей (ИТ-специалисты, экономисты, работники образования и т. п.), показали недостаточный уровень сформированности ИКТ-компетентности. При этом будем понимать под ИКТ-компетентностью специалиста способ-

ность решать задачи в своей профессиональной области, правильно используя там, где необходимо, широко применяемые в данной области общепользовательские и профессиональные средства ИКТ.

Рассмотрим подробнее результаты констатирующего эксперимента. В Забайкальском государственном университете проводилось тестирование слушателей, обучавшихся по программе «Основы компьютерной грамотности» (*Digital Literacy*) при работе по проекту «Твой курс: Повышение компьютерной грамотности» в рамках комплексной инициативы *Microsoft* «Твой курс» и желающих проверить собственный уровень знаний в области ИКТ. Протестировано более 1000 человек (специалистов в разных областях профессиональной деятельности, выпускников вузов, выпускников школ). При учёте возраста высокий уровень ИКТ-грамотности был выявлен у специалистов в возрасте 20–30 лет, низкий – у специалистов старше 35 лет.

Полученные результаты можно объяснить следующим образом. Стремительное развитие ИКТ-технологий требует от современного специалиста постоянного самосовершенствования и мобильности. Сертификация компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности позволяет специалисту подтвердить квалификацию. Изменение квалификационных требований к специалисту в условиях информатизации приводят к тому, что работники со стажем более 15 лет оказываются в невыгодном положении на рынке труда.

Таким образом, сегодня стоит проблема формирования ИКТ-компетентности у специалистов со стажем работы более 15 лет и развития ИКТ-компетентности в условиях постоянного усовершенствования ИКТ-технологий, что возможно в рамках дополнительного образования. Была поставлена задача определения путей эффективного развития ИКТ-компетентности у специалистов различных областей профессиональной деятельности. Анализ результатов поискового эксперимента показал, что основными путями развития ИКТ-компетентности могут быть различные формы дополнительного образования.

Необходимость дополнительного образования обусловлена динамикой социального и научно-технического процесса, переменами в содержании и характере труда, в общественной деятельности людей. В настоящее время значение дополнительного образования усиливается

происходящей структурной перестройкой экономики и обусловленной этим необходимостью переквалификации и переобучения значительного числа лиц трудоспособного возраста.

Дополнительное образование рассматривается как элемент непрерывного образования, обеспечивающего процесс роста общего и профессионального потенциала личности в течение жизни и предусматривающего вариативность образования, многообразие типов образовательных учреждений и педагогических технологий.

Распространённой формой дополнительного образования является обучение в свободное время. В системе повышения квалификации дополнительное образование осуществляется в рабочее время, с отрывом или без отрыва от работы. В настоящее время эффективным является дистанционное образование. Занятия в системе дополнительного образования под руководством преподавателей или тьюторов сочетаются с самообразованием.

Дополнительное образование позволяет находить собственный путь развития, используя современные эффективные технологии обучения, например дистанционное образование. Перед специалистом стоит задача проектирования собственного развития, профессионального и карьерного роста.

ИКТ-технологии позволяют получить доступ к образовательным ресурсам как дистанционных образовательных учреждений, так и к проектам лидеров мировой ИТ-индустрии. ИКТ-компетентность специалиста поможет ему построить собственную траекторию образования. Рассмотрим некоторые возможные траектории развития ИКТ-компетентности специалиста в рамках дополнительного образования.

Комплексная инициатива «Твой курс» объединяет в себе все программы и проекты *Microsoft*, направленные на повышение компьютерной грамотности и развитие информационных навыков. Базовый курс «Основы компьютерной грамотности» предназначен для знакомства с компьютерными технологиями пользователей любого возраста – от школьников до людей пожилого возраста, и особенно полезен взрослым,

желающим развить свои компьютерные навыки для трудоустройства. Курс объединяет видеолекции, анимацию, тексты, специальные тренажёры и игры. Курс можно найти по адресу www.prosto.tvoy-kurs.ru.

Инициатива *Microsoft* «Партнёрство в образовании» направлена на повышение уровня владения ИТ-технологиями среди работников образования и выпускников в различных регионах страны. Организованы порталы www.it-n.ru («Сеть творческих учителей») и www.e-teaching.ru.

Такой же поддержкой обладают и специалисты в области ИТ-технологий, при этом у них есть возможность сдать квалификационные экзамены и подтвердить уровень своей компетенции сертификатами, в том числе и международного образца. Например, учебные центры *Microsoft IT Academy* помогут максимально развить ИТ-навыки, овладеть компьютерными технологиями в совершенстве и пройти сертификацию.

Другие специальности менее поддерживаются системами повышения квалификации. В такой ситуации повышение ИКТ-компетентности зависит от уровня организации, где работает специалист, и его личностных качеств. Крупные организации и предприятия имеют возможность закупать новейшее оборудование, программное обеспечение и обучать своих специалистов, что не всегда приемлемо для малых предприятий. В результате чего многие специалисты повышают уровень ИКТ-компетентности самостоятельно в условиях дополнительного образования. Например, экономисту необходимо изучить специализированные программы, для чего он выбирает курсы производителя соответствующего программного обеспечения.

Таким образом, проблема формирования и развития ИКТ-компетентности специалиста может быть решена в рамках дополнительного образования с использованием современных технологий обучения, проектирования образовательной траектории специалиста с учетом профессиональной сферы деятельности и его личностно-психологических особенностей.

Список литературы

1. Приказ Министерства информационных технологий и связи РФ от 27 дек. 2005 г. № 147. «Об утверждении квалификационных требований к федеральным государственным гражданским служащим и государственным гражданским служащим субъектов Рос-

сийской Федерации в области использования информационных технологий». URL: http://www.izh.ru/res_ru/0_value_76908_1720.doc (дата обращения 8.09.2011).

2. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г. В. Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА, 1998. 672 с.

3. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации. Утверждена Президентом Рос. Федер. В. Путиным 7 фев. 2008 г. № Пр-212. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/90.html> (дата обращения 8.09.2011).

Рукопись поступила в редакцию 11.09. 2011 г.

ББК 74.04 (2) 1
УДК 371

И. Э. Широкова
г. Иркутск, Россия

**Современные подходы к оценке эффективности
подготовки специалистов в учреждениях дополнительного
профессионального образования**

В статье рассматриваются проблемы оценивания эффективности курсов повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования, анализируются недостатки традиционных методов измерения эффективности обучения, предлагается новая форма взаимодействия между образовательными учреждениями и учреждениями дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, эффективность обучения, повышение квалификации

I. E. Shirokova
Irkutsk, Russia

**Modern Approaches to Evaluating the Effectiveness of Specialists'
Training in the Institutions of Continuing Professional Education**

The article explores the problems of evaluating the effectiveness of in-service teacher training courses in the institutions of continuing professional education. It analyzes the disadvantages of the traditional methods of measuring the learning effectiveness and offers a new form of interaction between educational institutions and institutions of continuing professional education.

Keywords: continuing professional education, learning effectiveness, improvement of professional skills.

Оценка образовательного процесса приобретает особую роль в практике учреждений дополнительного профессионального образования, поскольку именно они призваны обеспечить непрерывный процесс профессионального роста учителя с целью повышения качества предоставляемого в образовательных учреждениях образования.

Поиск эффективной системы оценки результатов подготовки специалистов ДПО, на наш взгляд, необходим, поскольку один из ключевых механизмов развития общего образования – приоритетный национальный проект «Образование» – предусматривает разработку и внедрение новых технологий организации и финансирования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. А идея свободного выбора места повышения квалификации в сфере образования, зафиксированная в президентской инициативе «Наша новая школа», предполагает реализацию образовательных программ повышения квалификации «...не только на базе институтов повышения квалификации, но и на базе педаго-

гических и классических университетов, других образовательных организаций, оказывающих качественные услуги непрерывного образования». В рамках новой модели система повышения квалификации работников образования фактически лишается существовавшей долгие годы монополии на повышение квалификации и вынуждена постоянно подтверждать высокое качество оказываемых ею образовательных услуг.

Так как образование является областью, не связанной напрямую с конкретными количественными показателями, оценка результатов является субъективной и рассматривается, как правило, с точки зрения достигнутых результатов, как мера выполнения поставленных целей. Поэтому она возможна только тогда, когда четко определены желаемые результаты. Мы согласны с мнением С. И. Сергаева, считающим, что «... главной целью образовательных учреждений является предоставление качественных образовательных услуг. Что под этим понимается конкретно – решает само учреждение образования в своем реальном контексте. Отталкиваясь от нужд потребителей, оно само (с помощью ис-

следований) должно определять категории качества и его индикаторы, а также производить их оценку» [6, с. 21].

Очевидно, что для тех или иных участников (заказчиков) образовательного процесса представления об эффективности обучения будут различаться. Государственные органы управления образованием оценивают эффективность учебных программ в первую очередь с точки зрения бюджетных позиций и экономии. Администрация образовательного учреждения делает выводы о результативности обучения на основании улучшения показателей работы обученных сотрудников и учреждения в целом. Слушатели курсов, как правило, ориентируются на создающуюся в ходе обучения атмосферу, степень интереса к теме, наличие сформированного чёткого представления о технологии работы и т. д. Преподаватели оценивают результат по уровню усвоения знаний, умений и навыков, активности слушателей во время занятий, удовлетворённости всех участников процесса.

Чёткое определение целей обучения, их однозначное понимание всеми участниками процесса закладывают фундамент для обеспечения будущей эффективности образовательного процесса, оценку которой можно осуществлять именно с точки зрения соответствия достигнутых результатов поставленным задачам.

Мы считаем, что система повышения квалификации работников образовательных учреждений, как и любая подсистема в комплексе управления человеческими ресурсами, должна быть формализована. Оптимальным вариантом формализации системы может быть «Положение о повышении квалификации сотрудников образовательного учреждения», в которое необходимо включить процедуру оценки эффективности обучения, с предусмотренными механизмами обязательств сторон (заказчик, педагог, учреждение ДПО).

Положение определяет основные цели, правила построения, порядок осуществления повышения квалификации педагогических работников образовательного учреждения; устанавливает систему и формы контроля результатов повышения квалификации и порядок взаимодействия образовательных учреждений, реализующих программы дополнительного профессионального образования и самих педагогов в организации образовательного процесса.

В разработанное нами примерное Положение о повышении квалификации включены следующие разделы:

1. Общие положения. В этом разделе может содержаться перечень нормативно-правовых документов, положенных в основу данного положения, основные принципы, цели и задачи повышения квалификации. Также в этом разделе может указываться, для каких категорий сотрудников образовательного учреждения разработан данный документ.

2. Виды повышения квалификации. В этом разделе могут быть перечислены виды повышения квалификации, на которые распространяется данное положение, оговаривается продолжительность повышения квалификации, возможность обучения с отрывом от производства.

3. Полномочия подразделений – участников процесса повышения квалификации. В этом разделе описывается деятельность всех субъектов процесса повышения квалификации: администрации образовательного учреждения, учреждений дополнительного профессионального образования, органов управления образованием, педагогов.

4. Порядок организации повышения квалификации. В этом разделе устанавливается порядок проведения следующих процедур:

- анализ образовательной ситуации в ОУ;
- диагностика профессиональных затруднений отдельных педагогов;

- установление потребности в обучении и составление плана повышения квалификации коллективом ОУ на определенный период времени.

В разделе должны быть определены ответственные за:

- планирование повышения квалификации;
- своевременность повышения квалификации педагогическими работниками образовательного учреждения;
- перераспределение нагрузки между педагогами с учётом форм и сроков повышения квалификации учителей.

Необходимость в определении качественной и количественной потребности в обучении работников может потребовать создания специального структурного подразделения для проведения мониторинговых исследований, выявления и анализа проблем, работы с кадровым составом. Деятельность такой структуры должна быть регламентирована данным Положением.

Также может определяться порядок подачи заявки на повышение квалификации, устанавливаться порядок внепланового повышения квалификации.

5. Контроль над выполнением программы повышения квалификации.

Для выяснения того, в какой степени были достигнуты цели обучения, необходимо описать, как будет проводиться оценка результативности учебных программ и форм обучения.

Все данные, полученные при оценке результативности обучения, собираются, систематизируются и используются для анализа целесообразности участия педагогов по данной программе повышения квалификации и сотрудничества с организацией, предоставляющей данные учебные услуги, а также выявления наиболее результативных форм обучения для различных категорий персонала и т. п. Результаты анализа используются при составлении годовых отчетов по повышению квалификации педагогического коллектива, формировании плана мероприятий по повышению квалификации.

Повышение квалификации каждого сотрудника образовательного учреждения и его результаты целесообразно фиксировать в специально определенном документе. Это может быть, например, портфолио участника программы повышения квалификации.

Отчёт сотрудника о повышении квалификации заслушивается на заседании методического объединения, где принимается решение об утверждении или отклонении отчёта (при необходимости – о его доработке), а также даются рекомендации по использованию результатов повышения квалификации с учётом их практической значимости.

На основании Отчёта сотрудника, прошедшего обучение, методическая служба совместно с учителем и администрацией образовательного учреждения составляет «План мероприятий педагога по результатам обучения».

6. Стимулирование и взаимная ответственность сторон при получении образования, повышения квалификации или переподготовке.

Данный раздел может быть введен в Положение в целях повышения мотивации сотрудников к повышению квалификации. Порядок стимулирования может закрепляться *Дополнительным соглашением* к Трудовому договору с педагогическим работником.

8. Финансирование повышения квалификации.

В Положении о повышении квалификации устанавливаются также источники финансирования (полная или частичная оплата из средств образовательного учреждения или обучение за счёт сотрудника и т. д.).

Мы считаем, что использование в работе образовательных учреждений Положения о повышении квалификации может решить проблему организации обратной связи между ОУ и ИПКРО, без которой невозможно получить необходимую информацию об актуальных проблемах школ и объективно оценить степень эффективности курсов повышения квалификации.

На базе Иркутского института повышения квалификации работников образования исследование эффективности курсов повышения квалификации проводится с 2006 г. Мониторинг образовательного процесса в ИПКРО проводится по следующим направлениям:

1. Изучение спроса (образовательных потребностей) работников образования и оценка соответствия предлагаемых образовательных услуг реальным запросам работников образования.

2. Исследование удовлетворенности слушателей организацией и содержанием обучения, выяснение мнения педагогов о степени соответствия полученных знаний образовательным запросам, конкретным задачам.

3. Исследование удовлетворенности слушателей качеством преподавания.

Технология мониторинга позволяет продуктивно использовать развивающиеся возможности оценивания, вовлекая в процесс оценки потребителей образовательных услуг, используя разные способы организации систематической обратной связи для всех субъектов образовательного процесса. Анализ психолого-педагогической литературы [1], [2], [3], [4], [5] позволил выделить несколько подходов к организации мониторинга качества курсов повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования. Однако имеющиеся разработки, направленные на оценивание качества обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования, обладают двумя существенными недостатками: во-первых, отсутствует целенаправленное системное изучение образовательных потребностей как самих педагогов, так и ОУ в целом; во-вторых, не рассматривается организация обратной связи между ОУ и ИПКРО.

Анализируя данные мониторинга, мы обратили внимание на тот факт, что, несмотря на бурные перемены, происходящие в нашем образовании и в жизни общества в целом в последние годы, образовательные интересы и проблемы педагогов практически не менялись на протяжении 3 лет. В списке наиболее актуальных образовательных запросов и потребностей педагогов не появились такие важные проблемы, как, например, предстоящий переход на новые образовательные стандарты, подготовка к ЕГЭ, составление элективных курсов, профилактика наркомании и т. п. Это могло произойти, по нашему мнению, по следующим причинам: либо методическая работа в школе организована на столь высоком уровне, что педагоги имеют возможность получать консультативную и практическую помощь непосредственно в своем образовательном учреждении, либо повышают квалификацию не в ИПКРО, а на базе других учреждений, либо учителя не заинтересованы в своем профессиональном развитии, не выходят за рамки своего рабочего пространства, уже освоенных методик и технологий.

В январе–марте 2010 г. нами были проведены дополнительные исследования для выяснения отношения администрации образовательных учреждений к повышению квалификации своих сотрудников и изучение отношения педагогов к актуальным с точки зрения управляющих органов проблемам образования. Было опрошено 500 педагогических работников Иркутской области – слушатели курсов ИПКРО, участники научно-практических конференций и круглых столов, проводившихся в рамках областного образовательного форума, посетители сайта ИПКРО.

Основными мотивами повышения квалификации для учителей являются педагогические проблемы, для решения которых нужны новые знания (54 %), потребность в повышении профессиональной компетентности (51 %), потребность в самосовершенствовании, познании нового (46 %). Только 18 % указали побудительными причинами обучения на курсах повышения квалификации инновационную деятельность своего образовательного учреждения, 13 % – распоряжение руководителя. Таким образом, у слушателей курсов ИПКРО преобладает внутренняя, личностная мотивация.

В рамках анкетирования респондентам были заданы вопросы «Интересуетесь ли администрация вашего образовательного учреждения результатами Вашего обучения на курсах повышения квалификации?» и «Если да, то в какой форме проявляется интерес?»

Результаты проведенного исследования показывают, что в большинстве случаев администрация образовательного учреждения проявляет формальный интерес к повышению квалификации своих сотрудников и никак не участвует в формировании общественного запроса на повышение квалификации. Сами же педагоги в большинстве замкнуты в своём рабочем пространстве и мало интересуются тем, что происходит за стенами их учебного заведения.

В октябре – декабре 2011 г. было проведено исследование готовности администрации образовательных учреждений, методических служб школ к совместной с ИПКРО деятельности по организации повышения квалификации своих работников. Цель данного исследования – поиск наиболее эффективных форм взаимодействия образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации, разработка новых подходов к планированию учебных курсов, к контролю результатов обучения.

Анализируя полученные данные, мы пришли к следующему выводу: по нашему мнению, очень важно выделить этапы, на каждом из которых необходимо сформулировать задачи и определить уровень ответственности заказчика (образовательного учреждения, органа управления образованием, конкретного педагога) и учреждения дополнительного образования. На основании полученных данных было уточнено и дополнено содержание разделов Положения о повышении квалификации, разработаны методические рекомендации по проведению процедур оценки эффективности обучения.

По нашему мнению, для правильного определения целей обучения и получения достоверной оценки эффективности обучения нужна комплексная система, в которой будут учтены множественные критерии и показатели, использованы разнообразные методы исследования. В этой связи практически значимым будет исследование и разработка методов, форм и технологий для получения объективной оценки эффективности курсов повышения квалификации.

Список литературы

1. Брещанова Н. М. Повышение качества образования в системе дополнительной педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 198 с.
2. Вержицкий Г. А., Кулакова И. В. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования: метод. пособие. М.;-Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000.
3. Качество повышения квалификации работников образования в условиях модернизации: коллективная монография // НИПКиПРО. Новосибирск, 2006.
4. Лукьянова М. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования // Педагогическая диагностика. 2007. № 1. С. 18–20.
5. Результативность курсов ПК: методические и диагностические материалы для методистов и научных кураторов. Владимир, 2001.
6. Сергаев С. И. Целевые аспекты оценки образовательной деятельности // Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. БГУ. 2006. Вып. 4. С. 19–33.

Рукопись поступила в редакцию 14.04.2011 г.

УДК 378.1
ББКЧ 481.2

М. И. Гомбоева, Д. Ц. Дугарова
г. Чита, Россия

Управление модернизацией системы непрерывного дополнительного профессионального образования: проблемы и перспективы

В статье проанализированы основные механизмы управления системным обновлением дополнительного профессионального образования в вузе. Показана динамика влияния модернизации управления НДПО на мотивационную составляющую профессиональной результативности ППС вуза и повышение рейтинга вуза среди гуманитарно-педагогических и лингвистических вузов России. Показано влияние вовлечённости ведущих профессоров университета в новую идеологию ДПО вуза и разработку ими концептуальных основ компетентностной модели слушателя курсов на показатель внедрения и востребованности результатов НИР в образовательную практику. Выявлена эффективность организации модульной программы повышения квалификации на принципах сетевого взаимодействия, с приглашением экспертов из ведущих вузов и образовательных учреждений страны, обеспечивающих модернизацию образования РФ с профессорами университета. Намечены возможные перспективы НДПО в структуре классического университета.

Ключевые слова: управление эффективностью работы, образовательные услуги, непрерывное образование, содержание, технологии, инфраструктура дополнительного профессионального образования, показатель эффективности

М. I. Gomboeva, D. Ts. Dugarova
Chita, Russia

Managing the Modernization of the System of Continuing Additional Professional Education: Problems and Prospects

The paper analyzes the main mechanisms for managing the system updates of additional professional training in universities and shows the dynamics of continuing additional professional education modernization influence on a motivational component of the faculty performance and increase of the university ranking among humanitarian and pedagogical and linguistic universities in Russia. It also describes the effect of involving leading university professors in the new ideology of additional professional education and their development of the conceptual framework of the learners' competence model on the indices of demand for research results and their introduction into educational practice. The authors emphasize the effective organization of modular training programs on the principles of networking, inviting experts from leading universities and educational institutions in the country to ensure the modernization of education in the Russian Federation. The authors also point out possible prospects of continuing additional professional education in the structure of a classical university.

Keywords: performance management, educational services, continuing education, content, technology, infrastructure of additional professional training, performance indicator.

Будущее нашего отечества зависит от модернизации страны, которая предполагает коренное изменение ментальности, образа мыслей, отношения к труду большинства населения России. Как показывает опыт других стран, предпосылки для инновационного развития страны заложены

в культуре, в ментальности населения в целом, именно они ориентируют личность на обеспечение реального результата, вложенного в инновационно ценный продукт, что и является решающим фактором модернизационного развития. Поэтому каждая страна стремится найти уни-

кальное сочетание культурных детерминаций и эффективных институтов, которые позволят ей быть конкурентноспособной. Идеологи модернизации считают, что в сложившейся ситуации в России именно системе образования предстоит заложить основу инновационного развития страны, поэтому необходимо выстроить такую систему образования и таким образом, чтобы она способствовала формированию инновационного мышления, задействовала бы в процесс обновления все категории населения. Большие надежды возлагаются на обновление системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза как неотъемлемой основы модернизации современного университетского образования. Сегодня речь идёт о существенных изменениях в образовательных программах уровня повышения квалификации ППС вуза и их результатов. Проблему модернизации управления системой НДПО необходимо рассматривать в контексте глобальных изменений на рынке образовательных услуг [1] и научных исследований [2; 3], а также в контексте инфраструктурной модернизации системы ВПО РФ в целом [4; 3].

Проблема заключается в явном инерционном устройстве педагогического образования в целом, в «рассогласовании педагогического образования и изменений в системе общего образования» [5, с. 45], что порой ставит под сомнение необходимость подготовки педагогов и существование педагогики как вида профессиональной деятельности. Основные работодатели неоднократно обращали внимание руководства вузов на то, что большинство выпускников педагогических вузов не идёт работать в систему общего образования, а подготовка тех, которые приходят в школу, показывает неактуальность содержания программ профессионального образования. Работодатели отмечают факт несоответствия профессиональной квалификации выпускников требованиям всех уровней системы образования. Эти несоответствия и ставят под сомнение необходимость сохранения системы высшего педагогического образования. Ситуацию усугубляет размытость функционального предназначения системы педагогического образования. Согласно данным Минобрнауки, российская школа испытывает потребность всего в 1 % выпускников педагогических вузов, реально приходят в школу – 10 %, должны прийти в школу в целях омоложения кадров – больше 50 %.

Такова статистика, которая отражает ситуацию в РФ [6; сайт МОН РФ]. Востребованность школ Забайкальского края в выпускниках педагогического вуза составляет около 100 %. В 2011 г. школьных вакансий было 500, из 500 выпускников университета педагогических специальностей 2011 г. трудоустроено в школах – 205 чел. [7, с. 6].

Есть и внутренние (вузовские) показатели низкой конкурентноспособности педагогических вузов на рынке образовательных услуг и инноваций, такие как отсутствие реальных инноваций, низкие абсолютные значения и динамика публикационной активности и цитируемости учёных университета, недостаточное влияние результатов НИР на обновление структуры и содержания образования, низкая конкурентноспособность ППС педагогического вуза в грантовой деятельности. Самой же главной проблемой педагогического университета является недостаточная востребованность результатов НИР, НИОКР в системе образования, недостаточная воплощённость их в коммерциализированный результат, внедрённый в образование как отрасль производства. Модернизация общего образования, реализация национального проекта «Образование» практически осуществлялась без существенных изменений системы вузовского педагогического образования. Наблюдается парадокс, когда лучшие педагогические практики СОШ края создавались в качестве региональных и федеральных экспериментальных площадок под руководством преподавателей университета. Удивляет актуальность и широта Проблемы модернизации общего образования, которые поднимались и апробировались в экспериментальной деятельности школ, были чрезвычайно актуальными, между тем на самой вузовской практике это не отразилось. На тот момент они не были востребованы системой педагогического образования.

Факт неготовности педагогического университета к реализации инициатив по модернизации общего образования был констатирован в президентском послании 2009 г. «Эффект послания» отчётливо проявляется в осознании того, что далеко не каждый преподаватель педагогического университета в собственной профессиональной деятельности готов решать качественно новые задачи, обусловленные требованиями налогоплательщиков к образовательному результату. Поэтому в новом национальном проекте – Феде-

ральной целевой программе развития образования (ФЦПРО) – была поставлена задача по приведению содержания всех уровней образования в соответствие с современными требованиями [8]. Модернизация высшего педагогического образования стала неизбежной и «назначена сверху» Министерством образования и науки РФ. В этих условиях системе повышения квалификации преподавателей и сотрудников вуза были поставлены задачи по переориентации деятельности на потребности работодателей и на развитие профессиональных компетенций:

1) создание высококонкурентной образовательной среды и её насыщение востребованными образовательными услугами превентивного характера;

2) формирование современной инфраструктуры как условия реализации новой технологической парадигмы обучения путём массового внедрения современных образовательных технологий на базе активных методов (тренажёров, компьютерных симуляций, моделирования, проектных методов обучения);

3) участие в реализации новых финансовых механизмов как условие получения финансирования;

4) учёт актуальных квалификационных требований к работникам сферы образования при разработке образовательных программ.

В настоящее время востребована деятельность вуза по подготовке преподавателей университета к вхождению в многолетнюю зону турбулентности в условиях новых рисков, новых вызовов. Есть риски глобальные, когда вхождение страны в ВТО приведёт к появлению зарубежных, частных образовательных учреждений и новых образовательных инфраструктур в регионе. Ужесточение конкуренции на рынке образовательных услуг на фоне уменьшения численности студентов, аспирантов, а также недостаточной востребованности и результативности собственных разработок и результатов НИР ППС вуза привнесут в мотивационную систему преподавателя регионального университета депрессивно-пессимистическую тональность. Это настроение проявится как на уровне личности, так и на уровне корпоративной культуры. Кроме этого, могут появиться локальные риски, когда присоединение ЗабГГПУ к ЗабГУ неизбежно приведёт к сокращению специальностей за счёт дублирующих друг друга и возникнут проблемы с неполным трудоустройством

некоторой части ППС. В этих условиях задача системы непрерывного дополнительного профессионального образования (далее НДПО) заключается в создании управленческих решений, способствующих минимизации рисков и перефилированию профессиональных компетенций ППС вуза по мере появления новых образовательных рынков и услуг на рынке труда. Ожидается, что квалифицированный маркетинг в этой сфере может привести к появлению новых рынков. Поэтому прогноз развития рынка образовательных услуг, равно как и разработка и реализация превентивных мероприятий по элиминированию рисков, будет способствовать созданию стратегий социального и корпоративного оптимизма посредством профессиональной самореализации и обретения личных перспектив каждым преподавателем вуза.

Модернизация программно-методического содержания системы непрерывного дополнительного профессионального образования в вузе. Профессиональное образование испытывает потребность в переходе от экстенсивной модели к содержательно модернизированной системе НДПО. Два десятилетия эта система в структуре вузов подвергается процедуре комплексной оценки деятельности. Одним из критериев государственной аккредитации вуза является анализ показателей, свидетельствующих о состоянии и динамике развития системы ДПО, а также о качестве подготовки специалистов по программам ДПО. Поэтому в деятельности ДПО вуза были всегда важны такие показатели, как: общая численность слушателей системы ДПО; общая приведённая численность контингента обучающихся по программам ДПО; доля ППС с учёными степенями и званиями для программ ДПО; доля преподавателей-практиков, не имеющих учёных степеней и званий, но представляющих интересы работодателей и учреждений трудоустройства. Аккредитационный показатель «Возможность продолжения образования по образовательным программам послевузовского и дополнительного профессионального образования» в вузе предполагает реализацию двух индикаторов: «Послевузовское образование» и «Дополнительное профессиональное образование», которые имеют существенные различия. Таковы: традиционный статус и функции системы ДПО в структуре подразделений вуза, именно они были подвержены переоценке [9, с. 2, 3].

В 2008 г. в Рособразовании был разработан проект развития системы непрерывного профессионального образования, который учёл основные тренды, влияющие на развитие системы образования, и перевёл оценку деятельности системы ДПО в вузе с анализа количественных показателей на мониторинг и анализ качественных показателей. В них нашли отражение программные идеи модернизации данной системы в контексте соответствия Болонскому процессу и модернизации экономики страны [6]. Три последние года оценка эффективности и финансирование системы повышения квалификации вузов страны производятся на основе анализа качества образовательных программ. Образовательные программы системы НДПО вуза рассматриваются в качестве основного интеллектуального капитала вуза, главного предмета инновационного обновления в части содержания, методов, форм и технологий обучения, созданных на основе современных отечественных и зарубежных научно-методологических парадигм. Образовательные программы данного уровня оцениваются с позиций их эффективности в обеспечении академической карьеры преподавателя вуза. Поэтому образовательные программы – ядро академической карьеры преподавателя вуза. В основе образовательных программ лежит новое знание как условие развития университета, как знание, лежащее в основе компетентностной модели выпускника и слушателя. Поэтому наряду с планированием, организацией, контролем и прочими функциями в управленческий цикл менеджмента университета вошла новая функция – управление знаниями (авторские программы, технологические и дидактические ноу-хау и др.).

Новые требования к образовательной программе повышения квалификации ППС вуза обусловили изменение архитектуры образовательной программы, учебно-тематического плана, модулей, основанных на компетентностном подходе. Стало ясно, что расширение спектра дополнительных образовательных программ может осуществляться не жёстко фиксированными учебными программами, а через наборы модулей, которые могут изменяться, варьироваться. Благодаря такому подходу реализуется принцип корпоративности обучения, предполагающий учёт особенностей конкретной группы слушателей, коллектива, организации в решении целевых задач формирования профессиональных компетенций, согласованных с профессиональ-

ными стандартами по видам экономической деятельности.

Профессорами университета была разработана корпоративная образовательная программа и учебно-тематический план повышения квалификации по направлению «Психолого-педагогическая подготовка молодого преподавателя высшей школы» [10, с. 2], которая направлена на решение четырёх основных задач:

- приведение содержания, технологий обучения и методов оценки качества дополнительного профессионального образования в соответствие с требованиями внедрения ФГОС нового поколения [5, с. 5], в соответствие с требованиями профессиональных стандартов по видам экономической деятельности;
- обеспечение непрерывности профессионального образования за счёт нелинейной организации процесса обучения, реализации блочно-модульного подхода к содержанию учебного тематического плана;
- проектирование содержания образования с учётом современных дидактических принципов на основе блочно-модульного подхода;
- организация освоения слушателями инновационных технологий обучения методом погружения в осваиваемые технологии.

Первая задача в тот момент не могла быть решена ресурсами вуза, были привлечены внешние ресурсы учреждений РФ, в задачу которых входило обновление всей системы НДПО в России, а именно научного консультанта Департамента высшего профессионального образования ФАО РФ проф. В. П. Шестака и научного сотрудника ФИРО Б. А. Сазонова. Вторая часть данной задачи была основана на принципе соответствия квалификационным требованиям профессионального стандарта педагогической деятельности. В качестве научного консультанта реализации программы был приглашён один из разработчиков профессионального стандарта по педагогической деятельности в РФ проф. В. Д. Шадриков.

По мере проведения курсов вносились корректировки в выбор направлений повышения квалификаций, оценивалась эффективность модулей. В течение 2009–2011 гг. профессорами университета были созданы и обновлены образовательные программы и учебно-тематические планы повышения квалификации ППС по трём направлениям подготовки; учебно-методические комплексы дисциплин, представленные в об-

разовательной программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка молодого педагога вуза», содержащей 65 модулей [9, с. 65–187]. В 2009 г. были введены дополнительные модули «Инновации в НИД вуза: коммерциализация научно-образовательной деятельности вуза», «Инновации в вузе: разработка стратегии развития образовательного учреждения». На этом основании в 2010–11 гг. вузу были увеличены контрольные цифры слушателей и, соответственно, увеличено финансирование системы повышения квалификации. В 2010 г. образовательная программа повышения квалификации ЗабГГПУ получила положительную рецензию УМО по педагогическому образованию, а университет – статус субуполномоченного по образовательной программе повышения квалификации ППС.

Новые принципы потребовали разработки внутренних регламентов и новых управленческих решений по развитию конкурентной образовательной среды и её насыщению образовательными услугами, по внедрению современных технологий обучения. Вопросы применения современных образовательных технологий в учебном процессе, по существу, представляют собой основу модернизации высшего об-

разования. Они призваны перенести основные преимущества традиционной для России системы организации учебного процесса на уровень современного состояния технического обеспечения. Модернизация системы повышения квалификации в 2009 г. потребовала существенных структурно-институциональных преобразований данной деятельности в вузе. Во-первых, были созданы новые структуры, осуществляющие ДПО на основе привлеченного финансирования: центр дополнительного профессионального образования и сертификации квалификаций, обеспечивающий формальное дополнительное образование; центр региональных программ и довузовского образования, занимающийся неформальным дополнительным образованием в подразделениях университета; центр трансфера, осуществляющий спонтанное (информальное) обучение (например, обучение безработных граждан). Во-вторых, институализация деятельности означала определённую децентрализацию образовательных услуг в сфере ДПО по видам деятельности на уровне подразделений университета, что позитивно сказалось на развитии внебюджетного финансирования, на заинтересованности факультетов и конкретных лиц в развитии данного сегмента рынка.

Таблица 1

	<i>Всего обучено</i>	<i>Из них руководители</i>	<i>Руководители специалисты</i>		<i>Преподаватели образовательных учреждений профессионального образования</i>		<i>Прочие</i>
			<i>Всего</i>	<i>Из них руководители</i>	<i>Всего</i>	<i>Из них руководители</i>	
Повысили квалификацию	3813	314	1237	144	1007	170	1569
Из них:	3522	244	1040	119	923	125	1559
– от 70 до 100 ч							
– от 100 до 500 ч	126	126	90	13	36	4	–
Прошли стажировку как отдельный вид обучения	5	–	–	–	5	–	–
Прошли профессиональную переподготовку	160	150	107	12	43	41	10

Данные табл. 1 показывают динамику показателей системы НДПО за два последних года, а также детализацию видов деятельности, увеличение общей численности слушателей (до 3913 чел.), расширение спектра данных услуг, в целом демонстрируют востребованность этой системы в регионе.

Диаграмма 1



Диаграмма 1 показывает некоторое снижение динамики востребованности курсов от 70 до 100 ч, увеличение – программ профессиональной переподготовки. Отмечается интерес ППС вуза, учителей и руководителей СОШ к отдельным модулям программ 72 часового объёма.

Диаграмма 2

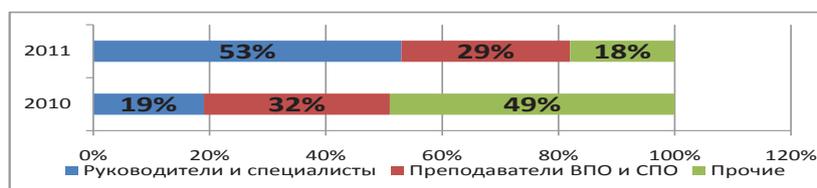


Диаграмма 2 отражает изменение структуры контингента слушателей курсов за два года и изменение соотношения категорий. В 2010 г. 49 % слушателей составили категорию «прочие», к ним отнесены слушатели курсов ювенальной юстиции по линии Министерства социальной защиты Забайкальского края, безработные граждане¹, обученные основам малого предпринимательства, 19 % – руководители и специалисты региональной системы образования, количество преподавателей вуза – 29 %. В 2011 г. структура категорий следующая: количество ППС вуза не изменилось, но увеличилась численность руководителей и специалистов региона, уменьшилось количество слушателей по социальным программам. Соотношение долей слушателей по социальным программам и руководителей, специалистов по программам профессиональной переподготовки отразило смену общих приоритетов в социально-экономической сфере. Например, в 2011 г. руководителями учреждений города были востребованы курсы по детализации ФЗ – 83.

Категории слушателей программ от 100 до 500 ч (ФГОС второго поколения для начальной школы) составили преподаватели, заведующие кафедрами педагогики университета, педагогических колледжей (56 %), руководители и специалисты системы образования, а также представители органов социальной защиты края (44 %). Интерес представляют данные сегмента «руководители и специалисты», их соотношение поменялось с точностью до наоборот по сравнению с 2010 г.

Одним из самых дорогостоящих видов работы вузовской системы повышения квалификации являются программы по профессиональной переподготовке («Менеджмент в образовании»), направленные на приобретение права на новый вид профессиональной деятельности. В диаграмме № 5 отражено увеличение сегмента «руководители и специалисты», а также увеличение в данной категории численности руководителей до 97 %. В связи с введением новых инструментов финансирования в учреждениях образования на региональном рынке труда сформировалась потребность в управленческих и финансовых

¹ университет участвовал в региональной антикризисной программе, обеспечивал безработных, зарегистрированных в Центре занятости населения, курсами по основам предпринимательства.

компетенциях директоров школ. Во второй половине года актуализированы профессиональные компетенции экспертной деятельности.

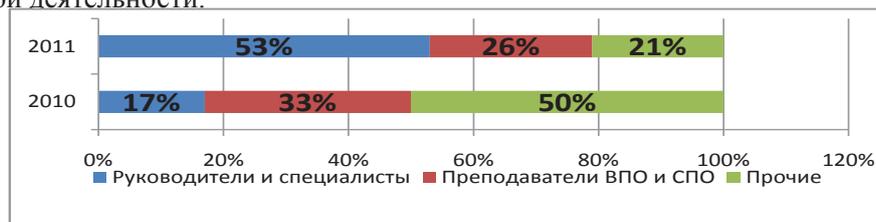
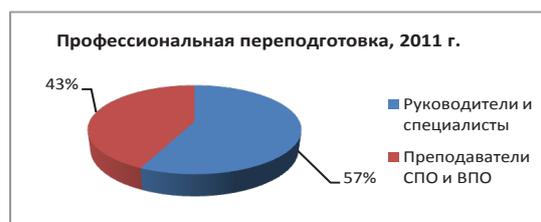
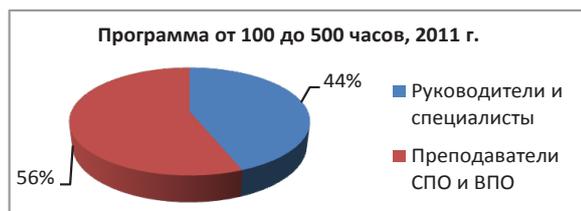


Диаграмма 3

Диаграмма 4

Диаграмма 5



Реализация целевых программ («Экспертиза и проектирование региональной дорожной карты по внедрению современных финансово-экономических механизмов в сфере общего образования Забайкальского края» и «Методика аттестации педагогических кадров») при помощи приглашённых ученых, таких как директор института содержания образования ГНИУ ВШЭ проф. В. Д. Шадриков, директор Института проблем образовательной политики «Эврика» А. И. Адамский, получила поддержку педагогической общественности края.

Программы имели прямые и косвенные результаты; их основная цель – развитие профессиональных компетенций преподавателей вуза в направлении обновления содержания предметных и психолого-педагогических основ деятельности. Косвенные результаты были более важными и выразились в том, что коллектив приобрёл основную идею и выработал конструктивное направление модернизации содержания педагогического образования. (Изначально со стороны профессуры отношение к работе академика В. Д. Шадрикова, к его методике оценки деятельности учителя школы было неоднозначным; после Послания Президента РФ 2009 г., в котором работа педагогических вузов получила негативную оценку, отношение изменилось).

На сегодняшний день почти все научные направления и школы вуза по педагогическим специальностям занимаются исследованиями теоретических основ обновления педагогического образования; корреляцией содержания педагогического образования с содержанием школьного образования; программно-методическим обогащением содержания образования в соответ-

ствии с требованиями стандартов (школьного и вузовского). Обновление содержания психолого-педагогического образования осуществляется на основе анализа соответствия итоговых компетенций выпускника с требованиями аттестации учителя школ. В самом широком смысле операциональная и функциональная значимость профессионально-педагогического образования заключается в удовлетворении потребностей субъектов системы образования и в создании новых сегментов рынка образовательных услуг.

Вышеописанные изменения в содержании системы повышения квалификации стали возможны при условии кардинальной модернизации механизмов финансирования данного вида деятельности.

Управление финансово-нормативными механизмами модернизации НДПО

Первое десятилетие XXI в. явилось началом формирования финансовых и нормативных механизмов управления инновационным развитием российского образования, началом значительных институциональных изменений в структуре вузов (повлекших за собой появление федеральных, национально-исследовательских вузов, вузов национального достоинства и «прочих») и их государственного планово-бюджетного финансирования. Существует ряд исследований о том, что реакция тех вузов, которые остались вне системы реформирования образования, на эти изменения, остаётся недостаточно оперативной, запаздывает относительно темпов и задач социально-экономического развития России [11, с.164]. Особенностью современного периода проектирования системы НДПО является при-

менение таких финансовых инструментов и механизмов, которые обеспечивают эффективность управления системой. Наиболее известными способами управления инновациями в системе НДПО являются нормативно-финансовые и институциональные инструменты.

Мы представим эволюцию нормативно-финансовых способов как ресурсов управления изменениями в системе НДПО контексте модернизации финансирования вузов в целом. Управление модернизацией системы НДПО осуществляется посредством программно-целевого подхода, реализующегося в комплексе мероприятий, обеспечивающих достижение конкретных целей и задач. Деятельность системы НДПО в вузе регламентируется, корректируется и управляется посредством ряда показателей и индикаторов определения эффективности. Финансирование программы осуществляется в соответствии с бюджетированием, ориентированном на результаты (далее БОР).

Элементы БОР используются в ряде стран в рамках формульного финансирования (по формуле) и его модификаций, в основе которого лежит подход государственного финансирования вузов на основании норматива затрат на обучение одного студента и численности студентов либо иных количественных параметров деятельности вуза. При расчётах объёма финансирования вуза используются балльные коэффициенты. Показатели результатов деятельности вузов вносятся в расчётные формулы, определяющие объёмы финансирования вузов. В 2009 г. ЗабГГПУ вошёл в число шести вузов, отобранных Министерством образования Российской Федерации в качестве пилотных для реализации новых механизмов финансирования вузов и внедрения бюджета, ориентированного на результат.

Возрастающая степень самостоятельности вуза (ФЗ №83) и определённая степень свободы в распоряжении финансовыми средствами, с одной стороны, а также увеличивающиеся ожидания общества и государства от результатов деятельности университета – с другой, потребовали развития и модернизации инструментов и процедур стратегического и финансового менеджмента. Социальная ответственность университетов перед обществом определяет механизмы обеспечения взаимодействия вуза и заинтересованных в его услугах сторон. К числу таких механизмов относится переориентация финансового менеджмента вуза, при которой происходит переход от расчёта затрат на осуществление процесса к расчёту результатов на выполнение

государственного задания. Такой переход позволяет связать финансирование вуза с результатами оказания образовательных услуг; что будет более прозрачным и понятным для всех заинтересованных сторон, более объективным на основе индикативных показателей и критериев. Поэтому основная задача управления модернизацией системы НДПО сформулирована как развитие механизмов финансового менеджмента. Показателем достижения данной цели является количество инструментов и процедур финансового менеджмента в вузе. В настоящее время в вузе происходит разработка инструментария финансового менеджмента.

В России новые инструменты бюджетирования начали вводиться в 2004 г. после утверждения Концепции реформирования бюджетного процесса в Российской Федерации, в которой инструментами выступили доклады о результатах и основных направлениях деятельности (ДРОН-Ды), а также бюджетные целевые программы, реестры расходных обязательств, обоснования бюджетных ассигнований [12].

Доклады о результатах и основных направлениях деятельности систематизируют цели, задачи и результаты деятельности вуза и привязывают отчётные и планируемые расходы государственного бюджета к конечным измеримым результатам вуза, согласованным с потребностями заказчика и учредителя. Бюджетные целевые программы представляют собой комплекс мероприятий, направленных на решение конкретной задачи федерального ведомства в соответствующей сфере. Реестр расходных обязательств систематизирует нормативные правовые акты, договоры и соглашения, предусматривающие возникновение расходных обязательств, подлежащих исполнению за счёт средств соответствующих бюджетов, оценку их стоимости и влияние на бюджет ведомства.

Введение этих инструментов в систему управления высшим образованием способствует формированию целевых ориентиров развития, установлению взаимосвязи между бюджетным финансированием и результатами деятельности. При этом новые инструменты вводятся при сохранении сметного финансирования. Важным шагом на пути к увязыванию бюджетного финансирования таких учреждений с результатами их деятельности является введение с 2009 г. государственного задания. Государственное задание – это заказ на осуществление образовательных услуг, а также документ, устанавливающий требования к составу, качеству, объёму, условиям,

порядку и результатам оказания государственных услуг. В сфере образования государственные задания связаны с образовательными услугами. Государственное задание формируется муниципальным, региональным, федеральным бюджетом. На первом этапе государственное задание будет существовать параллельно с действующим сметным финансированием. В перспективе, по мере отработки методики определения расчётно-нормативных затрат на оказание образовательных услуг переход к финансированию на основе государственного задания будет означать внедрение БОР.

В Федеральном законе от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» определены органы управления бюджетного учреждения (с беспрецедентно расширенным объёмом прав), представленные руководителем образовательного учреждения, совещательными органами и органами самоуправления.

Итак, система корпоративного управления в вузе требует интеграции целей и задач вуза с экономическими приоритетами вуза, с требованиями партнеров¹ посредством решения следующих тактических задач:

- внедрение новых подходов к финансированию вуза (на основе государственных заданий);
- развития программно-целевого планирования; развитие механизмов взаимодействия с работодателями на основе мониторинга рынка труда и востребованности выпускников университета;
- создание системы корпоративного управления вузом;
- развитие системы менеджмента качества в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001–2001.

Управление сбалансированными показателями системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза как управление результатами

С одной стороны, курсы повышения квалификации с сильной когнитивной составляющей способны создать условия для оптимизации мотивационной составляющей ППС вуза. С другой стороны, условиями участия вуза в конкурсах

¹ государство, региональные сообщества, заказчики услуг, потенциальные работодатели, экспертные сообщества, профессиональные ассоциации

программ является наличие кадрового потенциала, высоко результативных научных школ, имеющих значимый индекс цитируемости; значимых научных исследований, востребованных результатов НИР, апробированных и поддержанных ФЦП и АВЦП; авторских технологий и методик, знаний реальных проблем практической составляющей региональной системы образования.

Дирекцией научно-образовательных программ НДПО разработаны следующие направления и целевые индикаторы деятельности по изменению видов и форм деятельности университета и системы ДПО в направлении реализации задач:

- вхождения и содействия созданию сетевого взаимодействия профессионально-педагогического образования на федеральном, региональном, муниципальном уровне. Целевой индикатор направления деятельности – наличие комплекса договоров и соглашений о вхождении вуза в общероссийское сообщество педагогических вузов России, профессиональные сообщества;
- развития научных и научно-педагогических школ вуза; получения сертификационных подтверждений на статус научной школы – до 5 ед.;
- повышения квалификации педагогических кадров, переподготовка 20 % учителей, проходящих переподготовку и повышение квалификации на основе модульно-ваучерного принципа;
- переподготовки специалистов непедагогического профиля и сертификация их на педагогическую деятельность – подготовка пакета документов на открытие ФЭП;
- увеличения доли инновационных образовательных программ, а также обновление существующих программ на основе внедрения результатов науки и инноваций до 25–30 % в дисциплины программ переподготовки кадров;
- подготовки корпуса менеджеров образования инновационного типа на основе сертифицированной программы повышения квалификации «Современный образовательный менеджмент», проектных и командных методов обучения и послекурсового сопровождения их деятельности;
- участия в создании системы аттестации и сертификации квалификаций педагогических кадров.

Программы курсов повышения квалификации адаптируются к каждой конкретной ауди-

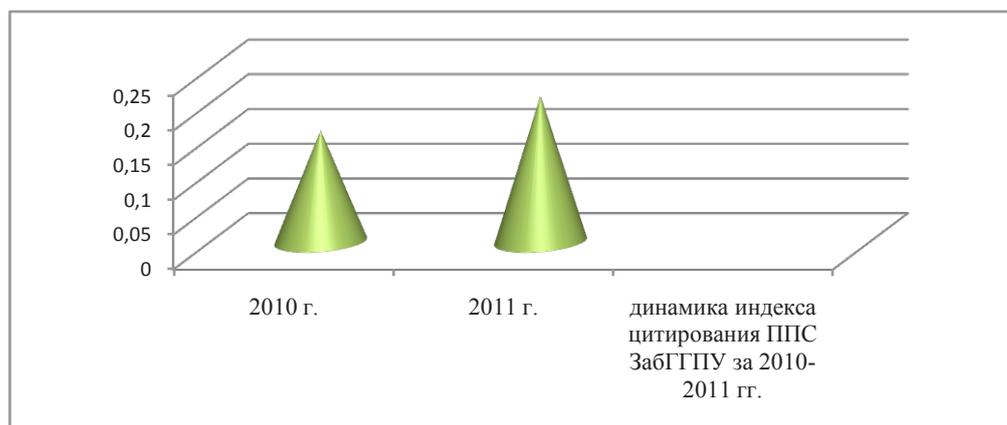
тории слушателей, ориентируются на формирование превентивных профессиональных компетенций. Организационные и содержательные изменения системы образования требуют освоения профессорско-преподавательским и управленческим составом вузов новых компетенций.

В целях оптимизации результативности НИР в 2009–2010 гг. был реализован модуль «Инновации в НИР и НИОКР вузов России», включающий мастер-классы по темам: «Оформ-

ление грантов в ФЦП “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России”», «Основы патентования и патентного поиска», «Регистрация в РИНЦ» и др. В результате проведенных мастер-классов у слушателей отмечается улучшение индекса цитируемости научных статей, размещенных в E-library.

Динамика индекса цитируемости слушателей за 2010–2011 гг.

Диаграмма 6



Одним из важнейших этапов модернизации системы НДПО являются процессы, связанные с потребителями, включающие маркетинговые исследования потребности в образовательных услугах, сегментацию рынка образовательных услуг, разработку проекта учебной программы ДПО, проведение рекламной компании по набору слушателей, заключение договоров (проектов) с потребителями образовательных услуг. Потребители производят своим выбором программ оценку результатов деятельности подразделений, отвечающих за ДПО.

Менеджмент процесса ДПО включает планирование, подготовку и разработку учебно-организационной документации, необходимой для организации учебного процесса, а также качественную организацию учебного процесса. Процессы менеджмента представлены как составные части этапов учебно-организационной деятельности дополнительного профессионального образования. Обеспечивающие процессы едины для всего вуза и включают процессы обеспечения документацией, безопасности, управление записями, управление персоналом, материально-технической базой и др.

Результаты деятельности по модернизации НДПО вуза отражены в учебно-организационной документации: графике учебного процесса, аналитическом обзоре преподавания, общей учеб-

ной нагрузке и штатах подразделения, реализующего программу дополнительного образования, в распределении учебной нагрузки среди преподавателей, расписании занятий. Механизм организации учебного процесса зафиксирован в утвержденных ректором учебно-тематических планах программ с указанием вида промежуточной и итоговой аттестации по каждому модулю, приказах о зачислении, переводе, окончании обучения и выдаче соответствующего виду обучения документа, подтверждающего его успешное прохождение. Другие уровни документации используются в системе ДПО на основе общих принципов СМК вуза. Разработка и внедрение системы менеджмента качества ДПО, несомненно, позволило обеспечить рост уровня реализации дополнительных образовательных программ, укрепление имиджа всего вуза, конкурентоспособность программ дополнительного профессионального образования.

Полученные показатели промежуточных результатов обновления НДПО можно разделить на следующие основные группы:

- статистические показатели, характеризующие результаты НДПО (число слушателей разных направлений и их количество, окончивших курсы в установленные сроки, и т. п.), показывают переход от стратегии экстенсивной модели к интенсивной;

- показатели влияния курсов НДПО на качество научной деятельности (динамика показателей объемов внешнего коммерческого и грантового финансирования, а также улучшение показателей количества публикаций и индекса цитирования ППС вуза);

- показатели влияния курсов повышения квалификации на качество учебного процесса (динамика обновлённых учебно-методических материалов, существенное изменение образовательного процесса, ориентированное на реализацию ФГОС нового поколения и корреляцию содержания педагогического образования с школьным, а также показатели внедрения результатов научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс);

- показатели связей НДПО с местным обществом (количество курсов и мероприятий, проведённых для местного сообщества, составляет около 70 % от общего количества программ);

- показатели интернационализации (количество и доля иностранных слушателей, число зарубежных преподавателей, привлечённых в систему НДПО, незначительно, доля ППС (обновивших профессиональные компетенции) в международных исследовательских проектах с международным финансированием отсутствует).

Новый облик и перспективы НДПО в структуре классического университета

Существуют внутренние проблемы классического университета в области переподготовки специалистов ведущих отраслей края. Несмотря на то, что сотни студентов вуза выпускаются ежегодно, они оказывают слабое влияние на развитие инновационного потенциала отраслей экономики. Это обуславливает то, что ведущие отрасли производства создают собственные корпоративные системы «доводки» выпускников вуза до необходимого качества и трудоустройства. Однако и это не решает проблему формирования системы НДФО. Есть внутренние причины недостаточного качества системы переподготовки в отраслях производства. К ним относятся: низкий уровень преподавания в прикладных областях, отсутствие современных обучающих курсов, технологий и методологии проектирования профессиональных компетенций, что в целом

приводит к оторванности уровня подготовки специалистов от современных требований. Существенной проблемой является минимизация практической подготовки специалистов. Основной же проблемой является отсутствие системы повышения квалификации ППС вуза, направленной на производственно ориентированный характер подготовки с инновационной составляющей. По существу профессиональная компетентность ППС вуза и высокопрофессиональных специалистов отрасли требуют модернизации профессиональных компетенций в части их инновационной и внедренческой составляющей. Положение дел усугубляется тем, что почти все отрасли производства представляют интересы частного бизнеса, а кадровый потенциал обеспечивается государственными образовательными учреждениями. Поэтому социально значимой задачей современного инженерного образования является создание сетевого взаимодействия бизнеса и образовательных структур в целях создания инновационной системы повышения квалификации работников основных сфер производства и ППС вуза. Актуальной проблемой системы НДФО становится проблема программно-методического обеспечения инновационных инфраструктур, поэтому в перспективе должна быть создана сеть центров компетенций, центр профессионального образования, центры подготовки к сертификации квалификаций, снабженные новейшим программно-методическим обеспечением. Исходя из вышесказанного, можно сформулировать в качестве стратегической цели НДПО создание в классическом университете сетевой инновационной среды, в которой станет возможной быстрая и эффективная адаптация персонифицированных образовательных программ повышения квалификации. Тактическая цель состоит в организации и проведении комплекса взаимосогласованных мероприятий с реализацией пилотных проектов на всех факультетах вуза по разработке и внедрению конкретных инновационных образовательных программ повышения квалификации к требованиям рынка труда и переподготовки кадров для ключевых отраслей экономики и социальной сферы края.

Исходя из вышесказанного, структурно-функциональная модель НДПО может выглядеть следующим образом:



Рис. 1. Структура управления реализацией задачи

Примечание: БП – бюджет программы НДПО из всех источников; С – запрашиваемая субсидия для НДПО из федерального бюджета.

Профильные ресурсные центры: 1. Ресурсные центры НДПО по уровням профессионального образования (ВПО, СПО, НПО). 2. Ресурсные центры по функциям управления (экспертно-методические, оценки квалификации, сопряжения профессиональных и образовательных стандартов в ООП). 3. Центр профессионально-педагогического образования.

Схема отражает функции стратегического управления – (Координационно-экспертный Совет), оперативного управления (Дирекция НДПО). Создание координационно-экспертного совета обеспечивает активное участие сотрудников в принятии решений, способствует совершенствованию системы управления документацией, стимулирует переход к системной информатизации управления, инициирует изменения в структуре управления университетом.

Механизм управления реализацией задачи модернизации НДПО базируется на концептуальной схеме системы менеджмента качества в соответствии с требованиями международного стандарта ИСО. В механизме управления используется процессный подход. В соответствии

с ним в управлении НДПО выделены категории процессов: управление учебно-инновационным комплексом НДПО; управление деятельностью научно-инновационного комплекса; управление деятельностью производственно-стратегического партнерства по НДПО; управление международной деятельностью по НДПО. Каждый процесс описывается в соответствующих документированных процедурах. В рамках СМК для управления качеством НДПО разрабатываются Документированные процедуры: «Управление записями», «Корректирующие и предупреждающие действия», «Управление несоответствующей продукцией», «Внутренний аудит».

Управление комплексами в составе кластера НДПО включает: 1) учебно-инновационное

2) научно-инновационное, 3) производственное и 4) международное, а также структурные подразделения, реализующие образовательные программы, НДПО.

Управление учебно-инновационным комплексом в рамках реализации программы НДПО включает вертикальные и горизонтальные связи инновационных структурных подразделений, входящих в комплекс учебно-методического управления, факультетов, кафедр, межфакультетских лабораторий, центров и пр., обеспечивающих взаимосвязь образования, науки, производства.

Инновационным подходом к организации НДПО является создание и функционирование ряда структурных подразделений, входящих в состав учебно-инновационного комплекса и обеспечивающих высокий результат деятельности.

Обеспечение оптимального управления образовательной деятельностью НДПО осуществляется посредством систематических маркетинговых исследований на основе разработки и внедрения модели изучения удовлетворённости потребителей образовательных услуг по НДПО. *Индикаторами достижения целей и алгоритмами принятия управленческих решений* являются результаты рейтинга факультетов и кафедр по реализации НДПО, которые систематически анализируются на заседаниях учёного совета вуза, факультетов, заседаниях ректората, кафедр, структурных подразделений.

Принцип управления образовательно-научно-производственного кластера основан на формировании сети стратегических партнёров ЗабГУ.

Управление научно-инновационным комплексом НДПО должно осуществляться на уровне взаимодействия всех входящих в него структур.

Инфраструктурные подразделения (ресурсные центры, центры компетенций, центр профессионально-педагогического образования, центры коллективного пользования) созданы по инициативе или при участии ЗабГУ для более эффективного выполнения функций, связанных с инновационной деятельностью в сфере науки, наукоемкого производства, сертификации, защиты прав на объекты интеллектуальной собственности, трансферта технологий подготовки и переподготовки кадров. Управление инфраструктурными подразделениями осуществля-

ется на основе уставных документов в рамках ассоциативной деятельности.

Управление взаимодействием со стратегическими (производственными и др.) и международными партнерами по НДПО позволяет вовлечь их в инновационную деятельность образовательно-научно-производственного кластера через конкретные проекты или программы. Взаимодействие с партнёрами должно быть осуществлено на основе хозяйственных договоров и долгосрочных соглашений о сотрудничестве.

Если будут реализованы стратегические направления, цели и задачи модернизации объединенной системы повышения квалификации, то к 2014 г. ЗабГУ должен иметь следующие качественные и количественные показатели эффективности деятельности в этой сфере, сопряжённые с реализацией достижений университета на региональном рынке труда и превышающие простые суммарные возможности существующих ныне вузов:

- увеличение количества единиц инновационных инфраструктур системы НДПО ЗабГУ, оснащённые современным оборудованием, тренажёрами, компьютерными и мультимедийными комплексами для реализации сетевых образовательных программ повышения квалификации и переподготовки кадров для ключевых отраслей экономики и социальной сферы Забайкальского края;
- рост доли преподавателей высшего, среднего и начального профессионального образования, прошедших повышение квалификации по преимущественным образовательным программам, и ростом доли населения в общей численности, экономически активного населения, повысивших мобильность на региональном рынке труда в результате обучения в центрах компетенций в ЗабГУ;
- появление качественно новых образовательных программ непрерывного профессионального образования кадров, обеспеченных современным учебным оборудованием для подготовки ведущих консультантов НДПО; образовательных программ НДПО для добровольной сертификации квалификации, образовательных программ образовательных учреждений, прошедших общественную экспертизу;
- позитивная динамика количества структурных подразделений вуза с обновленным программно-методическим и приборным оборудованием

Список литературы

1. Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС) (General Agreement on Trade in Services, GATS). URL: [http:// www.wto.org](http://www.wto.org) (дата обращения 10.11.2011).
2. Соглашение по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности (ТРИПС) URL: <http://www.wto.org> (дата обращения 10.11.2011).
3. Руководящие принципы ЮНЕСКО / ОЭСР по обеспечению качества в сфере трансграничного высшего образования.
4. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). URL: [http:// www.mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru) (дата обращения 18.11. 2011).
5. Доклад Правительства РФ о реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2010 г. М.: Ин-т проблем образовательной политики «Эврика». М., 2010. С. 45.
6. Заявление директора Департамента общего образования Минобрнауки России Елена Низиенко 11 октября 2011 года на сайте МОН РФ. URL: <http://mon.gov.ru> (дата обращения 20.10.2011).
7. Материалы августовской конференции работников образования Забайкальского края. Чита, 2011.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. М., 2010.
9. Критерии государственной аккредитации , используемые при экспертизе показателей деятельности высших учебных заведений различных видов // Прил. 2 к Приказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.09.2005 г. № 1938 ; сайт Минобрнауки. Приказ № 1938. С. 2, 3.
10. Образовательная программа «Психолого-педагогическая подготовка молодого преподавателя высшей школы». Чита, 2009. С. 2
11. Анализ рисков и потенциальных возможностей российского образования в условиях присоединения к ВТО. М.: Высшая школа экономики, 2010.
12. Доклад развития основных направлений университета к 1 сентября 2011 года. Чита, 2011.

Рукопись поступила в редакцию 24.11.2011 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Барахоева Ирина Борисовна, аспирант, учитель начальных классов, Многопрофильная гимназия №12 (Чита, Россия), e-mail: ibarahoeva65@mail.ru

Barakhoeva Irina Borisovna, graduate student, primary school teacher, Multiprofile gymnasium №12 (Chita, Russia), e-mail: ibarahoeva65@mail.ru

Барахович Ирина Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства факультета физики, информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (Красноярск Россия), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

Barakhovich Irina Pynichna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Technology and Business, Faculty of Physics, Computer Science, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru.

Бирюкова Антонина Николаевна, аспирант кафедры физики, теории и методики обучения физике Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского; ассистент кафедры медицинской физики и информатики, Читинская государственная медицинская академия (Чита, Россия), e-mail: antonina1303@gmail.com

Biryukova Antonina Nikolaevna, graduate student, Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky; assistant, Department of Medical Physics and Computer Science, Chita State Medical Academy (Chita, Russia), e-mail: antonina1303@gmail.com

Валюшина Наталья Михайловна, старший методист, кафедра русского и иностранных языков, литературы и мировой художественной культуры, Иркутский институт повышения квалификации работников образования (Иркутск, Россия), e-mail: val-natalia@yandex.ru

Valyushina Natalia Mikhailovna, Senior specialist, Russian and Foreign Languages, Literature and World Art Culture Department, Irkutsk Institute of Improving Educators' Qualification (Irkutsk, Russia), e-mail: val-natalia@yandex.ru

Ван Ци, преподаватель Маньчжурского института, Университет Внутренней Монголии, аспирант (Чита, Россия), e-mail: m2LwangQi@163.com

Wang Qi, teacher, Manchurian Institute, University of Inner Mongolia, graduate student (Chita, Russia), e-mail: m2LwangQi@163.com

Виноградова Ксения Евгеньевна, кандидат политических наук, преподаватель, кафедра периодической печати, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: vinogradovamail@mail.ru

Vinogradova Ksenia Evgenevna, Candidate of Political Sciences, lecturer, Department of Periodical Press, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia) e-mail: vinogradovamail@mail.ru

Голобокова Галина Ивановна, старший преподаватель кафедры техники, технологии и безопасности жизнедеятельности, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: _gigol@mail.ru

Golobokova Galina Ivanovna, Senior lecturer, Department of Engineering, Technology and Life Safety, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Россия), e-mail: _gigol@mail.ru

Гомбоева Маргарита Ивановна, доктор культурологии, профессор, проректор по научной работе, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: mi.gomboeva@gmail.com

Gomboeva Margarita Ivanovna, Doctor of Cultural Studies, professor, Vice Chancellor for Research, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: mi.gomboeva@gmail.com

Десненко Светлана Иннокентьевна, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Desnenko Svetlana Innokentievna, Doctor of Pedagogy, professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Димитриева Вероника Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: dimver2006@yandex.ru

Dimitrieva Veronika Nikolaevna, Candidate of Philology, associate professor, Literature Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: dimver2006@yandex.ru

Дугарова Дулма Цырендашиевна, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: mi.gomboeva@gmail.com

Dugarova Dulma Tsyrendashievna, Doctor of Pedagogy, professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: mi.gomboeva@gmail.com

Дускаева Лилия Рашидовна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории речевой деятельности и языка массовой коммуникации, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: LRD2005@yandex.ru

Duskaeva Liliya Rashidovna, Doctor of Philology, associate professor, Head of the Department of Theory of Speech and Language of Mass Communication, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), e-mail: LRD2005@yandex.ru

Дьякова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой физики и методики её преподавания, факультет прикладной информатики, математики и физики, Армавирская государственная педагогическая академия (Армавир, Россия), e-mail: dja_e_an@mail.ru

Djakova Elena Anatolyevna, Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Faculty of Applied Informatics, Mathematics and Physics, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia), e-mail: dja_e_an@mail.ru

Забелина Наталья Анатольевна, доцент, кафедра физики и техники связи, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия), e-mail: zna1@mail.ru

Zabelina Natalia Anatolyevna, associate professor, Department of Physics and Communication Technology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: zna1@mail.ru

Зиятдинов Шамиль Габдинурович, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор, кафедра физики и методики обучения физике, Бирская государственная социально-педагогическая академия (Бирск, Россия), e-mail: shamilzg@gmail.com

Ziyatdinov Shamil Gabdinurovich, Candidate of Physics and Mathematics, associate professor, professor, Department of Physics and Methodology of Teaching Physics, Birk State Academy of Social and Pedagogical Sciences (Birk, Russia), e-mail: shamilzg@gmail.com

Калашникова Людмила Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры техники, технологии и безопасности жизнедеятельности, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: lkalas@yandex.ru

Kalashnikova Ludmila Yakovlevna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Engineering, Technology and Life Safety, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: lkalas@yandex.ru

Калашникова Светлана Анатольевна, аспирант кафедры физики, теории и методики обучения физике Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, старший преподаватель кафедры медицинской физики и информатики, Читинская государственная медицинская академия (Чита, Россия), e-mail: s2773@mail.ru

Kalashnikova Svetlana Anatolyevna, graduate student, Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), senior lecturer, Department of Medical Physics and Computer Science, Chita State Medical Academy (Chita, Russia), e-mail: s2773@mail.ru

Козлов Николай Иванович, доктор педагогических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, (Чита, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Kozlov Nikolai Ivanovich, Doctor of Pedagogy, professor, Honored Employee of Higher Education, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky, (Chita, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк, Россия), e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Kozyreva Olga Anatolyevna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk, Russia), e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Кудряшова Валентина Александровна, кандидат педагогических наук, декан, доцент, кафедра русского языка, теории и методики обучения русскому языку, Орский гуманитарно-технологический институт (Орск, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Kudryashova Valentina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Dean, Department of the Russian Language, Theory and Methods of Teaching the Russian Language, Orsk Humanitarian Technological Institute (Orsk, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Кучеверова Анна Ильинична, аспирант, учитель русского языка и литературы, средней школы № 49 (Чита, Россия), e-mail: annakucherova@mail.ru

Kucheverova Anna Ilinichna, graduate student, Russian Language and Literature teacher, Secondary School № 49 (Chita, Russia), e-mail: annakucherova@mail.ru

Манухина Ольга Валерьевна, соискатель кафедры физики, теории и методики обучения физике, старший преподаватель кафедры информатики, теории и методики обучения информатике, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университета им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: ov100@yandex.ru

Manukhina Olga Valeryevna, graduate student, Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, senior lecturer, Department of Computer Science, Theory and Methods of Teaching Computer Science, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: ov100@yandex.ru

Мельник Галина Сергеевна, доктор политических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: melnik-spb@mail.ru

Melnik Galina Sergeevna, Doctor of Political Sciences, professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), e-mail: melnik-spb@mail.ru

Милинис Ольга Артуровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк, Россия), e-mail: milinisoa@mail.ru

Milinis Olga Arturovna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Pedagogics, Kuzbass State Pedagogical Academy, corresponding member of the International Teachers' Training Academy of Sciences (Novokuznetsk, Russia), e-mail: milinisoa@mail.ru

Михальцова Любовь Филипповна, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры педагогики, Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк, Россия), e-mail: mihal_lf@mail.ru

Mikhailtsova Lubov Filippovna, Candidate of Pedagogy, corresponding member of the International Teachers' Training Academy of Sciences, associate professor, Department of Pedagogy, Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk, Russia), e-mail: mihal_lf@mail.ru

Моторина Надежда Александровна, аспирант, ассистент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: nadi51424@mail.ru

Motorina Nadezhda Alexandrovna, graduate student, assistant, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: nadi51424@mail.ru

Ольховская Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и истории педагогики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: elena.olhovskaya@yandex.ru

Olkhovskaya Elena Yurievna, Doctor of Pedagogy, professor, Department of Pedagogy Theory and History, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: elena.olhovskaya@yandex.ru

Паршуткина Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков педагогического профиля, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (Елец, Россия), e-mail: trparshutkina@mail.ru

Parshutkina Tatiana Alekseevna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Foreign Languages of Pedagogical Profile, Yelets State University named after I. A. Bunin (Yelets, Russia), e-mail: trparshutkina@mail.ru

Рамазанов Рамиль Кирямович, аспирант, Московский государственный педагогический университет (Москва, Россия), e-mail: ramazanov.ramil@mail.ru

Ramazanov Ramil Kirjamovich, graduate student, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), e-mail: ramazanov.ramil@mail.ru

Редлих Сергей Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк, Россия), e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Redlikh Sergey Mikhailovich, Doctor of Pedagogy, professor, Rector, Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk, Russia), e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Старчакова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, теории и методике обучения географии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: irh1961@mail.ru

Starchakova Irina Viktorovna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Geography, Theory and Methods of Teaching Geography, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: irh1961@mail.ru

Суханова Ольга Алексеевна, аспирант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: cherepanovalara@mail.ru

Sukhanova Olga Alekseevna, graduate student, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: cherepanovalara@mail.ru

Сысоева Юлия Юрьевна, ассистент, аспирант, кафедра теории и истории педагогики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Sysoeva Yulia Yurievna, assistant, graduate student, Department of Pedagogy Theory and History, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Улзытуева Александра Ивановна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: alendra29@mail.ru

Ulzytueva Aleksandra Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University (Chita, Russia), e-mail: alendra29@mail.ru

Холодова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и методики её преподавания, Армавирская государственная педагогическая академия (Армавир, Россия), e-mail: taravna@mail.ru

Kholodova Svetlana Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia), e-mail: taravna@mail.ru

Цветова Наталья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории речевой деятельности и языка массовой коммуникации факультета журналистики, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: cvetova@mail.ru

Tsvetova Natalia Sergeevna, Candidate of Philology, associate professor, Department of Speech Theory and Mass Communication Language, Journalism Faculty, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), e-mail: cvetova@mail.ru

Чепкова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики воспитательной работы, Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: yrkova10@yandex.ru

Chepkova Olga Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Methodology of Educational Work, Rostov Regional Institute of Professional Skills Improvement and Retraining of Educators (Rostov-on-Don, Russia), e-mail: yrkova10@yandex.ru

Черепанова Лариса Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

Cherepanova Larisa Vitalyevna, Doctor of Pedagogy, professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

Шахова Татьяна Михайловна, аспирант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: riksona@mail.ru

Shakhova Tatyana Mikhailovna, graduate student, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: riksona@mail.ru

Шестёркина Людмила Петровна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой средств массовой информации, декан факультета журналистики, Южно-Уральский государственный университет (Челябинск, Россия), e-mail: 250852@mail.ru

Shestyorkina Ludmila Petrovna, Doctor of Philology, assistant professor, Head of the Department of Mass Media, Dean of Journalism Faculty, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), e-mail: 250852@mail.ru

Широкова Ирина Эдуардовна, старший преподаватель, Иркутский институт повышения квалификации работников образования (Иркутск, Россия), e-mail: iri-smit@mail.ru

Shirokova Irina Eduardovna, senior lecturer, Irkutsk Institute of Improving Educators' Qualification (Irkutsk, Russia), e-mail: iri-smit@mail.ru

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Biryukova A. N.</i> Specifics of Studying Professionally Oriented Questions of the Physics Course in Medical High School	5
<i>Desnenko S. I.</i> Personality-Oriented Technologies as the Basis for Methodical Training of Future Physics Teachers to Develop Pupils' Personalities While Studying Physics at School	12
<i>Kalashnikova L. Ya.</i> Professional Training of Bachelors of Technology Education in "Applied Mechanics" Course	18
<i>Kalashnikova S. A.</i> Physics in Medical High School: Historical Aspect	23
<i>Kozlov N. I.</i> Analytical and Prognostic Component in the Process of Musician-Teachers' Professional Training: Psychological and Pedagogical Aspect	28
<i>Olkhovskaya E. Yu.</i> General Characteristics of Major Requirements for Professional Educators Working with Gifted Children	33
<i>Redlikh S. M., Kozyreva O. A.</i> Mathematical and Statistical Methods in the Technology of Diagnosing Teachers' Independent Work Culture Formation	40
<i>Starchakova I. V.</i> Competence Approach As a Factor of Students' Professional Development in Multi-level Geographic Education	45
<i>Cherepanova L. V.</i> Teachers' Readiness to Have Their Qualifications Appraised Within the Competence Paradigm of Modern Education	50
<i>Wang Qi</i> The Role of the Relationship of Higher Professional Education and Society in Innovative Development of Universities in the People's Republic of China	59

THEORY AND METHODS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

<i>Barakhovich I. I.</i> Scientific and Practical Problems of Forming Future Teachers' Communicative Competence in Strategy and Tactics of Cooperation	65
<i>Golobokova G. I.</i> Undergraduate Students' Independent Work in the Field of Pedagogical Education	72
<i>Djakova E. A.</i> Some Features of Using Competence-based Approach in Training Physics Teachers	78
<i>Manukhina O. V.</i> Information Modeling in Data Processing Systems	84
<i>Motorina N. A.</i> Realization of Modern Approaches to Updating the Content of Preschool Teachers' Training	89
<i>Milinis O. A.</i> Theoretical and Methodological Basis for the Study of Future Teachers' Self-realization	93
<i>Mikhaltsova L. F.</i> Professional Development of Future Teachers: A Comparative Analysis of Theory and Practice	97

THEORY AND METHODS OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

<i>Barakhoeva I. B.</i> Pedagogical Support of the Teachers Facilitating the Development of Primary School Pupils' Universal Communicative Educational Actions	104
<i>Dimitrieva V. N.</i> Significance of Subject Activity for the Personality Formation in the Context of Culturological Approach to Education	110
<i>Ziyatdinov Sh. G.</i> On the Role of Physics Problem Solving Sessions in the System of Ecological Education	116
<i>Sysoeva Yu. Yu.</i> Forming the Image of a Personality as a Pedagogical Problem	123
<i>Ulzytueva A. I.</i> Bilingual Educational Space as a Socio-Cultural Phenomenon	127

<i>Kholodova S. N.</i> Some Questions of a Technique of Presenting the Theme “Alternating Current”	133
<i>Chepkova O. N.</i> Spatial Approach to the Organization of Modern Education, Upbringing and Development of Gifted Children	136

THEORY AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES

<i>Kudryashova V. A.</i> Modern Approaches to the Organization of Students’ Asynchronous Independent Work in the Course “Theory and Methods of Teaching the Russian Language”	142
<i>Kucheverova A. I.</i> The State of Forming Students’ Knowledge of Cultural Studies and Experience in Project Activities	148
<i>Parshutkina T. A.</i> Integration of Approaches to Teaching Foreign Languages in the 19th Century	152
<i>Ramazanov R. K.</i> Interpretation of Phraseological Units in the Russian Language Textbook by the Pupils of Polyethnic School	158
<i>Sukhanova O. A.</i> The Elective Course <i>Political Rhetoric</i> in the Aspect of Forming Communicative Universal Educational Actions	163
<i>Shakhova T. M.</i> Language Portfolio as an Innovation Technology of Teaching the Russian Language ...	168

THEORY AND METHODS OF MEDIA EDUCATION

<i>Vinogradova K. E.</i> The Discipline <i>Issuing a Newspaper</i> as a Projective Method of Teaching Public Relations Students	173
<i>Duskaeva L. R., Tsvetova N. S.</i> Area of Leisure in Russian Journalism: Problems of Training Personnel	178
<i>Melnik G. S.</i> Journalism in Training Specialists in Public Relations	184
<i>Shestyorkina L. P.</i> Innovation Model of Journalistic Education: Main Principles	194

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL ADDITIONAL EDUCATION

<i>Valyushina N. M.</i> Methods of Influencing Learners’ Motivation in the System of Professional Development Through Distance Learning	198
<i>Zabelina N. A.</i> The Development of ICT Competence of Specialists in Additional Education	203
<i>Shirokova I. E.</i> Modern Approaches to Evaluating the Effectiveness of Specialists’ Training in the Institutions of Continuous Professional Education	207
<i>Gomboeva M. I., Dugarova D. Ts.</i> Managing the Modernization of the System of Continuing Additional Professional Education: Problems and Prospects	212
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	226

*Подписной индекс журнала
в ОАО "Роспечать"
33190*

Редактор Т. Р. Шевчук, И. А. Романов
Верстка Г. А. Зенковой
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 15.12.2011. Формат 60x84/8.
Гарнитура «Book». Бумага офсетная. Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 13,5. Уч.-изд. л. 29,1. Заказ № 15711. Тираж 1000 экз.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени Н. Г. Чернышевского
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129