

ISSN 2308-8796



ученые записки

**Забайкальского
государственного
университета**

серия
Профессиональное образование,
теория и методика обучения

2015

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ЗабГУ

№ 6(65)

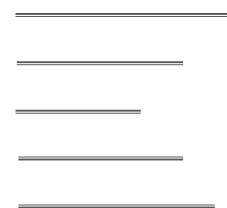
2015/6(65)

Ученые записки



Забайкальского государственного университета

С е р и я «Профессиональное образование,
теория и методика обучения»



№ 6 (65)
2015

ISSN 2308-8796

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия

«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Учредитель

ФГБОУ ВПО

«Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

Журнал входит

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

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статьях; высказываемые взгляды
могут не отражать точку зрения редакции

Перепечатка материалов журнала допускается
только по согласованию с редакцией

Рукописи, присланные в журнал,
не возвращаются

Адрес редакции:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35-24-79,
факс: 8 (3022) 41-64-44.
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.com>

Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Электронная версия журнала
размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки:
www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный
университет, 2015

SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series

Vocational Education,
Theory and Methods of Teaching

UCHENYE ZAPISKI

Zabaikal'skogo

Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya

*Professional'noe Obrazovanie,
Teoriya i Metodika Obucheniya*

Scientific Journal
Founded in 1957 г.
Published six times per year

Founder

FSBEI HPE

“Transbaikal State University”

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the selection
and presentation of the facts contained in their
articles; the views expressed by them do not
necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal
is allowed only in coordination with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address:

672007, Chita, 129 Babushkin St.
Phone: 8 (3022) 35-24-79,
Fax: 8 (3022) 41-64-44.
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.com>

Subscription index

of the journal in “Press of Russia” **42408**

The electronic version of the journal
is placed on the platform
of the Russian Universal
Scientific Electronic Library:
www.elibrary.ru

© Transbaikal State University, 2015

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия

«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»

Редакционный совет

Борис Ванданович Базаров, д-р ист. наук, проф., член-кор. РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, д-р социал. наук, акад., Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Дэн Цзюнь**, проф., Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР); **Кейдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Чжен Шупу**, д-р филол. наук, проф. (Харбин, КНР); **Михаил Иванович Эпов**, д-р техн. наук, проф., акад. РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор:

Л. В. Черепанова, д-р пед. наук, проф.
(Чита, Россия)

Члены редколлегии:

С. И. Десненко, д-р пед. наук, проф. (Чита, Россия),
П. С. Атаманчук, д-р пед. наук, проф., академик
АН ВО Украины (Каме́нец-Подольский, Украина)

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Э. А. Арутюнян

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по теории и методике профессионального образования, дошкольного развития детей, обучения языкам, гуманитарным, естественнонаучным дисциплинам, теории и методике медиаобразования.

В статьях раскрываются возможные решения ключевых проблем в условиях внедрения ФГОС основного и высшего профессионального образования: разработки и внедрения в практику обучения инновационных подходов профессиональной подготовки специалистов, оценки их квалификации в русле инновационных подходов, лично ориентированных технологий обучения, методологии, теории и практики организации самостоятельной работы студентов

Издание призвано привлечь внимание научной общественности к процессам, происходящим сегодня в образовании на всех его уровнях: дошкольного, школьного, среднего и высшего профессионального образования.

SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series

Series Vocational Education,
Theory and Methods of Teaching

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Zabaikal'skogo

Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya

Professional'noe Obrazovanie,
Teoriya i Metodika Obucheniya

Editors

Boris Vandanovich Bazarov, Doctor of History, Professor, corresponding member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies? SB of the RAS (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Den Tszun**, Professor, the Institute of the Russian language, Heilongjiang University (Heilongjiang, China); **Keidzy Ide**, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan), **Zhen Chupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China); **Mikhail Ivanovich Epov**, Doctor of Engineering Science, Professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics, the Siberian Branch, Russian Academy of Sciences of the RAS (Novosibirsk, Russia)

Editorial Board

Main Handling Editors:

L. V. Cherepanova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editorial board members:

S. I. Desnenko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia),

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor
(Kamenets-Podolsky, Ukraine)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

E. A. Arutyunyan

The journal is a collection of original and review scientific papers on theory and methods of professional/vocational education, children's preschool education, language teaching, humanitarian, natural science subjects, theory and methods of media-education.

The article reveals the possible solutions of key issues in the context of the Federal state educational standard of basic and higher education implementing: development and implementation of innovative approaches of specialists' professional training, assessment of their qualifications in the field of innovative approaches, personally-oriented teaching technologies, methodology, theory and practice of students' independent work organizing into training practice.

The issue is served to attract the scientific community's attention to the processes, occurring today in education at all levels: preschool, school, secondary and higher education.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Глинкина Г. В.</i> Пути решения проблемы формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин	6
<i>Десненко М. А.</i> Подготовка будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы	15
<i>Николаеску И. А.</i> Потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования	23
<i>Пахомова Т. Е.</i> Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач	31
<i>Улзытуева А. И., Лысикова Т. С.</i> К проблеме контроля и оценки результатов обучения будущих педагогов дошкольного образования	40

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ваганова В. И.</i> Приоритетные направления модернизации системы повышения квалификации работников образования в Республике Бурятия	46
<i>Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е.</i> Управленческие решения по повышению качества образовательных программ вуза в условиях сопряжения сферы образования и сферы труда	52
<i>Кимова С. З., Лю Чжиянь.</i> О региональной составляющей профессионального образования в Китае	61
<i>Пурьшева Н. С., Гурина Р. В.</i> Управленческие образовательные инновации и их неспрогнозированные последствия	66
<i>Таюрская Н. П.</i> Оценка квалификации выпускника профессионального образования: компетентностно-деятельностный подход	72

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

<i>Архипова Г. С.</i> Формирование социокультурной компетентности посредством компетентностно ориентированных задач при обучении иностранному языку в высшей школе	78
<i>Ларионова Л. Г.</i> Основные направления в работе с орфографическим правилом в средней школе	83
<i>Новикова Т. Ф., Корнейко Е. А.</i> Особенности регионально ориентированной методической системы преподавания русского языка	90
<i>Останина Ю. О.</i> Система обучения орфографии на уроках русского языка в 8–9-х классах	100

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

<i>Бордонская Л. А., Серебрякова С. С.</i> Связь физики и литературы в современном физическом образовании	106
<i>Дегтярёв В. В., Орехов С. Е.</i> Некоторые приёмы реализации профильной ориентации учащихся в обучении физике	116
<i>Десненко С. И., Проклова В. Ю.</i> Формирование готовности к осуществлению исследовательской деятельности у будущих учителей физики	122
<i>Дьякова Е. А.</i> Проблемы построения урока физики нового типа	130
<i>Ларионов В. В., Максимова Н. Г.</i> Как формировать готовность будущего инженера к внедренческой деятельности при обучении физике	138

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Антошкина А. А.</i> Система развития у школьников регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка в текстовой деятельности	144
<i>Васильева Н. В.</i> Методика формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в курсе русского родного языка	151
<i>Черепанова Л. В.</i> Формирование универсальных учебных действий при обучении русскому родному языку в средней школе	158

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мамкина И. Н.</i> Типы начальных школ Министерства народного просвещения в XIX – начале XX века (на примере Восточной Сибири)	167
<i>Перевозный А. В.</i> Дифференциация в начальном и общем среднем образовании России XIX века	175

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

<i>Glinkina G. V.</i> Ways of Solving the Problem of Forming Future Teachers' Professional Skill of Structuring the Contents of Subjects	7
<i>Desnenko M. A.</i> Preparing of Future Teachers to Application of Modern Technical Training Aids in Educational Process of Modern School.....	15
<i>Nikolaesku I. A.</i> Potential Possibilities of Information and Communication Technologies for Teacher's Professional Self-Realization in the System of Postgraduate Education.....	23
<i>Pakhomova T. E.</i> Gamification as a Means of Preparing Students of Pedagogical College for Solving Professional Problems.....	31
<i>Ulzitueva A. I., Lysikova T. S.</i> On the Problem of Monitoring and Evaluation of Training of Future Pre-School Teachers	40

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Vaganova V. I.</i> Priority Directions in Modernization of Teachers' Refresher Training System in the Buryat Republic.....	47
<i>Dugarova D. Ts., Starostina S. E.</i> Management Solutions to Improve the Quality of Higher Education Programs in Terms of Interaction Between the Areas of Education and Labor.....	53
<i>Kimova S. Z., Liu Zhiyan.</i> Regional Component of Vocational Education in China	61
<i>Purysheva N. S., Gurina R. V.</i> Management of Educational Innovations and Their Emergency Consequences	66
<i>Tayurskaya N. P.</i> Qualification Assessment in Vocational Education: Competence and Activity-Based Approach.....	72

THEORY AND METHODS OF LANGUAGE TEACHING

<i>Arhipova G. S.</i> Sociocultural Competence Formation by Means of Competency-Oriented Tasks While Foreign Language Teaching at Higher School	79
<i>Larionova L. G.</i> Basic Principles of Spelling Rules Teaching in Secondary School.....	83
<i>Novikova T. F., Korneyko E. A.</i> Features of Regionally Oriented Methodological System in Teaching Russian	90
<i>Ostanina Yu. O.</i> Orthography Teaching System at the Lessons of Russian in the 8th-9th Forms	100

THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICS

<i>Bordonskaya L. A., Serebryakova S. S.</i> Connection Between Physics and Literature in Modern Physics Education	107
<i>Degtyarev V. V., Orekhov S. E.</i> Some Methods of Realization of Schoolchildren Special Physics Training	116
<i>Desnenko S. I., Proklova V. Yu.</i> Formation of Readiness For Implementation of Research Activity of Future Physics Teachers	122
<i>D'yakova E. A.</i> Problems of Making Physics Lesson of a New Type	130
<i>Larionov V. V., Maksimova N. G.</i> How to Create the Readiness of Future Engineer to Innovative Activities in Teaching Physics.....	139

THEORY AND METHODOLOGY OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION

<i>Antoshkina A. A.</i> The System of Developing Students' Regulatory Universal Learning Habits While Working on Texts at the Classes of the Russian Language	145
<i>Vasil'eva N. V.</i> Methods of Forming Cultural Competence of Schoolchildren While Studying Phraseological Units in the Course of Native Russian	151
<i>Cherepanova L. V.</i> The Development of the Universal Academic Habits While Teaching Russian as a Native Language at Secondary School	158

HISTORY OF EDUCATION

<i>Mamkina I. N.</i> Types of Elementary Schools of the Ministry of National Education in the XIX th – XX th Centuries (the Case of Eastern Siberia).....	167
<i>Perevoznyyi A. V.</i> Differentiation in Primary and Secondary Education of Russia in the XIX th century	175

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 378.14
ББК74.5

*Галина Васильевна Глинка,
профессор, кандидат педагогических наук,
Российская академия естествознания,
Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
(660079, Россия, г. Красноярск, ул. Матросова, 19),
e-mail: GalinaGlinkina@yandex.ru*

Пути решения проблемы формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин

Статья содержит обоснование необходимости формирования у будущих педагогов такого профессионального умения, как структурирование предметного содержания учебных дисциплин. Владение учителями данным умением обусловлено введением в общеобразовательной школе федеральных образовательных стандартов нового поколения, а также требованиями Профессионального стандарта педагога, которые в совокупности определяют изменения в профессиональном педагогическом образовании. Автор предлагает пути решения проблемы формирования у будущих педагогов умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин посредством решения нескольких задач: определить сущность процесса структурирования предметного содержания, проанализировать степень разработанности проблемы, выявить факторы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития данного умения. В процессе решения этих задач автором была разработана программа спецкурса, которая рассчитана на подготовку будущих учителей различных учебных дисциплин и может быть реализована на любых факультетах педагогических учебных заведений, т. к. теоретический блок программы содержит сведения из общих областей знаний (философии, логики и дидактики), а практический блок связан со структурированием содержания учебных дисциплин в соответствии со специальностью. Также выделены основные профессиональные умения, обеспечивающие способность структурировать предметное содержание сначала изучаемых (общепедагогических и специальных) дисциплин на этапе получения образования, а в дальнейшем и преподаваемых дисциплин в процессе педагогической деятельности.

Ключевые слова: логические знания и умения, организационно-педагогические условия, программа спецкурса, сборник понятий, структурирование.

Galina Vasilievna Glinkina,
Professor, Candidate of Pedagogy,
Russian Academy of Natural Science,
Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development
and Retraining of Educators
(19 Matrosov St., Krasnoyarsk, Russia, 660079),
e-mail: GalinaGlinkina@yandex.ru

Ways of Solving the Problem of Forming Future Teachers' Professional Skill of Structuring the Contents of Subjects

The paper justifies the necessity of forming such a professional skill of future teachers as structuring the content area of academic disciplines. The necessity of having teachers master this skill is conditioned by introduction of new-generation Federal Educational Standards in comprehensive secondary schools, as well as by requirements of Teacher Professional Standards, which in the aggregate determine alterations in professional pedagogical education. The author offers solutions to the problem related to formation of future teachers' skill of structuring the content area of academic disciplines by means of solving the following tasks: determining the matter point of the content area structuring process, analyzing the extent of problem development, and, finally, revealing factors and organizational and pedagogical conditions ensuring efficiency of development of this skill. In the course of solving these tasks, the author has devised a special course programme intended for training of future teachers of various academic disciplines, which can be implemented in any departments of pedagogical educational institutions, since the theoretical section of the programme contains information related to the areas of general knowledge (philosophy, logics and didactics), while its practical section is connected with structuring of academic discipline content subject to a certain specialty. Moreover, the author singles out the main professional skills providing for the ability to structure the content area of the disciplines, which are first being studied (general pedagogical and special disciplines) at the stage of getting education, and, in a later stage, of the disciplines which are being taught in the process of pedagogical activity.

Keywords: logical knowledge and skills, organisational and pedagogical conditions, special course programme, notions' collection, structuring of the subjects' contents.

Развитие у будущих педагогов умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин (как изучаемых в период получения профессионального образования, так и преподаваемых в процессе профдеятельности) является актуальной проблемой в системе современного педагогического образования. Это обусловлено несколькими причинами: во-первых, содержание образования характеризуется неструктурированностью, бессистемностью; во-вторых, многие используемые технологии обучения являются неэффективными. Этот факт подтверждается высказываниями учёных, обнаруживших ещё на этапе изучения проблемы формирования системных знаний. Так, М. П. Карпенко отмечал в своих трудах, что «Современный комплекс дисциплин, формирующих у молодого поколения научную картину мира, является во многом эклектичным, избыточным и бессистемным». В. А. Сластёнин и А. И. Мищенко пишут: «Система педагогического образования ориентирована на подготовку учителя-предметника и не формирует готовность к реализации целостного педагогического процесса, начиная с его системного видения». В. В. Краевский, анализируя содержание образования, пришёл к вы-

воду, что «наше образование, к сожалению, обуславливает фрагментарность, разрозненность, бессистемность формируемых знаний и способов деятельности» [5, с. 16]. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск комплекса условий, соблюдение которых приведёт к серьёзным качественным изменениям в профессионально-педагогической подготовке в период введения ФГОС нового поколения.

К сожалению, в системе профессионального педагогического образования не уделяется достаточного внимания сущности процесса структурирования предметного содержания, условиям и средствам формирования профессиональных умений, обеспечивающих развитие способности структурировать предметное содержание при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Данное умение могло бы послужить выпускникам на этапе профессиональной деятельности основой для структурирования содержания преподаваемых дисциплин, учебников, аналитических материалов и др. Необходимость формирования у будущих педагогов умения структурировать предметное содержание подтверждается и Профессиональным стандартом педагога, в котором среди основных трудовых действий

указано «осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» [7, с. 165; 22], ставящих перед современным учителем задачу формирования у учащихся универсальных учебных действий, среди которых значится и умение структурировать знания [24, с. 66]. Этим обусловлен поиск новых подходов к профессиональному педагогическому образованию, нацеленному в современных условиях на реализацию задач опережающего развития системы качественной подготовки педагогических кадров. Учреждениям педагогического профессионального образования отводится первостепенная роль, т. к. молодые специалисты должны быть компетентны в вопросах реализации стандартов нового поколения [7, с. 165; 19, с. 103].

Следует отметить, что в школы приходят молодые специалисты, не владеющие умением структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин и учебников, которые пока ещё очень далеки от совершенства: в большинстве своём они содержат неструктурированный материал; часто отсутствуют чёткие определения понятий, в том числе базовых, без осознания которых любая учебная дисциплина не может быть усвоена; допускаются не только фактические, но и логические ошибки; не показана иерархия изучаемых понятий, что затрудняет установление родо-видовых отношений и выстраивание классификации понятий; нередко нарушена и логика расположения тем, а это разрывает логические связи между дидактическими единицами программ учебных дисциплин; многие учебники не содержат ни примеров структурированного материала, ни заданий, помогающих учителю развивать у учащихся умение структурировать знания, и др. [2; 4, с. 160; 9, с. 12]. Следовательно, предметное содержание требует совершенствования посредством структурирования теоретического материала, помещённого в учебниках. К сожалению, молодые специалисты не обладают такой профессиональной компетентностью, поэтому уже в первый год работы молодых педагогов отправляют на курсы повышения квалификации. Результаты анкетирования, проведённого среди учителей – молодых специалистов, преподающих различные учебные дисциплины, подтверждают актуальность описанной проблемы: только 14 % связывают процесс структурирования предметного содержания с установлением взаимосвязи понятий, законов, теорий, выстраиванием системы, иерархии понятий; лишь 16 % считают, что в про-

цессе структурирования необходимо опираться на принципы системного подхода, остальные не смогли назвать никакие принципы; 18 % соотносят структурирование только с выстраиванием порядка изучения разделов и тем в содержании учебных дисциплин; 28 % выдвинули предположение, что структурирование предметного содержания основывается только на установлении хронологических связей в истории развития учебных дисциплин; 66 % не смогли дать никакого объяснения сущности данного процесса. Очевидно, что развитие у молодых педагогов умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин является актуальной проблемой. Конечно, в системе повышения квалификации данная проблема решается посредством разработки специализированных программ и проведения курсов, но наиболее эффективной в данной области может быть подготовка будущих учителей на этапе профобразования. Для этого есть предпосылки: в разделе «Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника» Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по различным специальностям отмечается, что «Основная образовательная программа должна быть направлена на обеспечение профессиональной подготовки выпускника и воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других личностных качеств. Это может быть достигнуто как включением в основную образовательную программу соответствующих курсов (разделов дисциплин), так и организацией внеаудиторной работы» [20]. Некоторые общепрофессиональные дисциплины вузов закладывают основу для развития умения структурировать предметное содержание. Так, при изучении дисциплины «Психология» будущие педагоги знакомятся с формами мышления, сущностью и структурой учебной деятельности, в курсе «Педагогика» изучают методы и логику педагогических исследований, инновационные образовательные процессы [20].

Для решения описанной проблемы была определена цель: разработать педагогическое обеспечение процесса формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание изучаемых/преподаваемых дисциплин. Для достижения цели были поставлены задачи:

1. Проанализировать степень разработанности проблемы формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание изучаемых/

преподаваемых дисциплин и на основе анализа уточнить содержание понятия «структурирование предметного содержания».

2. Выявить факторы, обеспечивающие эффективность развития у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание изучаемых/преподаваемых дисциплин.

3. Разработать организационно-педагогические условия формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание дисциплин.

4. Опытным-экспериментальным путём проверить эффективность реализации разработанных условий в процессе профессионального педагогического образования.

На данном этапе решены первые три задачи. При изучении различной литературы было выявлено, что понятие «структурирование» применяется в различных областях научного знания, близких к педагогике. Так, в социологии в результате структурирования социологических знаний была выявлена их неоднородность и определена достаточно сложная, многоуровневая структура, обусловленная прежде всего различием ракурсов и уровней изучения социальных явлений и процессов [16]. В кибернетике структурирование связывают с применением высокого уровня абстракции, который позволяет находить и применять общие методы подхода к изучению систем качественно различной природы, например технических, биологических, медицинских, экономических, лингвистических и даже социальных [15]. В инженерии знаний, где областью изучения является искусственный интеллект, структурирование применяется для построения полей, пирамид знаний и др. [1], что может стать одним из средств структурирования предметного содержания. В текстологии под структурированием понимается комплекс приёмов, позволяющих извлечь информацию из текста, провести его анализ, критиковать, редактировать, перерабатывать и т. д. [18]. С точки зрения технологии производства структурирование (структуризация) – это деление крупной системы на отдельные взаимосвязанные подсистемы, а иерархическое многоуровневое дерево – это наиболее часто используемый тип структурирования транспортных связей в корпоративной сети [17].

Изучение и анализ философской и психолого-педагогической литературы в области проблемы формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание изучаемых/преподаваемых дисциплин позволили обнаружить, что

корни структурирования предметного содержания целесообразно искать в общем понимании процесса. Структурирование (в широком смысле) принято рассматривать как процесс преобразования информации, предметов или материалов, который может обеспечивать улучшение их качества или создание благоприятных условий для развития или применения. Сущность любого вида структурирования заключается в установлении каких-либо (в большинстве своём логических) связей: структурных, причинно-следственных и др. [8, с. 26; 21, с. 572; 23, с. 657], однако структурирование предметного содержания (в том числе программ, учебников, текстов и т. д.) необходимо понимать как процесс его совершенствования (приведения в систему) посредством выявления прочных, устойчивых логических связей (отношений) между внутрисубъектными и межпредметными понятиями, а также и в структуре каждого понятия [2; 9, с. 20; 4, с. 375]. Наиболее существенными логическими связями в данном процессе являются:

- структурные, позволяющие определять строение изучаемых предметов, понятий, явлений, роль и взаимосвязь их компонентов;
- родо-видовые, дающие возможность устанавливать иерархию (классификацию) понятий;
- причинно-следственные, обуславливающие свойства, функции и особенности развития как реальных предметов, явлений окружающего мира, так и абстрактных понятий.

При решении второй задачи были выявлены факторы, обеспечивающие эффективность развития у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание изучаемых/преподаваемых дисциплин:

- основой умений структурировать предметное содержание учебных дисциплин являются знания из области логики (формы мышления (понятие, суждение, умозаключение), логические операции (определение, деление, обобщение, ограничение) и приёмы (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование), законы логики и т. п.);

- в процессе структурирования необходимо использовать разнообразные источники (учебники разных авторов, монографии, справочную литературу, интернет-материалы и др.);

- умение структурировать предметное содержание у будущих педагогов необходимо формировать с первых курсов обучения в педагогических учебных организациях (заведениях), т. е. параллельно с изучением обще-

профессиональных и узкопрофессиональных учебных дисциплин;

– для успешного формирования умения структурировать предметное содержание необходима специальная программа (например, спецкурса), которую можно реализовать на любых факультетах педагогических учебных заведений;

– важную роль в формировании у будущих педагогов умения структурировать предметное содержание играет мотивация к данной деятельности (осознание необходимости овладения данным умением, его роли в процессе обучения; стремление к профессиональному развитию);

– технология преподавания общепедагогических и специальных дисциплин должна обогатиться приёмами и средствами структурирования предметного содержания учебных дисциплин;

– освоение будущими педагогами содержания изучаемых дисциплин целесообразно сочетать с самостоятельным структурированием их содержания.

В ходе теоретического осмысления проблемы и решения третьей задачи было выдвинуто предположение, согласно которому формирование у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин (как изучаемых в вузе, так и тех, которые будут преподаваться ими в будущей профдеятельности) будет осуществляться более эффективно при реализации следующих организационно-педагогических условий:

1. Освоение студентами 1–2-х курсов содержания программы спецкурса «Структурирование предметного содержания учебных дисциплин».

2. Использование студентами знаний и умений в области структурирования при изучении различных (общепедагогических и специальных) дисциплин в процессе профессионального образования.

3. Овладение студентами старших курсов средствами развития у учащихся умений структурировать знания и применение их в процессе педагогической практики.

Организационно-педагогические условия направлены на развитие когнитивной сферы сознания будущих педагогов, которая является ведущей сферой в профессиональной педагогической деятельности. Для создания первого условия была разработана программа спецкурса «Структурирование предметного содержания учебных дисциплин», реализация которой

на любых факультетах педагогических учебных заведений (организаций) способствует развитию у будущих педагогов умения структурировать предметное содержание изучаемых/преподаваемых дисциплин. Содержание программы представлено разделами: «Философские и дидактические основания структурирования предметного содержания», «Логические умения как основные интеллектуальные средства структурирования предметного содержания учебных дисциплин», «Традиционные и инновационные приёмы структурирования предметного содержания изучаемых/преподаваемых учебных дисциплин». Каждый раздел содержит теоретическую и практическую части, освоение которых в совокупности даст возможность будущим педагогам сформировать профессиональные умения в области структурирования предметного содержания сначала изучаемых в вузе учебных дисциплин, а затем и тех дисциплин, которые им предстоит преподавать в школе.

Так, первый раздел «Философские и дидактические основания структурирования предметного содержания» позволит будущим педагогам осознать сущность процесса структурирования в его широком понимании и применительно к учебному процессу, рассмотреть исторические предпосылки и различные подходы учёных к изучению данного процесса, понять роль структурирования в различных областях познания и более глубоко в процессе преподавания дисциплин.

Содержание второго раздела «Логические умения как основные интеллектуальные средства структурирования предметного содержания учебных дисциплин» формирует у будущих педагогов систему логических знаний и умений, овладение которыми даст возможность не только структурировать предметное содержание дисциплин, изучаемых в процессе профессионального образования, но и на этапе изучения методики преподавания, педпрактики, а также в дальнейшей профдеятельности осуществлять структурирование преподаваемых дисциплин и различных аналитических материалов.

Изучение третьего раздела программы «Традиционные и инновационные приёмы структурирования предметного содержания изучаемых/преподаваемых учебных дисциплин» потребует от студентов применения знаний и умений, приобретённых на этапе освоения первого и второго разделов. При этом преподающее количество часов отводится на практическую часть, чтобы студенты реально

могли включиться в процесс структурирования отдельных тем (разделов) тех дисциплин, которые были изучены ранее или осваиваются в данный период времени. Важно отметить, что преподавателям педагогических вузов и колледжей целесообразно включаться в процесс структурирования студентами предметного содержания в качестве их научных руководителей или консультантов. А для этого необходимо, чтобы профессорско-преподавательский состав был готов к такой деятельности (знал сущность, приёмы и средства структурирования, имел практику их применения, опыт разработки структурированных материалов).

В целом данный спецкурс построен таким образом, чтобы не стать отвлечённым фрагментом учебного плана вуза или колледжа, а наоборот, обеспечивать системность работы преподавателей и студентов посредством сотрудничества в процессе структурирования предметного содержания различных учебных дисциплин. Целесообразно периодически проводить разработческие семинары, научно-практические конференции, где демонстрируются результаты структурирования преподавателей и студентов, обсуждаются наиболее эффективные средства структурирования и проблемы. Курсовые работы и дипломные проекты выпускников также могут содержать разработки, являющиеся результатом самостоятельного структурирования содержания учебных дисциплин.

Результатом такой работы будет готовность выпускников профессиональных педагогических заведений к самостоятельной работе в области структурирования разделов и тем программ преподаваемых дисциплин, а также к развитию у учащихся умений структурировать знания.

Второе условие требует использования студентами знаний и умений в области структурирования предметного содержания при изучении различных (общепедагогических и специальных) дисциплин. Например, студенты, осваивающие специальность 032900 Русский язык и литература [20], при изучении дисциплины «Фонетика» могут структурировать материал по теме «Звуки речи»; «Морфология» – «Части речи»; «Синтаксис» – «Словосочетание», «Предложение», «Члены предложения»; «Теория литературы» – «Литературные жанры», «Средства художественной выразительности» и др. Студенты, обучающиеся по другим специальностям, будут структурировать содержание изучаемых дисциплин по соответствующим темам. Для этого целесообразно использовать

авторские разработки, лежащие в основе двух педагогических изобретений:

– Способ диалектического обучения, разработанный красноярскими учёными (А. И. Гончарук и В. Л. Зорина), получившими патент Международного центра педагогического изобретательства № 196 от 28.03.1996 г. [5, с. 8; 9, с. 20].

– Способ обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте (авторы: В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина; патент № 2396605 от 10.08.2010 г. Федеральной службы по интеллектуальной собственности РФ) [9, с. 91].

Данные авторские изобретения были выбраны неслучайно, они стали основой освоения будущими педагогами логических знаний и умений, а также инновационных дидактических средств, в совокупности с логическими умениями обеспечивающих способность структурировать предметное содержание изучаемых дисциплин. К инновационным средствам, разработанным и применяемым в теории и технологии указанных авторских педагогических изобретений, относятся:

– сборник понятий, позволяющий выстроить непротиворечивую систему (классификацию) понятий на основе формулирования наиболее точных определений понятий (структурных, функциональных, генетических); установления объёма понятий и родо-видовых отношений между ними [2; 3, с. 160; 4, с. 375; 5, с. 74; 6, с. 91; 9, с. 21];

– комплект карточек (№ 1 – вопрос-понятие, № 2 – вопрос-суждение, № 3 – сравнение, № 4 – противоречие, № 5 – категории философии, № 6 – умозаключение), применение которых даёт возможность выделять существенные признаки изучаемых понятий; определять их структуру; формулировать определения понятий на основе логических правил; сравнивать понятия, выделяя общие, особенные и единичные признаки; подводить понятия под философские категории (причина – следствие, первичное – вторичное, сущность – явление, целое – часть и др.); выявлять противоречия, формулировать проблемные вопросы и умозаключения [2; 5, с. 49; 9, с. 91].

Результатом применения будущими педагогами такого инструментария является объёмный структурированный материал, осознанно усваиваемый и дающий возможность проникать в глубинную сущность изучаемых дисциплин, что создаёт благоприятные условия в процессе профессиональной деятельности для дальнейшего успешного преподавания этих дисциплин и организации исследований учащихся.

К сожалению, из-за достаточно большого объема сборников понятий и комплектов карточек невозможно привести их в полном виде, даже фрагмент занимает достаточно много места (как правило, 20–100 страниц). Познакомиться с алгоритмом разработки и примерами такого инструментария можно в опубликованных монографиях, учебно-методических пособиях [5, с. 74; 9, с. 18], материалах конференций [3, с. 160; 6, с. 91, 7, с. 167]. Так, будущие филологи могут в качестве образца использовать сборник понятий и карточки по темам «Текст» [5, с. 120], «Имя существительное», «Имя прилагательное» [10, с. 5], «Предложение в русском и иностранных языках» [9, с. 27–142]; будущие учителя географии – «Формы рельефа», «Горные породы», «Воды суши» [14, с. 16, 35, 50]; будущие учителя химии – «Оксисоединения» [11, с. 6]; будущие педагоги-психологи – «Мышление», «Память» [12, с. 9; 13, с. 8] и др.

Будущие учителя при освоении программы спецкурса осваивают алгоритм разработки такого инструментария и приобретают основные профессиональные умения в области структурирования предметного содержания изучаемых дисциплин:

- выделять базовые понятия в общем перечне,
- анализировать структуру любого понятия, взаимосвязь его компонентов,

- указывать в определении или находить в учебном тексте родовую и видовые признаки изучаемых понятий,
- устанавливать вид определения понятия (структурное, функциональное, генетическое),
- на основе анализа и сравнения видов понятия выявлять критерии деления,
- определять родо-видовые отношения между понятиями, выстраивать их классификацию (виды по разным критериям деления и полный объем),
- находить в учебниках и других источниках логические ошибки,
- разрабатывать предметные задания, способствующие развитию у учащихся умений структурировать изучаемый материал и др.

Предполагается исследование динамики развития у будущих педагогов описанных умений, чтобы обеспечить формирование профессиональной компетентности не только в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин, но и в целом в реализации ФГОС нового поколения

Решение трёх описанных задач создаёт базу и для четвертой задачи – опытно-экспериментальным путём проверить эффективность реализации разработанных условий в процессе профессионального педагогического образования. Данная задача будет решаться на следующем этапе исследования.

Список литературы

1. Гаврилова Т. А., Хорошевский В. Ф. Базы знаний интеллектуальных систем [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.alnam.ru/> (дата обращения: 15.08.2015).
2. Глинкина Г. В. О проблеме структурирования содержания учебников по русскому языку и развития у учащихся умения структурировать знания // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации: материалы I Междунар. науч.-практ. междисциплинар. интернет-конф. (г. Якутск, 17–24 мая 2013 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://philology.s-vfu.ru/> (дата обращения: 10.06.2013).
3. Глинкина Г. В. Овладение умением структурировать предметное содержание изучаемых дисциплин как важная компетентность будущих учителей // Наука и культура России: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Самара, 27–29 мая 2013 г.); в 2 т. Т. 1. Самара, 2013. 220 с. С. 159–162.
4. Глинкина Г. В. Овладение учителями на курсах повышения квалификации средствами структурирования предметного содержания как основа повышения уровня их профессиональной компетентности // Проблемы развития образования на современном этапе: материалы III Междунар. науч.-

References

1. Gavrilova T. A., Khoroshevskii V. F. Bazy znaniy intellektual'nykh sistem [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://lib.alnam.ru/> (data obrashcheniya: 15.08.2015).
2. Glinkina G. V. O probleme strukturirovaniya soderzhaniya uchebnikov po russkomu yazyku i razvitiya u uchashchikhsya umeniya strukturirovat' znaniya // Gumanitarnye nauki i problemy sovremennoi kommunika-tsii: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. mezhdistsipl. internet-konf. (g. Yakutsk, 17–24 maya 2013 g.) [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://philology.s-vfu.ru/> (data obrashcheniya: 10.06.2013).
3. Glinkina G. V. Ovladenie umeniem strukturirovat' predmetnoe soderzhanie izuchaemykh distsiplin kak vazhnaya kompetentnost' budushchikh uchitelei // Nauka i kul'tura Rossii: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Samara, 27–29 maya 2013 g.); v 2 t. T. 1. Samara, 2013. 220 s. S. 159–162.
4. Glinkina G. V. Ovladenie uchitelyami na kursakh povysheniya kvalifikatsii sredstvami strukturirovaniya predmetnogo soderzhaniya kak osnova povysheniya urovnya ikh professional'noi kompetentnosti // Problemy razvitiya obrazovaniya na sovremennom etape: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt.

практ. конфер. (г. Махачкала, 18 декабря 2014 г.); в 2 ч. Ч. 2. М., 2014. 524 с. С. 374–378.

5. Глинкина Г. В. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний. Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 232 с.

6. Глинкина Г. В. Пути решения проблемы подготовки педагогов к структурированию предметного содержания // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 7 февр. 2014 г.). Ч. II. Нижневартовск, 2014. 336 с. С. 90–92.

7. Глинкина Г. В. Структурирование студентами предметного содержания в процессе профессионально-педагогического образования // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 13–15 октября 2014 г.). Барнаул, 2014. 388 с. С. 165–168.

8. Глинкина Г. В. Умение учащихся структурировать знания как одно из основных общеучебных познавательных универсальных учебных действий // Личность как субъект инноваций: сб. науч. тр. / науч. ред. М. В. Волкова. Вып. 3. Чебоксары, 2012. 116 с. С. 23–31.

9. Глинкина Г. В., Зорина В. Л. Структурирование предметного содержания средствами способа диалектического обучения: предложение в русском и иностранных языках. Красноярск, 2014. 216 с.

10. Глинкина Г. В., Зорина В. Л. Способ диалектического обучения: сб. лингвистических понятий: Морфология. Имя существительное. Имя прилагательное. Красноярск, 2000. 27 с.

11. Еремеевская И. Д., Зорина В. Л. Способ диалектического обучения: комплект учебно-методических материалов по теме «Кислородсодержащие производные углеводородов» (подтема «Оксисоединения»): учеб.-метод. пособие для учителей химии и студентов химич. спец. вузов. Красноярск, 2002. 26 с.

12. Зорина В. Л., Глинкина Г. В., Еремеевская И. Д. Психология. Познавательные процессы. Ч. II: Мышление: учеб. пособие для студ. спец. 020400К. Красноярск, 2004. 100 с.

13. Зорина В. Л., Еремеевская И. Д., Глинкина Г. В. Общая психология. Познавательные процессы. Ч. III: Память: учеб. пособие для слушателей сист. доп. образ., аспирант. и студ. спец. 020400 Психология, 050501 Педагог проф-го обучения. Красноярск, 2007. 128 с.

14. Использование современного дидактического инструментария познания при изучении физической географии на основе Способа диалектического обучения: учеб.-метод. пособие / В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, М. А. Митрухина, М. И. Ковель. Красноярск, 2010. 120 с.

15. Кибернетика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lomonosov-fund.ru/> (дата обращения: 14.08.2015).

16. Структура социологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tinlib.ru/> (дата обращения: 14.08.2015).

konfer. (g. Makhachkala, 18 dekabrya 2014 g.); v 2 ch. Ch. 2. M., 2014. 524 s. S. 374–378.

5. Glinkina G. V. Podgotovka uchitelya k formirovaniyu u uchashchikhsya sistemnykh znaniy. Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 232 s.

6. Glinkina G. V. Puti resheniya problemy podgotovki pedagogov k strukturirovaniyu predmetnogo so-derzhaniya // Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Nizhnevartovsk, 7 fevr. 2014 g.). Ch. II. Nizhnevartovsk, 2014. 336 s. S. 90–92.

7. Glinkina G. V. Strukturirovanie studentami predmetnogo soderzhaniya v protsesse professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Modernizatsiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyi opyt: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Barnaul, 13–15 oktyabrya 2014 g.). Barnaul, 2014. 388 s. S. 165–168.

8. Glinkina G. V. Umenie uchashchikhsya strukturirovat' znaniya kak odno iz osnovnykh obshcheuchebnykh poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deistvii // Lichnost' kak sub"ekt innovatsii: sb. nauch. tr. / nauch. red. M. V. Volkova. Vyp. 3. Cheboksary, 2012. 116 s. S. 23–31.

9. Glinkina G. V., Zorina V. L. Strukturirovanie predmetnogo soderzhaniya sredstvami sposoba dialekticheskogo obucheniya: predlozhenie v russkom i inostrannykh yazykakh. Krasnoyarsk, 2014. 216 s.

10. Glinkina G. V., Zorina V. L. Sposob dialekticheskogo obucheniya: sb. lingvisticheskikh ponyatii: Morfologiya. Imya sushchestvitel'noe. Imya prilagatel'noe. Krasnoyarsk, 2000. 27 s.

11. Eremeevskaya I. D., Zorina V. L. Sposob dialekticheskogo obucheniya: komplet uchebno-metodicheskikh materialov po teme «Kislordsoderzhashchie proizvodnye uglevodorodov» (podtema «Oksisoedineniya»): ucheb.-metod. posobie dlya uchitelei khimii i studentov khimich. spets. vuzov. Krasnoyarsk, 2002. 26 s.

12. Zorina V. L., Glinkina G. V., Eremeevskaya I. D. Psikhologiya. Poznavatel'nye protsessy. Ch. II: Myshlenie: ucheb. posobie dlya stud. spets. 020400K. Krasnoyarsk, 2004. 100 s.

13. Zorina V. L., Eremeevskaya I. D., Glinkina G. V. Obshchaya psikhologiya. Poznavatel'nye protsessy. Ch. III: Pamyat': ucheb. posobie dlya slushatelei sist. dop. obraz., aspir. i stud. spets. 020400 Psikhologiya, 050501 Pedagog prof-go obucheniya. Krasnoyarsk, 2007. 128 s.

14. Ispol'zovanie sovremennogo didakticheskogo instrumentariya poznaniya pri izuchenii fizicheskoi geografii na osnove Sposoba dialekticheskogo obucheniya: ucheb.-metod. posobie / V. L. Zorina, I. D. Eremeevskaya, M. A. Mitrukhnina, M. I. Kovel'. Krasnoyarsk, 2010. 120 s.

15. Kibernetika [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://lomonosov-fund.ru/> (data obrashcheniya: 14.08.2015).

16. Struktura sotsiologii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.tinlib.ru/> (data obrashcheniya: 14.08.2015).

17. Структуризация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://opredelim.com/> (дата обращения: 14.08.2015).

18. Текстология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/> (дата обращения: 10.08.2015).

19. Черепанова Л. В. Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 102–113.

Источники

20. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032900 *Русский язык и литература*, квалификация «учитель русского языка и литературы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mpgu.edu/uchebno_metodicheskoe (дата обращения: 10.06.2015).

21. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М., 1971. 656 с.

22. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sovet-edu.ru/documents/> (дата обращения: 24.02.2015).

23. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев [и др.]. Москва, 1983. 840 с.

24. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд. М., 2011. 79 с.

17. Strukturizatsiya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://opredelim.com/> (data obrashcheniya: 14.08.2015).

18. Tekstologiya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.hi-edu.ru/> (data obrashcheniya: 10.08.2015).

19. Cherepanova L. V. Problema sopryazheniya programm vysshego professional'nogo i obshchego shkol'nogo obrazovaniya na etape magisterskoi podgotovki budushchikh uchitelei // Gumanitarnyi vektor. 2012. № 1 (29). S. 102–113.

Istochniki

20. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Spetsi-al'nost' 032900 *Russkii yazyk i literatura*, kvalifikatsiya «uchitel' russkogo yazyka i literatury» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.mpgu.edu/uchebno_metodicheskoe (data obrashcheniya: 10.06.2015).

21. Kondakov N. I. Logicheskii slovar'-spravochnik. M., 1971. 656 s.

22. Professional'nyi standart pedagoga [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://sovet-edu.ru/documents/> (data obrashcheniya: 24.02.2015).

23. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' / L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev [i dr.]. Moskva, 1983. 840 s.

24. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd. M., 2011. 79 s.

Статья поступила в редакцию 22.08.2015

УДК 37.09
ББК 74.026.84
ББК Ч402.684

Михаил Анисимович Десненко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Подготовка будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы

В статье раскрывается проблема подготовки будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы. Обосновывается, что подготовка может быть реализована в рамках курса «Современные технические средства обучения», введённого в вариативную часть учебных планов для студентов различных специальностей (направление подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование*, профили «Историческое образование», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Музыкальное образование» и др.).

Подробно характеризуется содержание и структура курса «Современные технические средства обучения». Структурно курс включает разделы: Раздел 1. Аудиовизуальная информация. Раздел 2. Аудиовизуальная культура. Раздел 3. Технические средства и аудиовизуальные технологии. Раздел 4. Аудиовизуальные технологии обучения. Целью курса «Современные технические средства обучения» является обеспечение сознательного овладения студентами как будущими учителями знаниями о технических и аудиовизуальных средствах и технологиях их применения.

Показываются возможности обучения студентов технологии создания учебного видеосюжета, выполняемого будущими учителями как учебный проект, на примере изучения раздела «Аудиовизуальные технологии».

Описываются особенности оценивания у студентов знаний, умений, компетенций *теоретической и практической составляющих* курса «Современные технические средства обучения» при их подготовке к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы. Обосновывается целесообразность оценивания у студентов знаний, умений, компетенций а) *теоретической составляющей* курса на основе автоматизированного контроля, б) *практической составляющей* курса на основе анализа выполненных студентами учебных проектов, заданий практико-ориентированного характера. В статье приводится примерный перечень тем для реализации будущими учителями учебных проектов и практико-ориентированных заданий.

Ключевые слова: современные технические средства обучения, подготовка будущего учителя

Mikhail Anisimovich Desnenko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Preparing of Future Teachers to Application of Modern Technical Training Aids in Educational Process of Modern School

The article reveals the problem of preparing future teachers to apply modern technical training aids in educational process of modern school. It is proved that this preparation may be realized in the course “Modern technical training aids” introduced into the variable part of curricula for students of different specialties (training direction 44.03.01 *Teacher education*, the profiles are “Historical education”, “Primary education”, “Pre-school education”, “Music education “ and others).

The content and structure of the course “Modern technical training aids” are described in detail. The course includes some sections: Section 1. Audiovisual information. Section 2. Audiovisual culture. Section 3. Technical aids and audiovisual technologies. Section 4. Audiovisual technologies of training. The aim of the course “Modern technical training aids” is to ensure the conscious mastery

of knowledge of technical and audiovisual aids and technologies of their application by students as future teachers.

The opportunities of teaching students the technology of creating the educational video segment, which is performed by future teachers as an educational project on the example of studying the section "Audiovisual technologies" are shown.

The article describes the features of assessment of students' knowledge, skills and competencies of the theoretical and practical components of the course "Modern technical training aids" in preparing of future teachers to the application of modern technical training aids in educational process of modern school. The author proves the feasibility of assessment of students' knowledge, skills and competences by a) the theoretical component of the course based on computerized testing, b) the practical component of the course based on the analysis of students' educational projects, assignments, practice-oriented tasks. The article presents a model list of topics for the implementation of training projects and practice-oriented tasks by future teachers.

Keywords: modern technical training aids, preparing of future teachers.

В современном образовании аудиовизуальные технологии обучения, современные технические средства обучения (компьютер, видеопроектор, интерактивная доска и т. п.) играют особую роль. Это обусловлено возрастающей значимостью в современном обществе аудиовизуальной культуры как части информационной культуры. В связи с этим значительно возрастают требования к подготовке студентов как будущих учителей, которые должны ещё в период обучения приобщиться к аудиовизуальной культуре, овладеть современными технологиями обучения, современными техническими средствами обучения, познакомиться с возможностями их использования в будущей профессиональной деятельности.

Сознательное овладение будущими учителями аудиовизуальными технологиями обучения, современными техническими средствами обучения и возможностями их применения в образовательном процессе школы возможно в рамках курса «Современные технические средства обучения».

В Забайкальском государственном университете во втором семестре для студентов различных специальностей (направление подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование, профили* «Историческое образование», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Музыкальное образование» и др.) ведётся курс «Современные технические средства обучения». Введение данного курса в вариативную часть учебных планов обосновано рядом причин.

1. Современная школа немыслима без технических и аудиовизуальных средств, применяемых как в образовательном процессе в учебное и внеучебное время, так и в управлении школой.

2. Изучение большей части учебных дисциплин в современной школе предусматривает широкое использование в образовательном процессе технических и аудиовизуальных

средств обучения, а также применение аудиовизуальных технологий обучения.

3. Освоение будущими учителями аудиовизуальных технологий обучения, современных технических средств обучения позволит им в дальнейшем повысить эффективность образовательного процесса, а также качество обучения школьников.

4. В настоящее время в условиях информатизации современного образования возрастает значимость развития информационной компетентности будущих учителей. Задача развития информационной компетентности будущих учителей может быть решена, в том числе в рамках курса «Современные технические средства обучения».

5. В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование* предусматривается формирование общекультурной компетенции ОК-8: Готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией [12]. Курс «Современные технические средства обучения» может внести вклад в формирование у будущих учителей данной компетенции.

Целью курса «Современные технические средства обучения» является обеспечение сознательного овладения студентами как будущими учителями знаниями о технических и аудиовизуальных средствах и технологиях их применения.

Структурно курс включает следующие разделы:

Раздел 1. Аудиовизуальная информация.

Раздел 2. Аудиовизуальная культура.

Раздел 3. Технические средства и аудиовизуальные технологии.

Раздел 4. Аудиовизуальные технологии обучения.

В содержание программы курса входят группы вопросов, касающиеся: теоретических

основ функционирования технических и аудиовизуальных средств обучения; изучения аудиовизуальных технологий обучения; научно-педагогических и научно-физиологических основ их применения в образовательном процессе школы. Условно содержание курса может быть представлено *теоретической* и *практической составляющими*, причём на практическую составляющую отводится значительная доля учебного времени. Следует отметить, что в содержании курса и организации занятий учитывается специфика конкретного профиля подготовки будущего специалиста.

При изучении данного курса студенты получают представление об аудиовизуальной информации, аудиовизуальной культуре, выявляют их значимость в современном обществе и в современном образовании; знакомятся с устройством и принципом работы аппаратуры для предъявления аудиовизуальной информации, обучаются работе с аппаратурой аудиовидеозаписи и с проекционной техникой, овладевают умениями создавать и демонстрировать слайды, учебные видеофильмы и видеофрагменты и т. п.

С целью оказания помощи преподавателям в организации занятий, самостоятельной работы обучающихся по курсу «Современные технические средства обучения», студентам – в качественной подготовке к занятиям опубликовано учебно-методическое пособие [4]; в электронном формате созданы рабочая тетрадь, фонд оценочных средств. Учебно-методическое пособие по курсу «Современные технические средства обучения» включает: программу курса с пояснительной запиской, целями и задачами изучения; требования к аттестации студентов при изучении курса; вариант тематического планирования, рассчитанный на 36 аудиторных часов; вопросы к зачёту; примерные темы рефератов; содержание семинарско-практических и лабораторных занятий и методические рекомендации к ним; дидактические материалы к занятиям; список основной и дополнительной литературы.

В содержание семинарско-практических занятий включены: цели занятия; вопросы, выносимые на обсуждение; самостоятельная работа студентов, выполняемая при подготовке и после проведения занятия; список литературы. Здесь же подробно описывается деятельность студентов на занятии, приводятся упражнения, предлагаемые студентам в ходе занятия, дидактические материалы (таблицы, схемы, рисунки и т. п.). При организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения

курса «Современные технические средства обучения» предусматривается использование фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения.

В содержание лабораторных работ включены: цели выполнения конкретной лабораторной работы; оборудование, используемое на занятии; перечень заданий; контрольные вопросы к занятию; вопросы для самостоятельного изучения. Здесь же приведён порядок работы с оборудованием.

Как показал анализ результатов опроса учителей, большинство из них считает, что технические средства обучения являются особым средством, обеспечивающим наглядность учебного материала. В некотором смысле учителя правы, т. к. применение технических средств обучения в качестве особого средства наглядности обогащает чувственные представления учащихся на основе более полного учёта дидактического принципа наглядности. Например, изучение на уроках физики динамики физического процесса или явления, недоступного для наблюдения в реальной жизни, при помощи компьютерного моделирования способствует более глубокому пониманию сущности физического процесса или явления. Однако развитие технических средств обучения привело к расширению их возможностей, изменению роли в качественном плане. Современные технические средства обучения стали рассматриваться как самостоятельный источник знаний. Например, учебный видеофильм конкретной тематики может быть создан учащимися под руководством учителя как образовательный продукт и являться для них источником учебной информации. Подготовку будущего учителя к созданию видеофильмов, видеофрагментов на основе включения студентов в проектную деятельность можно реализовать в рамках курса «Современные технические средства обучения».

Покажем возможности обучения студентов технологии создания учебного видеофрагмента, выполняемого будущими учителями как учебный проект, на примере изучения раздела «Аудиовизуальные технологии».

В соответствии с предлагаемым вариантом тематического планирования часы, отводимые на изучение вопросов данного раздела, могут быть распределены следующим образом: 4 часа – семинарско-практические занятия, 10 часов – лабораторные занятия.

На семинарско-практических занятиях целесообразно рассмотреть вопросы, касающиеся теоретических основ аудиовизуальных

технологий (аудиовизуальные технологии фототрафирования, звукозаписи, видеозаписи), в том числе технологии создания учебного видеофрагмента. Здесь же следует предложить студентам изучить типологию аудио-видео-компьютерных пособий, технологии создания аудиовизуальных пособий. Так, при рассмотрении теоретических основ технологии создания аудиовизуальных пособий необходимо раскрыть сущность режиссуры, монтажа и озвучивания учебно-телевизионного сообщения. Особое внимание следует обратить на содержание алгоритма создания режиссёрско-операторского сценария, представляемого в табличной форме (см. табл. 1), и обсудить со студентами приведённые в таблице понятия, разъясняя их содержание на конкретных примерах.

Таблица 1

**Алгоритм создания
режиссёрско-операторского сценария**

<i>№ кадра</i>	<i>Время, с</i>	<i>План, ракурс. Содержание кадра</i>	<i>Дикторский текст. Музыка, шумы</i>	<i>Примечания</i>

Студентам необходимо ознакомиться с различными видами аналоговых и цифровых видеоформатов. Целесообразно при организации самостоятельной работы предложить студентам задания, которые они могут выполнить при подготовке к семинарско-практическим занятиям и после их проведения. Выполняя групповые задания, будущие учителя дают сравнительную характеристику существующих форматов видеозаписи, определяют возможность перевода видеозаписи из одного формата в другой (цифровой, аналоговый форматы). При выполнении задания они могут воспользоваться различными источниками информации (Internet, дидактический материал к курсу, приведённый в приложении, рекомендованная литература и т. п.). После проведения семинарско-практических занятий студентам целесообразно предложить фронтальные задания, например, фронтальное задание, предполагающее описание программного обеспечения, которое может быть использовано для видеомонтажа.

На лабораторных занятиях студентов целесообразно включить в проектную деятельность, т. к. в практической деятельности будущие учителя имеют возможность овладеть технологией создания учебного видеофрагмента на основе алгоритма создания режиссёрско-операторского сценария, разработать и создать проект –

учебный видеофрагмент конкретной тематики. Обучение студентов созданию учебного видеофрагмента конкретной тематики включает два этапа: разработка презентации на основе слайдов (*первый этап*), съёмка и монтаж учебного видеофрагмента (*второй этап*).

На первом этапе обучение студентов созданию презентаций на основе слайдов и ознакомление с методикой создания презентаций на основе использования персонального компьютера следует осуществлять при выполнении ими заданий, связанных: а) с созданием сценария, б) подборкой и съёмкой отдельных фотоматериалов, в) с монтажом и озвучиванием презентации.

Приведём пример задания.

Задание 1. Создание сценария презентации.

1. Выберите тему презентации, создайте серию слайдов. (При выполнении задания используйте банк фотоснимков).

2. Продумайте виды межкадровых переходов.

3. Подберите текст к каждому кадру.

4. Представьте сценарий в форме таблицы. (Рекомендуемые колонки в таблице: 1) номер кадра, 2) что изображено в кадре, 3) текст в кадре, 4) межкадровый переход).

На втором этапе обучение студентов технологии создания учебного видеофрагмента на основе использования цифровой видеокамеры и персонального компьютера необходимо осуществлять при выполнении заданий, связанных: а) с составлением сценария, б) проведением съёмки в соответствии с режиссёрско-операторским сценарием, в) с монтажом и озвучиванием учебного видеофрагмента.

Студенты выполняют предлагаемые задания в зависимости от умений владения ими программами монтажа, имеющими различный уровень сложности (Windows Movie Maker, Pinnacle Studio, Adobe Premiere Pro, Sony Vegas) [3].

Созданный проект – учебный видеофрагмент конкретной тематики – студентам целесообразно предложить оценить в соответствии с критериями анализа видеофрагмента (основная идея видеофрагмента; цель создания видеофрагмента; жанр, структура видеофрагмента; согласованность звука и изображения; использование режиссёрских приёмов; качество исполнения видеофрагмента; художественное оформление видеофрагмента; достоинства и недостатки видеофрагмента; общее впечатление от видеофрагмента).

Апробацию созданных учебных видеофрагментов конкретной тематики, учитывающей специфику конкретного профиля подготовки будущего специалиста, студенты как будущие учителя могут осуществить: а) на зачётном занятии по разделу «Аудиовизуальные технологии», б) в период педагогической практики в школе.

Процесс подготовки будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы будет управляемым, если обучение студентов в рамках курса «Современные технические средства обучения» организуется циклически. Цикл обучения должен обязательно включать три вида учебной деятельности: получение новой информации – контроль усвоения – коррекция учебной деятельности. Наличие данных видов учебной деятельности обеспечивает замкнутость управления, т. е. дидактическую завершенность, полноту педагогических воздействий на обучаемого [6].

Наиболее уязвимым звеном в цикле является контроль. Невозможно сделать учебный процесс управляемым и целенаправленным, если не налажена система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценивание. Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Контроль позволяет устанавливать «обратную связь» между преподавателем и студентами. Это оказывает положительное влияние на оценивание динамики усвоения учебного материала, действительного уровня владения системой знаний, умений, компетентностей будущих специалистов. На основе анализа полученных данных преподаватель может внести соответствующие коррективы в организацию учебного процесса.

Оценивание подготовки будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы (знаний, умений, компетенций) следует осуществлять с опорой на различные виды контроля: предварительный, текущий, рубежный, итоговый [2; 7 и др.].

Оценивание у студентов знаний, умений, компетенций *теоретической составляющей* курса «Современные технические средства обучения» при их подготовке к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы целесообразно осуществлять на основе автоматизированного контроля; соответствен-

но оценивание знаний, умений, компетенций *практической составляющей* курса целесообразно проводить, анализируя выполненные студентами учебные проекты, задания практико ориентированного характера.

Раскроем более подробно особенности оценивания у студентов знаний, умений, компетенций *теоретической и практической составляющих* курса «Современные технические средства обучения».

С развитием информационных технологий *автоматизированный (машинный) контроль* получил широкое распространение.

– Применение автоматизированного контроля знаний и умений студентов имеет ряд преимуществ [5; 9; 10 и др.]:

– позволяет экономить время студентов и преподавателя, когда при незначительных затратах времени можно проверить знания и умения всех студентов группы;

– с помощью контролирующих машин и соответствующего программного обеспечения можно установить единые требования к измерению и оцениванию знаний и умений студентов;

– результаты контроля легко поддаются статистической обработке;

– устраняется субъективизм преподавателя при оценивании знаний;

– позволяет студентам успешно осуществлять самоконтроль.

В литературе проблемы автоматизированного контроля знаний чаще всего рассматриваются в двух аспектах – методическом и техническом [5; 9; 10 и др.]. К методическим аспектам относятся: планирование и организация проведения контроля; определение типов вопросов и отбор заданий для проверки знаний студентов; формирование набора вопросов и заданий для составления тестов; определение критериев оценки выполнения каждого задания и контрольной работы в целом и др. К техническим аспектам относится программное обеспечение автоматизированного контроля знаний.

Основу автоматизированного контроля составляет тестирование как один из наиболее стандартизированных и объективных методов контроля и оценивания знаний и умений испытуемого, который лишён таких традиционных недостатков других методов контроля знаний, как неоднородность требований, субъективность экзаменаторов, неопределённость систем оценок и т. п. [8].

Исследователи, рассматривая виды тестов, обращают внимание на два подхода, которые в настоящее время сложились в тести-

ровании [1; 2; 5; 7 и др.]. Первый подход связан с тестами, ориентированными на критерий (критериально ориентированные), второй подход связан с тестами, ориентированными на норму (нормативно ориентированные). В соответствии с этим все задачи педагогического контроля учёные условно разделяют на два класса. В один класс входят задачи, связанные с оценкой степени овладения учебным материалом. Они соответствуют критериально ориентированному подходу. В другой класс входят задачи, связанные со сравнением учебных достижений обучающихся. Они решаются нормативно ориентированным тестированием [2].

Исследователи определяют тестовое задание как составную единицу теста, отвечающую требованиям к заданиям в тестовой форме и статистическим требованиям: известной трудности; дифференцирующей способности (достаточной вариации тестовых баллов); положительной корреляции баллов заданий по всему тесту, а также другим математико-статистическим требованиям [1].

В настоящее время в дидактике выделяют четыре основные формы тестовых заданий [1; 2; 7 и др.].

1. Задания закрытой формы, в которых обучающийся выбирает правильный ответ из нескольких правдоподобных, предложенных на выбор.

2. Задания открытой формы, когда ответы дают сами испытуемые, дописывая ключевое слово в утверждении и превращая его в истинное или ложное высказывание. Такое тестовое утверждение содержит в одном предложении и вопрос, и ответ.

3. Задания на соответствие, в которых с элементами одного множества требуется сопоставить элементы другого множества.

4. Задания на установление правильной последовательности. Обучающийся указывает с помощью нумерации операций, действий или вычислений требуемую заданием последовательность. Такие задания подходят для тех областей учебной или профессиональной деятельности, которые хорошо алгоритмируются.

Автоматизированный контроль знаний и умений студентов реализуется на протяжении изучения всего курса «Современные технические средства обучения» на основе использования различных видов контроля (предварительный, текущий, рубежный, итоговый).

Сравнительно-сопоставительный анализ образовательных результатов (знаний и умений) студентов разных профилей направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образова-

ние позволил выявить следующие особенности автоматизированного контроля по курсу «Современные технические средства обучения».

1. При реализации автоматизированного контроля знаний и умений студентов по курсу «Современные технические средства обучения» следует использовать компьютерную (автоматизированную) технологию тестирования. В этом случае студенты работают только с компьютером, который анализирует их ответы и выводит на экран.

2. Автоматизированный контроль знаний и умений студентов целесообразно проводить на основе программы MyTest X [11]. Это связано с рядом преимуществ данной программы: свободный доступ к программе в Internet; наличие трёх модулей (модуль тестирования, редактор тестов, журнал тестирования), позволяющих проводить компьютерное тестирование, анализировать полученные результаты, выставлять оценки по указанной в тесте шкале.

3. Наилучший эффект при обучении студентов и использовании разных видов контроля (предварительный, текущий, рубежный, итоговый) даёт сочетание педагогических тестов различных типов с традиционными методами контроля.

4. Целесообразно использовать следующие типы тестовых заданий:

1 тип: тестовые задания закрытой формы, когда студент выбирает правильный ответ из нескольких ответов, предложенных на выбор.

2 тип: тестовые задания закрытой формы, когда студенту необходимо рассчитать числовое значение предложенной величины и затем внести полученный ответ.

3 тип: тестовые задания открытой формы, когда студент сам даёт ответы, дописывая ключевое слово в утверждении.

4 тип: комбинированные тестовые задания открытой и закрытой формы.

5 тип: тестовые задания на соответствие, когда студенту необходимо сопоставить с элементами одного множества элементы другого множества.

Приведём примеры предлагаемых студентам заданий.

1 тип. Укажите технологию мультимедийного проектора, имеющего DMD-чип:

- а) технология CRT;
- б) технология DLP;
- в) технология LCD;
- г) технология D-ILA.

2 тип. Рассчитайте освещённость экрана, если его площадь составляет 1,68 м² для SD-

видео и световой поток равен 1092 люмена. Введите полученный ответ.

3 тип. В сумерках световоспринимающим аппаратом является

4 тип. Световая проекция – это получение на экране при помощи

- а) оптической системы аппарата;
- б) источника света и объектива.

5 тип. Сопоставьте фамилию учёного и предложенный им способ записи звука:

- а) Эдисон Т. А. 1) магнитный
- б) Паульсен В. 2) оптический на киноплёнку
- в) Шорин А. Ф. 3) механический.

Как было сказано выше, оценивание у студентов знаний, умений, компетенций *практической составляющей* курса «Современные технические средства обучения» целесообразно проводить анализируя выполненные студентами учебные проекты, задания практико-ориентированного характера.

Ниже приведём примерный перечень тем для реализации будущими учителями учебных проектов и практико-ориентированных заданий. При оценивании выполненных студентами учебных проектов учитывается специфика конкретного профиля подготовки будущего учителя.

Примерный перечень тем учебных проектов

Разработка содержания и сценария учебного диафильма (конкретной тематики по выбору студентов).

Разработка содержания, сценария и съёмки учебного видеотрейлера (конкретной тематики по выбору студентов).

Монтаж учебного видеотрейлера (конкретной тематики по выбору студентов).

Разработка и создание предметной веб-странички.

Разработка содержания опорного конспекта (конкретной тематики по выбору студентов) для использования на интерактивной доске.

Примерный перечень практико-ориентированных заданий

Составьте упражнения для учащихся (2–3 упражнения), касающиеся изучения гигиенических норм и требований безопасности при работе с техническими аудиовизуальными средствами обучения.

Рассчитайте допустимый размер проецируемого изображения на экране, исходя из технических возможностей мультимедийного проектора.

На основе анализа предложенного дидактического материала, рекомендованной литературы выделите и кратко охарактеризуйте перечисленные форматы цифровой видеозаписи.

Составьте обобщающую таблицу «форматы видеозаписей», проведите анализ, сделайте выводы.

Составьте кроссворд, используя термины темы «мультимедийные проекторы».

Нарисуйте схему «виды записи звука», дайте их краткую характеристику.

При подготовке будущих учителей к применению современных технических средств обучения в образовательном процессе современной школы следует принимать во внимание ряд обстоятельств: с одной стороны, – перспективные изменения в области технических и аудиовизуальных средств обучения, которые следует учитывать в содержании курса «Современные технические средства обучения»; с другой стороны, – определение оптимального соотношения изучаемых в рамках курса традиционных и современных технических средств обучения, применяемых в образовательном процессе современной школы.

Список литературы

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования. 2002. 240 с.
2. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе / под ред. В. А. Сластёниной. М.: Пед. общество России, 2005. 192 с.
3. Гаскель Э. Снимаем цифровое кино, или Голливуд на дому / пер. с англ. А. Раздобарина. СПб.: Питер, 2006. 175 с.
4. Десненко М. А. Современные технические средства обучения. Чита: ЗабГУ, 2014. 107 с.
5. Жуйков В. В. Информатизация контроля и оценки результатов обучения // Вестн. Рос. ун-та

References

1. Avanesov V. S. Kompozitsiya testovykh zadaniy. M.: Tsentr testirovaniya. 2002. 240 s.
2. Vilenskii V. Ya., Obrastsov P. I., Uman A. I. Tekhnologii professional'no orientirovannogo obucheniya v vysshei shkole / pod red. V. A. Slastenina. M.: Ped. obshchestvo Rossii, 2005. 192 s.
3. Gaskel' E. Snimaem tsifrovoe kino, ili Gollivud na domu / per. s angl. A. Razdobarina. SPb.: Piter, 2006. 175 s.
4. Desnenko M. A. Sovremennye tekhnicheskie sredstva obucheniya. Chita: ZabGU, 2014. 107 s.
5. Zhuikov V. V. Informatizatsiya kontrolya i otsenki rezul'tatov obucheniya // Vestn. Ros. un-ta

дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2009. № 1. С. 39–43.

6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2008. 352 с.

7. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-Центр, 2001. 296 с.

8. Сергеева В. П., Каскулова Ф. В., Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: АПКППРО, 2006. 116 с.

9. Шустова Н. А. Контроль знаний в автоматизированной обучающей системе // Программные продукты и системы. 2013. № 2. С. 90–94.

10. Юдалевич Н. В. Использование автоматизированных систем тестирования при работе со студентами // Ярослав. пед. вестн. 2010. № 2. С. 163–166.

11. MyTest X [Электронный ресурс]. Режим доступа: mytest.klyaksa.net (дата обращения: 12.09.2013)

Источники

12. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 23.10.2014).

druzhby narodov. Ser.: Informatizatsiya obrazovaniya. 2009. № 1. S. 39–43.

6. Kraevskii V. V., Khutorskoi A. V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika. M.: Akademiya, 2008. 352 s.

7. Maiorov A. N. Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya. M.: Intellect-Tsent, 2001. 296 s.

8. Sergeeva V. P., Kaskulova F. V., Grinchenko I. S. Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya. M.: APKiPPRO, 2006. 116 s.

9. Shustova N. A. Kontrol' znanii v avtomatizirovannoi obuchayushchei sisteme // Programmnye produkty i sistemy. 2013. № 2. S. 90–94.

10. Yudalevich N. V. Ispol'zovanie avtomatizirovannykh sistem testirovaniya pri rabote so studentami // Yarosl. ped. vestn. 2010. № 2. S. 163–166.

11. MuTest X [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: mutest.kluaksa.net (data obrashcheniya: 12.09.2013).

Istochniki

12. Federal'nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 *Pedagogicheskoe obrazovanie* (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru> (data obrashcheniya: 23.10.2014).

Статья поступила в редакцию 21.08.2015

УДК 378.12
ББК 74.04(49кр)к467

*Инна Александровна Николаеску,
кандидат педагогических наук, доцент,
Черкасский областной институт последипломного
образования педагогических работников
(18003, Украина, г. Черкассы, ул. Быдгощская, 38/1),
e-mail: nikolaesky@ukr.net*

Потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования

В статье освещён вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя системы последипломного образования, обоснована суть информационно-коммуникационных технологий как необходимого условия успешной профессионально-педагогической самореализации преподавателя. На основании изучения различных научных подходов в области образовательной информатизации рассмотрены потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования. Кратко охарактеризованы наиболее используемые преподавателями ИКТ-технологии, а именно компьютерные, мультимедийные, телекоммуникационные и Web 2.0 технологии. Представлено содержание авторского спецкурса «Акмеология профессионального образования» как очно-дистанционной формы в рамках Интернет-школы педагогического мастерства. Разработанный автором спецкурс состоит из взаимосвязанных учебных модулей, в которых рассматриваются теоретические основы профессионально-педагогической деятельности педагога в контексте анализа проблем фундаментальной и прикладной акмеологии. Апробация данного спецкурса в межкурсовой период свидетельствует о существенном повышении качества учебного процесса последипломного образования, переходе на новый уровень интенсификации и индивидуализации учебной деятельности, что обусловлено персонализацией и технологизацией профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса. Приведён пример методической формы профессиональной деятельности преподавателя в виде создания педагогического интернет-клуба как координационного центра информационно-коммуникационного пространства.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессионально-педагогическая самореализация, преподаватель системы последипломного образования, акмеология, интернет-клуб, компьютерные технологии, мультимедийные технологии

*Inna Aleksandrovna Nikolaesku,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Cherkassy Regional Institute of
Teachers' Further Education
(38/1 Bidgoshskay St., Cherkassy, Ukraine, 18003),
e-mail: nikolaesky@ukr.net*

Potential Possibilities of Information and Communication Technologies for Teacher's Professional Self-Realization in the System of Postgraduate Education

The article deals with an important role of information and communication technologies in the professional activity of teacher's postgraduate education, its essence as the necessary condition for successful teacher's self-realization. It is noted that the active use of ICT in common educational space by means of modern computer technology is not only changing the pedagogical process of institutions of postgraduate education, its content, organizational and methodological basis, but it also requires a teacher in the system of postgraduate education to use innovative information resources, namely, multimedia presentations, e-books, online communication, virtual labs, etc. The paper describes the content of key concepts of the research and the potential of information and communication technologies (a forum, educational portals, Wikipedia, blogs, media, etc.) for the professional teacher's self-realization in postgraduate education. The author's course "Acmeology

of Professional Education” is presented as part-time distance learning in the school of pedagogical skills, acquaintance with which can be a basis for the implementation of the Internet communication, development of professional culture and self-realization for a teacher. An example of methodological forms of professional activity such as an educational online-club as a coordination center of informational and communicational space is given. In further researches, it is possible to develop organizational and semantic models of a teacher’s professional self-realization in the system of postgraduate education by means of ICT.

Keywords: information and communication technologies, professional-pedagogical self-realization, teacher of postgraduate education, acmeology, the Internet club, computer technologies, multimedia technologies.

В современных условиях развития гражданского общества информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одними из наиболее важных факторов, влияющих на формирование человека двадцать первого века. Информационно-коммуникационные технологии, по мнению разработчиков Окинавской Хартии, быстро становятся жизненно важным стимулом развития мировой экономики. Одними из ключевых направлений этого документа определены: разработка, обслуживание и использование информационных сетей, обеспечивающих быстрый, надёжный, безопасный, экономичный доступ и соответствующих конкурентным рыночным условиям и новейшим сетевым технологиям, а также развитие человеческих ресурсов, соответствующих требованиям информационного общества [5].

Процессы глобализации и интеграции в европейское пространство обуславливают информатизацию всех звеньев украинского образования, внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных и высших учебных заведений, а также учебный процесс системы последиplomного образования, что утверждено действующими правительственными документами. Например, в части IX Национальной доктрины развития образования «Информационные технологии в образовании» подчёркнуто, что «приоритетом развития образования является внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, что обеспечивает дальнейшее усовершенствование обучающе-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе».

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании должно не только обеспечить эффективность и результативность учебного процесса в образовательных учреждениях, но и способствовать профессионально-педагогической самореализации педагогических кадров, прежде всего преподавателей системы последиplomного образо-

вания, обеспечивающих повышение уровня образовательных квалификаций учителей школ.

В научных исследованиях последних лет предприняты первые попытки исследовать проблему эффективности использования новых информационных технологий как средства профессиональной ориентации старшеклассников (В. Осадчий, Г. Шлихта), формирования личностных качеств личности (Т. Крамаренко), её художественно-эстетической культуры (В. Антонюк), творческих способностей (Е. Винниченко), экологической компетентности (Н. Олейник), в организации волонтерской деятельности (Н. Вайнилович); вопросы информатизации образования и теоретические основы использования ИКТ в учебном процессе высшей школы (В. Быков, Б. Гершунский, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемия, В. Ключко, А. Коломиец, Л. Петухова, А. Спиваковский, Е. Полат и др.).

Вместе с тем современные исследования аспектов развития последиplomного образования и использования андрагогического подхода непрерывного обучения взрослых в системе последиplomного образования направлены преимущественно на изучение отдельных направлений профессиональной деятельности преподавателя системы последиplomного образования средствами информационно-коммуникационных технологий, однако обоснование потенциальных возможностей ИКТ для профессионально педагогической самореализации преподавателя ещё не было предметом специального педагогического исследования. Научные наработки учёных по отдельным направлениям использования ИКТ не объединены в систему, не осуществлён всесторонний теоретический и методический анализ профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последиplomного образования средствами ИКТ.

На основании вышеизложенного целью статьи является анализ потенциальных возможностей информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последиplomного образования.

Стремительными темпами развитие информационно-образовательного пространства входит в систему последипломного образования. Консолидация информационно-коммуникационных ресурсов, активное использование инфокоммуникационных технологий, организация единого образовательного пространства средствами современных компьютерных технологий не только меняют педагогический процесс учреждений последипломного образования, его содержательную, организационную и методическую основу, но и требуют от преподавателя системы последипломного образования умения использовать инновационные ресурсы информации, а именно: мультимедийные презентации, электронные учебники, он-лайн общение, виртуальные лаборатории и тому подобное. Чтобы сделать содержание учебного материала релевантным внутренним потребностям учителя, учёными предлагается: «во-первых, отдавать предпочтение не тому, что излагается, а тому, как излагается; во-вторых, использовать материал непосредственно из сообщества, в котором живёт учитель; в-третьих, выбирать материал и методы обучения с учётом стремлений учителя; в-четвёртых, принимать во внимание, что релевантность достигается только при условии, когда содержание материала позволяет учителю найти ответ на важные для него вопросы» [4, с. 342].

Такой инновационный подход в обучении учителей-слушателей курсов повышения квалификации позволяет преподавателю не только современно подать информационно-практический материал, но и обеспечивает профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя системы последипломного образования средствами информационно-коммуникационных технологий.

На пути к самореализации возникает проблема становления человека как субъекта жизнедеятельности, как высококвалифицированного профессионала, способного не только принимать решения, но и нести ответственность за свой выбор, чтобы он имел положительно творческий характер; как возможность самореализации через развитие таких качеств, как любознательность, эмоциональность, радость открытия, стремление достижений, лидерства; способность анализировать, сравнивать, выделять главное, описывать явления, процессы; умение генерировать идеи, выдвигать гипотезы, фантазировать, ассоциативно мыслить, видеть противоречия; способность аккумулировать и использовать творческий опыт других, сотрудничать, отстаивать свою точку зрения и убеждать других, избегать кон-

фликтов и успешно их решать; свойство планировать и контролировать свою деятельность, рационально использовать время, проявлять волевые усилия, усердие [1, с. 20].

Полиаспектный анализ данного вопроса даёт возможность определить суть понятия «информационно-коммуникационные технологии», их виды и потенциальные возможности для использования в обучающем процессе учреждений последипломного образования.

В Законе Украины «О Национальной программе информатизации» информационная технология определяется как «целенаправленная организованная совокупность информационных технологий с использованием средств вычислительной техники, что обеспечивает высокую скорость обработки данных, быстрый поиск информации, рассредоточение данных, доступ к источникам информации независимо от места их размещения» [6].

Вследствие изучения научных разработок учёных по вопросам информатизации образования подытожено, что информационные технологии (ИТ), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, сохранения, распространения, отображения и использования информации в интересах пользователей.

Содержание понятия «информационно-коммуникационные технологии» современными учёными также определяется как:

- совокупность новых информационных технологий (методов и технических средств), позволяющих находить, собирать, обрабатывать, создавать, передавать и подавать информацию, управлять и пользоваться ею, а также способствовать различным формам коммуникации [3];

- совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, которая расширяет знания людей и развивает их возможности управления техническими и социальными проблемами [6];

- целенаправленная организованная совокупность информационных процессов с использованием средств вычислительной техники, обеспечивающих высокую скорость обработки данных, быстрый поиск информации, рассредоточение данных, доступ к источникам информации независимо от места их расположения;

- комплекс учебных и учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники учебного на-

значения, а также методы и организационные формы обучения;

– компьютерные технологии, основанные на использовании определённой формализованной модели содержания, которая представлена педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационных сетей.

Нахождение, сбор, обработка, создание и передача информации происходит благодаря использованию инструментария информационных технологий – взаимосвязанных программных продуктов для определённого типа компьютера, технология работы в которых позволяет достичь поставленную пользователем цель. В качестве инструментария используются такие распространённые виды программных продуктов для персонального компьютера, как текстовый процессор (редактор), настольные издательские системы, электронные таблицы, системы управления базами данных, электронные записные книжки, электронные календари, информационные системы функционального назначения, экспертные системы и тому подобное.

Средства информационно-коммуникационных технологий, которые необходимы для системы образования, включают: технические средства (компьютеры, компьютерные комплексы, мультимедийные проекторы, сенсорные доски и т. п.); программные средства (системные, общего назначения, прикладное программное обеспечение); средства для подключения к Интернету и обеспечение возможности полноценной работы в нём (серверы, линии связи, модемы, программы поиска различных данных в Интернете и т. д.); специально созданное для системы образования информационное наполнение (контент) в Интернете; методическое обеспечение по использованию средств информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Обобщая вышесказанное, можем определить сущность и назначение информационно-коммуникационных технологий: ИКТ как совокупность методов и программно-технических средств, объединённых в технологическую цепочку, обеспечивающую выполнение информационных процессов с целью повышения их надёжности и оперативности, снижает трудоёмкость использования информационного ресурса, повышает эффективность различных видов деятельности.

По своей сути ИКТ – это сочетание информационных технологий с коммуникационными для решения различных задач современного образовательного информационного общества. Таким образом, понятие «информационно-

но-коммуникационные технологии», кроме указанного выше, интегрирует семантику термина «коммуникация» и предусматривает процесс общения, обмена мыслями, знаниями, чувствами, моделями поведения, а также совместную деятельность участников коммуникации, во время которой вырабатывается общий взгляд на вещи, события и окружающую среду [7].

Таким образом, предложенное выше понимание сущности терминов позволило очертить потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования.

Публикации исследователей в области инфокоммуникационных технологий и опыт работы в системе последипломного образования позволил выделить наиболее популярные и используемые преподавателями системы последипломного образования информационно-коммуникационные технологии для профессионально-педагогической самореализации. Кратко охарактеризуем их.

Компьютерные технологии – это информационные технологии, основанные на работе с текстовыми и графическими редакторами (редактирование текста, компьютерная вёрстка, книжная иллюстрация и т. д.), электронными таблицами и базами данных. Не преувеличивая значения этих технологий для организации учебного процесса в учреждениях последипломного образования, отметим, что компьютерные технологии позволяют преподавателям оперативно диагностировать уровень сформированности когнитивного компонента из отдельных психолого-педагогических тем сразу в большие группы учителей-слушателей курсов повышения квалификации, проводить статистическую обработку данных, отслеживать динамику обученности и осведомлённости профессионального материала слушателей курсов на протяжении всего учебного процесса. Уменьшение затрат времени на диагностику и мониторинг учебного процесса позволяет преподавателю больше времени уделять собственно организации научной деятельности как составляющей профессионально-педагогической самореализации.

Мультимедийные технологии – это сочетание специальных аппаратных средств и программного обеспечения, позволяющее на качественно новом уровне воспринимать, перерабатывать и предоставлять разнообразную информацию: текстовую, графическую, звуковую, анимационную, телевизионную и т. д. [7, с. 170].

Благодаря мультимедийным технологиям появляется возможность сочетать различные средства отображения информации (текст, звук, неподвижные иллюстрации, а также видео и анимацию), что способствует повышению уровня наглядности учебного процесса, вызывает в учителях-слушателях курсов повышения квалификации интерес к проблеме, которая обсуждается, создаёт дополнительную мотивацию для дальнейшего изучения и использования этого сообщения в своей профессиональной деятельности.

Телекоммуникационные технологии – это технологии передачи и получения информации с помощью локальных (Интранет) и глобальных (Интернет) компьютерных сетей.

Значительные возможности для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последиplomного образования открывают технологии Web 2.0. В частности, блог – это размещённый в сети Интернет, регулярно обновляемый журнал или дневник, состоящий из индивидуальных сообщений в хронологическом порядке. В сервисе предусмотрена возможность добавления графических изображений (фотографии, схемы, графики и др.) в наиболее распространённых форматах (.gif, .jpeg, .png, .bmp). Блог (тематический, персональный, фотоблог, подкастинг, видеоблог) позволяет писать собственные сообщения, читать сообщения других авторов, комментировать сообщения других авторов и отвечать на них, а также связывать сообщения и комментарии с помощью гиперссылок. С помощью этой технологии сервиса Web 2.0 преподаватели создают собственные блоги как публичные онлайн-дневники, веб-страницу в мировой сети Интернет, которая содержит общественно доступную информацию. Таким образом они могут объединить научное сообщество в сообщество единомышленников.

Сетевой сервис Web 2.0 предоставляет возможность создания и поддержки научно и педагогически направленных тем форума и чат. Эти технологии поддерживают и развивают коммуникативные навыки, поощряют преподавателей высказывать своё мнение, идеи, чувства, помогают им анализировать и обсуждать различные инновационные идеи в образовании. Кроме этого, обсуждение на дискуссионном форуме разнообразных тем научно-педагогического и воспитательного направления будет иметь существенное положительное влияние на активизацию познавательной деятельности преподавателя в этом аспекте. Указанные технологии можем рассматривать как коммуникационное средство, которое позволяет преподавателям

при осуществлении профессионально-педагогической деятельности оперативно и свободно обмениваться информацией через сеть.

Технология ВикиВики (WikiWiki) позволяет преподавателям совместно редактировать текст сайта (писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи). Различные варианты программного обеспечения вики (викидвижки) позволяют загружать на сайт изображения, файлы, содержащие текстовую информацию, видеофрагменты, звуковые файлы и тому подобное. Эта технология Web 2.0 может использоваться для общего, независимо от места проживания, оформления учёными результатов исследования по актуальным темам.

Таким образом, приходим к выводу, что технологии Web 2.0 направлены на создание в Интернете социальных сетей, сообществ людей, связанных общими интересами, общим делом или другими возможностями для непосредственного общения – предоставляют значительные потенциальные возможности для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последиplomного образования.

Поскольку профессиональная деятельность преподавателя системы последиplomного образования многофункциональная, а самоинтерес, самопознание, рефлексия, самоопределение, самопроектирование, самосовершенствование, саморазвитие, самоутверждение в профессиональной деятельности являются своеобразной системой «само-процессов», которые являются путём к профессионально-педагогической самореализации, мы согласны с мнением Г. Лаврентьевой о том, что информационно-коммуникационные технологии нельзя внедрять в учебный процесс односторонне, акцентируя внимание лишь на их познавательном аспекте, а нужно интегрировать их в образовательное пространство так, чтобы они были стимулятором развития коммуникативной компетентности преподавателей, их морально-духовной сферы [5]. По нашему мнению, этот факт следует учитывать при моделировании информационно-коммуникационного образовательного пространства, направленного на профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя системы последиplomного образования.

Учитывая широкий спектр направлений привлечения ИКТ в образовательный процесс и потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последиplomного

образования, мы разработали в рамках интернет-школы педагогического мастерства дистанционный спецкурс «Акмеология профессионального образования».

Современная система образования требует акмеологизации личности профессионала и акмеологизации процесса его профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, возможно только при наличии акмеологически образованного преподавателя профессионального образования и акмеологически ориентированной его подготовки и переподготовки. К сожалению, такой системы не существует, что и обуславливает использование в учебном процессе акмеологического подхода, создание акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки научного сообщества, изучение и исследование проблем педагогической акмеологии как науки о достижении преподавателем вершин профессионального мастерства.

Ведущей идеей при разработке курса служило положение о том, что профессионально-педагогическая самореализация преподавателя последиplomного образования средствами ИКТ является необходимой составляющей его результативной профессионально-педагогической деятельности и требует обеспечения определённых организационно-педагогических условий, специально организованной акмеологической среды, целенаправленной системы мероприятий, способствующих личностно-профессиональному росту преподавателя. В соответствии с этим преподавателем выстраивается собственная профессиональная траектория саморазвития и акмеологическая позиция, основанная на безусловном признании уникальности каждого человека как высшей ценности.

Дистанционный спецкурс в рамках интернет-школы педагогического мастерства «Акмеология профессионального образования» является акмеолого-педагогическим практикумом, который построен как система учебно-познавательного материала, диагностических методов и акме-технологий, основанных на принципах саморегуляции, блокировки стереотипов и установок личностно-профессионального роста человека, осознанного развития Я-концепции и акмеологической культуры.

Представленный спецкурс состоит из взаимосвязанных учебных модулей, в которых рассматриваются теоретические основы профессионально-педагогической деятельности педагога в контексте анализа проблем фундаментальной акмеологии, акмеологическая концепция профессионального развития педагога, акмеологический подход к профессионально-педагогической подготовке современного учи-

теля; акмеологические детерминанты развития профессионализма инновационной деятельности учителя. При подборе материала к курсу акцентировано внимание на прикладной акмеологии, изучение которой позволит педагогическим работникам очертить собственные конкретные практические находки, которые позволят построить личностную образовательную программу, связанную с системой акмеологических знаний.

Работая над дистанционным курсом, учитель бесплатно получает комплект обучающих материалов, выполняет все указания, самостоятельно проверяет уровень своих знаний, изучает материалы по дополнительным ресурсам сети Интернет. Итогом каждого модуля являются вопросы для самопроверки, а результатом освоения спецкурса – электронное тестирование. К сожалению, недочётом таких курсов является то, что после окончания обучения учитель не получает сертификат о качестве знаний.

Платформа интернет-школы педагогического мастерства, где расположен представленный нами спецкурс, разработана таким образом, что во время усвоения учебно-практического материала учителя могут обращаться за помощью или консультацией в он-лайн режиме к руководителю-тьютору. Поэтому при организации дистанционного обучения преподаватель-тьютор кроме традиционных качеств (совершенное знание предмета, личностные качества, способность к самообразованию и т. д.) должен обладать навыками применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности; знаниями технологий, методик и форм организации дистанционного обучения; учитывать в работе психологические основы дистанционного обучения; эффективно планировать свою деятельность в пределах дистанционного курса.

Таким образом, введение в учебный процесс учреждений последиplomного образования дистанционного спецкурса «Акмеология профессионального образования» с широким применением в обучении современных информационных технологий и Интернета позволяет более глубоко и качественно с практической точки зрения усовершенствовать образовательный уровень учителя и его профессиональную подготовку вследствие углубления, расширения и обновления общенаучных и специальных знаний и умений; развивать информационную культуру слушателей на базе широкого применения в профессиональной деятельности современных информационных, компьютерных и телекоммуникационных техно-

логий; способствовать разработке собственных вариантов моделей организации профессиональной деятельности; производить творческие нетрадиционные подходы в организации жизнедеятельности школьников во внеурочное время. Кроме того, применение педагогических инноваций в комплексе с ИКТ открывают новые возможности для повышения эффективной образовательной деятельности, инновационной в частности. Можно говорить о существенном повышении качества учебного процесса последипломного образования, переходе на новый уровень интенсификации и индивидуализации учебной деятельности, что обусловлено персонализацией и технологизацией профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса.

Отметим, что сегодня в сети Интернет ежедневно появляется значительное количество образовательных электронных ресурсов от порталов и сайтов учреждений к блогам творческих педагогов. По содержанию эти ресурсы можно классифицировать как информационные (информируют о деятельности образовательного учреждения); методические накопительные (имеют описания образовательной методики или банки и базы методик); организационные (организуют деятельность педагогических сообществ или систем дистанционного обучения); комбинированные (имеют ресурсы двух или трёх типов).

Анализ существующих образовательных электронных ресурсов, размещённых на бесплатных ресурсах – в блогах и на электронном диске Google, на сервисе Youtube, в файлообменнике Ucoz и klasna.com, их направленность и наполняемость позволили создать специализированную интернет-страницу в виде педагогического интернет-клуба – образовательного салона «Педагогический эксклюзив» (<http://www.salon.klasna.com>) как координационного центра информационно-коммуникационного пространства и неформального образования. Представленный образовательный салон содержит определённые рубрики («Ориентиры в образовании», «Научно-методическая работа», «Искусство быть учителем», «Обучая – учимся», «Путь к мастерству», «Сокровищница педагогической мудрости», «Фотогалерея», «Полезные ссылки»), которые являются тематически взаимосвязанными и информационно дополняемыми. Главным условием эффективного функционирования интернет-клуба являются его технические возможности обеспечения эффективной комфортной работой педагогов с информационными ресурсами. Важным при этом является ско-

рость обмена информацией, разноплановость и понятность подачи материалов, психологическая комфортность при работе.

При разработке и конструировании виртуального интернет-клуба-образовательного салона мы руководствовались такими характеристиками по практическому его назначению, как:

- интероперабельность – это возможность работать в условиях портала с любого компьютера, планшета или мобильного устройства. С учётом значительного разбега в технических возможностях учебных заведений Украины (различные операционные системы, класс и возможности компьютерной техники, скорость Интернета) портал построен таким образом, что за счёт реализации сервисных услуг классическими традиционными средствами обеспечена возможность взаимодействия различных операционных систем, всех распространённых браузеров, поддерживается работа новых компьютерных систем и устаревших компьютеров с низкими возможностями;

- значительная пропускная способность – возможность одновременной работы большого количества пользователей;

- принцип геонезависимости – авторы и посетители портала имеют возможность работать с материалами и размещать собственные наработки, несмотря на их географическое местоположение. Создаются условия для общения, консультирования и коллективного труда учёных и практиков, разделённых между собой значительными расстояниями. Педагогические работники не ограничиваются возможностью работать только на рабочем месте, а имеют доступ к материалам в удобное для них время и в удобном месте;

- здоровьесбережение – является важным принципом построения представленного образовательного ресурса. Идея обеспечения здоровьесбережения реализуется путём дозирования информации, которая представлена на странице. Все материалы чётко структурированы на подразделения, в каждом подразделении материалы систематизированы, анонсированы, представлены в виде отдельных дидактических единиц (книга, статья, лекция, презентация и т. д.). Пользователь, который зайдёт на страницу клуба, не будет тратить долго времени на поиск необходимой информации, открывать неидентифицированные материалы, уменьшит время напряжённой работы за компьютером, сохранит его здоровье. Уменьшение зрительного напряжения достигается также подобранной комфортной цветовой гаммой;

- доступность – возможность на бесплатной основе работать с системой из разных мест,

дистанционно – из учебного класса, с рабочего места или из дома; программные интерфейсы обеспечивают возможность работы людям разного образовательного уровня, разных культур, разных физических возможностей;

– интерактивность – обеспечивает полноценные контакты всех пользователей портала независимо от географического места, уровня образования, стажа работы, возраста, пола и прочее;

– экономическая доступность – научные и учебно-практические материалы, размещённые на странице интернет-клуба-образовательного салона, ориентируются прежде всего на непрерывное образование, которое проходит в течение всей жизни.

Указанное выше позволяет утверждать, что интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий обеспечит необходимые условия для творческой самореализации и саморазвития личности как субъекта инновационных преобразований в образовании средствами единого инновационного

образовательного пространства, смоделированного в формате интернет-клуба-образовательного салона «Педагогический эксклюзив».

Постепенное развитие новых технологий (мультимедийные, гипертекстовые, сетевые, телекоммуникационные), их внедрение в сферу последилового образования вызвали возможность перехода от этапа количественного наращивания потенциала к этапу формирования качественно новой образовательной среды. Об этом свидетельствует смещение интереса учёных от общих аспектов информатизации образования к проблемам создания единого образовательного пространства средствами информационно-коммуникационных технологий. Кроме этого, среди образовательного сообщества, в том числе преподавателей-новаторов, начался процесс перехода от эпизодического фрагментарного использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе на курсах повышения квалификации в комплексные формы работы и развития инновационной образовательной среды.

Список литературы

1. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. М., 1989. 48 с.
2. Лаврентьева Г. П. Розвиток спілкування дітей молодшого шкільного віку в комп'ютерно-орієнтованому середовищі [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/e.../ITZN/.../08lgpeci.ht... (дата обращения: 23.03.2015)
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ: А. С. К., 2001. 255 с.
4. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія Донецьк : Донеччина, 2007. 640 с.

Источники

5. Окинавская хартия глобального информационного общества Окинава, 22 июля 2000 года. Законодавство України, документ 998_163. (Okinawa Charter on Global Information Society. Okinawa, July 22, 2000).
6. Закон України "Про Національну програму інформатизації" від 4 лютого 1998 року № 74/98-ВР [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vr (дата обращения: 16.03.2015).
7. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна ред. УРЕ, 1974. 775 с.

References

1. Zhaldak M. I. Sistema podgotovki uchitelya k ispol'zovaniyu informatsionnykh tekhnologii v uchebnom protsesse. M., 1989. 48 s.
2. Lavrent'eva G. P. Rozvitok spilkuvannya ditei molodshogo shkil'nogo viku v komp'yuterno-orientovanomu seredovishchi [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupa: www.nbuv.gov.ua/e.../ITZN/.../08lgpeci.ht... (data obrashcheniya: 23.03.2015)
3. Osvitni tekhnologii : navch.-metod. posib. / O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubars'ka ta in. ; za zag. red. O. M. Pekhoti. Kiev: A. S. K., 2001. 255 s.
4. Prikhodchenko K. I. Tvorche osvितno'-vikhovne seredovishche zagal'noosvitn'ogo zakladu humanitarnogo profilyu : monografiya Donets'k : Donechchina, 2007. 640 s.

Istochniki

5. Okinavskaya khartiya global'nogo informatsionnogo obshchestva Okinava, 22 iyulya 2000 goda. Zakonodavstvo Ukraїni, dokument 998_163. (Okinawa Charter on Global Information Society. Okinawa, July 22, 2000).
6. Zakon Ukraїni "Pro Natsional'nu programu informatizatsii" vid 4 lyutogo 1998 roku № 74/98-VR [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupa: zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vr (data obrashcheniya: 16.03.2015).
7. Slovník inshomovnikh sliv / za red. O. S. Mel'nichuka. Kiev: Golovna red. URE, 1974. 775 s.

Статья поступила в редакцию 29.08.2015

УДК 377
ББК 74.47
ББК 447

Татьяна Евгеньевна Пахомова,
преподаватель,
Читинский педагогический колледж,
(672038, Россия, г. Чита, ул. Красной Звезды, 51а)
e-mail: masskva_te@mail.ru

Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач

Рассмотрена технология геймификации как основа для подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач. Выделены основные аспекты геймификации: динамика, механика, эстетика, социальное взаимодействие. Описаны функции геймификации в образовательном процессе: повышение мотивации обучающихся, их стимулирование к усвоению учебного материала; вовлечение обучающегося в учебный процесс, его стимуляция к дальнейшему обучению и развитию. Рассмотрены три области поведения обучающихся в игре, на которые игрофикация имеет влияние: когнитивная, эмоциональная, социальная. Раскрыты преимущества и возможные негативные последствия геймификации. Представлена таблица ряда сервисов сети Интернет с возможностью реализации геймификации в образовательном процессе. Обосновано применение геймификации в качестве средства подготовки студентов педагогического колледжа как будущих педагогов к решению профессиональных задач. Рассмотрена ролевая on-line игра Classcraft, в которой предусмотрены награды, поощрения, наказания за хорошую и недостаточную работу на занятии: «очки здоровья», «очки опыта», «очки действия», «очки силы». Приведён пример использования приёмов геймификации как средства подготовки студентов Читинского педагогического колледжа к решению профессиональных задач в учебном процессе. Описаны этапы подготовки обучающихся к использованию Classcraft на занятиях междисциплинарного курса «Теория и методика преподавания информатики в начальной школе» в рамках темы «Основы теории информации». Представлены результаты опроса обучающихся, касающиеся применения методов геймификации на занятиях, а именно: повышение мотивации к изучению теоретического модуля; наличие на занятии элементов соревнования; формирование системного мышления; обучение анализу конкретных учебных ситуаций; подготовка к решению жизненных и профессиональных задач и т. п.

Ключевые слова: геймификация, образовательный процесс, сервис сети Интернет.

Tatiana Evgenievna Pakhomova,
Teacher,
Chita Pedagogical College,
(51a Krasnaya Zvezda St., Chita, Russia, 672038),
e-mail: masskva_te@mail.ru

Gamification as a Means of Preparing Students of Pedagogical College for Solving Professional Problems

The technology of gamification as a means of preparing students of pedagogical college for solving professional problems is considered in the article. The basic aspects of gamification such as dynamics, mechanics, aesthetics, and social interaction are shown. The features of gamification in education are described, they increase the motivation of students, encourage the assimilation of educational material, involve students in the learning process, and stimulate them for further training and development. The article describes three areas of students' behavior in the game, which are influenced by gamification: cognitive, emotional, social. The advantages and possible negative consequences of gamification are disclosed. A table of some Internet services to implement gamification in education is given. The application of gamification as a means of preparing students of pedagogical college as future teachers for solving professional problems is justified. We consider the on-line role-playing game Classcraft, which provides prizes, promotions, and penalties for lack of good job in class: "health points", "experience points", "action points", "power points". This article contains the case of using gamification as a means of preparing students of Chita Pedagogical College for solving professional problems in the learning process. The stages of preparing students

for application of Classcraft in the classes of the interdisciplinary course “Theory and methods of teaching computer science in elementary school”, within the framework of the subject “Fundamentals of information theory”, are described. The article presents the results of a survey of students concerning the application of gamification in the classroom, namely: increasing the motivation to study a theoretical module; presence of elements of competition in the class; formation of a system of thought; training analysis of specific case studies; preparation for solving life and professional problems, etc.

Keywords: gamification, educational process, the Internet service.

Современное открытое образование, цель которого заключается в подготовке обучающихся к участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества, должно отвечать потребностям этого общества. Именно поэтому экспериментальные и инновационные процессы в современном образовании являются важным условием его адекватного существования в обществе [4].

Одной из проблем, требующих разрешения, является проблема учёта в образовательном процессе того факта, что обучающиеся живут и учатся в современном интерактивно-игровом образовательном пространстве [2]. Игра предполагает здоровую конкуренцию и награды за достижения; кроме этого, игра может помочь будущим специалистам быть успешными в реальном мире. Игровые технологии как лично ориентированные технологии обучения направлены на развитие личности обучающихся, обеспечивают достижение диагностируемого и прогнозируемого результата, способствуют формированию у будущих специалистов профессиональных компетенций [1]. Таким образом, средством подготовки студентов к решению профессиональных задач при реализации профессиональной деятельности может быть технология геймификации.

Геймификация (игрофикация, геймизация) – применение методов проектирования игры для неигровых областей, таких как бизнес-процессы, социальные проекты, обучение. Игровые компоненты геймификации следующие: подсчёт очков, уровни сложности и мастерства, достижения, рейтинговые таблицы, индикаторы выполнения, виртуальные валюты, соревнования между участниками, награды [2].

В настоящее время происходит массовое включение игр и игровых технологий в учебные курсы, во многие технологические процессы в бизнесе. За рубежом значительное число педагогов изучает целый ряд новых инструментов и методов образовательной геймификации для успешного её использования в образовательном процессе. Современные задачи образования должны быть нацелены как на передачу образовательного контента, так и на реализацию процесса вовлечения, стимуляции интересов

обучающихся, сохранения их внимания и поддержания постоянной обратной связи между обучающимися и педагогами.

В литературе выделяются основные аспекты геймификации:

- динамика – использование сценариев, требующих внимания пользователя и реакции в режиме реального времени;

- механика – использование сценарных элементов, характерных для игрового процесса, таких как виртуальные награды, статусы, очки, виртуальные товары;

- эстетика – создание общего игрового впечатления, способствующего эмоциональной вовлечённости играющего;

- социальное взаимодействие – широкий спектр техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, характерное для игр [3].

Применение геймификации в образовании может выполнять несколько функций: повышение мотивации обучающихся, стимулирование их в усвоении учебного материала; вовлечение обучающегося в учебный процесс, его стимуляция к дальнейшему обучению и развитию.

При подготовке занятия с использованием элементов игрофикации преподавателю необходимо продумать мотивационную структуру игры. Все задачи, выполняемые в ходе игры, должны продвигать обучающегося на следующий уровень таким образом, чтобы он видел собственный статус и достижения, мог понять, улучшить свой результат.

Построение игроком стратегии игры, позволяющей обойти, избежать и исправить возможные ошибки, является одним из основных обучающих моментов при использовании геймификации в обучении.

Как известно, геймификация в обучении предполагает использование игровых систем, которые направлены на экспериментирование и применение различных ролей, направленных на формирование определённого поведения учащихся. Так, Джой Ли рассматривает три области поведения обучающихся в игре при её использовании в образовательном процессе, на которые игрофикация имеет влияние [7]. Первая область – когнитивная. Как правило,

игра имеет сложную систему правил для игроков, которые направлены на повышение мастерства игроков по мере её прохождения. Игра обеспечивает решение конкретных проблем, адаптированных к уровню квалификации игрока. Повышение трудности способствует приобретению играющим соответствующих умений. Содержание и организация игры предполагает несколько маршрутов, обеспечивающих успех и позволяющих обучающимся выбирать собственные промежуточные цели в рамках общей задачи. Вторая область – эмоциональная. Как отмечает Джой Ли, участие в игре позволяет играющим испытывать ряд сильных эмоций – от радости до разочарования. Достигнутые успехи способны вызвать у обучающихся много положительных эмоций, таких как оптимизм и гордость. Однако в игре у играющего могут возникнуть отрицательные эмоции. Это связано с тем, что для приобретения нового знания игроку на каком-то этапе игры приходится терпеть неудачу. Исследователь замечает, что это является необходимой частью обучения. Обеспечение обратной связи может быть достигнуто за счёт того, что обучающимся предоставляются низкие ставки в способах оценки собственных возможностей, создаётся среда, в которой усилия игрока вознаграждаются. Третья область – социальная. Содержание игры и её организация позволяют обучающимся выполнять новые роли и принимать решения, основываясь на различных точках зрения. Играя в одиночку или в команде и выполняя различные роли, обучающиеся в безопасном пространстве игры имеют возможность исследовать новые собственные грани [7].

По мнению ряда учёных, геймификация способствует лучшему вовлечению обучающихся в образовательный процесс. Так, Диан Шаффхаусер выделяет следующие преимуще-

щества применения методов игры в образовательной деятельности:

- связь личного опыта обучающегося с обучением (использование игровой среды с моделированием изучаемых явлений, предметов, ситуаций);
- порождение соревновательного духа и здоровой конкуренции на занятии;
- работа в команде (обучающихся можно разделить на команды в зависимости от направления игры);
- развитие системного мышления (хорошо построенная игра позволяет обучающимся понять отношения внутри и между компонентами изучаемого материала);
- применение итерации для получения лучшего результата обучающегося [6].

При частом применении игрофикации в образовательном процессе возможны и следующие негативные последствия:

- психологическая зависимость от компьютерных игр (идея постоянного привнесения игровой динамики в обучение может вызвать привыкание и зависимость, как и современные компьютерные игры, при этом обучающиеся перестанут принимать традиционный образовательный процесс без игры);
- превалирование внешней мотивации обучающихся к игре (награды, атрибутика игры, поощрения, безусловно, необходимы, но более важна внутренняя мотивация играющих к обучению);
- непонимание обучающимися целей игры (многие обучающиеся сосредотачиваются на получении наград и поощрений, но не на самом процессе обучения).

Сегодня существует множество различных сервисов сети Интернет, предоставляющих возможности реализации геймификации в образовательном процессе (см. таблицу).

Таблица

Сервисы сети Интернет с возможностью реализации геймификации в образовательном процессе

Название сервиса	Краткая характеристика	Ссылка на сервис	Язык
StoryWeaver	Игра для коллективного написания истории, сочинения, направлена на развитие системного мышления обучающихся	http://storymind.com/storyweaver.htm	англоязычная версия
WikiSpaces	Платформа для виртуальных проектов, над которыми студенты могут работать в команде или в одиночку	https://www.wikispaces.com/	англоязычная версия
KnowRe	Математическая он-лайн игра, пример адаптивного обучения, выявляющего пробелы в знаниях каждого ученика и позволяющего их устранять	http://www.knowre.com/	англоязычная версия
Duolingo	Платформа, предоставляющая возможность изучения английского языка через интернет с платным сервисом для перевода текстов	https://www.duolingo.com/	русскоязычная версия

Окончание таблицы

Название сервиса	Краткая характеристика	Ссылка на сервис	Язык
ClassDojo	Инструмент для управления группами учеников, который помогает педагогам скорректировать их поведение при обучении в классе	https://www.classdojo.com/	англоязычная версия
Zondle	Он-лайн конструктор дидактических игр, в рамках которых можно создавать авторские обучающие ресурсы	https://www.zondle.com/publicPagesv2/	англоязычная версия
WorldPeaceGame	Игровая платформа для масштабного и сложного политического моделирования с целью изучения мирового сообщества и природы сложных отношений между странами	https://worldpeacegame.org/	англоязычная версия
Coursera	Образовательная площадка, позволяющая сотрудничать с ведущими университетами для превращения ряда университетских программ в он-лайн курсы для бесплатного доступа всем желающим	https://www.coursera.org/	русскоязычная версия
Brainscape	Платформа для обучения, направленная на оказание помощи студентам в изучении и запоминании любой информации; программа использует адаптивные алгоритмы для создания карточек для запоминания	https://www.brainscape.com/	англоязычная версия
PlayBrighter	Игровая учебная платформа с информацией для преподавателей и тестами для учащихся	http://playbrighter.com/	англоязычная версия
Khanacademy	Бесплатные видеокурсы по различным предметам, предлагаемые в игровой форме	https://www.khanacademy.org/	англоязычная версия
TopHat	Платформа для создания интерактивных лекций	https://tophat.com	англоязычная версия
Codecademy	Сервис для обучения программированию на javascript, html, python, ruby	http://www.codecademy.com/	англоязычная версия
CodeSchool	Сервис для обучения программированию с элементами геймификации	https://www.codeschool.com/courses	англоязычная версия
Socrative 101	Платформа, позволяющая быстро и удобно вовлечь обучающихся в образовательный процесс через образовательные упражнения в виде игры для ноутбука или мобильного устройства	http://www.socrative.com/	англоязычная версия
Classcraft	Многопользовательская ролевая он-лайн игра, используемая в качестве «фона» для организации различных видов занятий	https://game.classcraft.com/	русскоязычная версия

Рассмотрим более подробно ролевую online игру Classcraft [5]. Данный сервис представляет собой ролевую надстройку над образовательной программой. Используя принципы современных компьютерных игр, Classcraft даёт обучающимся возможность повышать свой уровень и работать в команде. Учебное занятие целесообразно проводить в обычном режиме. Игра, запущенная на «фоне» занятия, «управляет» сбором очков и распределением способностей. В Classcraft можно играть на одном компьютере с подключенным проектором или же на планшетах или ноутбуках обучающихся.

В игре Classcraft предусмотрены награды, поощрения, наказания за хорошую и недостаточную работу обучающихся на занятии:

- «очки здоровья» (HP), которые следует снимать, например, за опоздание на занятие или невыполненное домашнее задание;

- «очки опыта» (XP), которые целесообразно начислять, например, за полный ответ по изучаемой теме на занятии или за помощь другому обучающемуся, испытывающему труд-

ности при выполнении задания; численные очки помогают «получать» новые уровни и «открывать» способности выбранного персонажа в игре;

- «очки действия» (AP), которые позволяют использовать набранные очки в игре для того, чтобы воспользоваться какой-нибудь способностью, например для исправления плохой оценки за выполненное задание;

- «очки силы» (PP), которые можно зарабатывать, повысив свой уровень в игре (в начале игры педагогом задаётся максимальное количество XP, которое необходимо набрать игроку, чтобы повысить уровень в игре и прибавить PP). Педагогу следует предусмотреть перед игрой количество любых очков и указать его в настройках игры.

Перед началом игры в Classcraft каждому обучающемуся необходимо создать персонаж, выбрав его из трёх представленных классов: Целитель, Маг или Воин. Каждый из классов обладает своими «уникальными свойствами» и «способностями», разработанными для разных

психологических типов обучающихся. При выполнении обучающимися заданий, оказании помощи друг другу и ответах на вопросы преподавателя созданные персонажи получают очки опыта и повышают свой уровень, открывая новые «способности». Плохое поведение (игровой термин) и неуспеваемость ведут к потере «очков здоровья».

Система Classcraft постоянно модернизируется и обновляется, что делает её более мощной и увлекательной. В новой версии игры, которая должна появиться осенью 2015 г., система управления обучением (LMS) претерпела модернизацию, предусматривающую отслеживание домашних заданий и создание контрольных тестов. Кроме того, по мнению создателей новой версии, появится возможность установления более прочного контакта с обучающимися на основе использования новых интересных функций, например «Битвы боссов», «Быстрый опрос» и др. Благодаря новой функции работы с несколькими классами обучающиеся смогут использовать созданный персонаж во всех классах, в которые они записаны, что упрощает отслеживание прогресса [5].

Элементы геймификации, в частности игра Classcraft, были успешно использованы нами в образовательном процессе в рамках междисциплинарного курса «Теория и методика преподавания информатики в начальной школе» со студентами третьего курса специальности «Преподавание в начальных классах» на базе ГПОУ «Читинский педагогический колледж». Студенты изучают различные модули («Информатика», «Алгоритмизация», «Программное обеспечение ЭВМ», «Основы теории информации») курса четыре раза в неделю. Занятия по модулю «Основы теории информации» осуществляются один раз в неделю (всего 24 часа), что является, как показал анализ полученных результатов, достаточным для успешной реализации идеи геймификации в образовательном процессе группы.

Подготовку к использованию Classcraft на занятиях в рамках темы «Основы теории информации» междисциплинарного курса целесообразно осуществлять в несколько этапов:

первый этап: регистрация преподавателя на сайте многопользовательской on-line игры Classcraft (<https://game.classcraft.com/>) для получения доступа к настройкам игры (см. рис. 1);

Рис. 1. Регистрация преподавателя на сайте игры

второй этап: регистрация группы студентов с присвоением логинов и паролей для входа на свои странички (см. рис. 2);

Название	Логин или эл. почта	Класс игрока
Анастасия Буторина	nastyab	Целитель
Оксана Высоцкая	oksana	Воин
Анастасия Давыденко	anastasiya	Целитель
Виктория Елина	vika	Целитель
Наталья Захочева	nata	Воин

Рис. 2. Настройка параметров группы

третий этап: формирование журнала группы студентов (см. рис. 3);

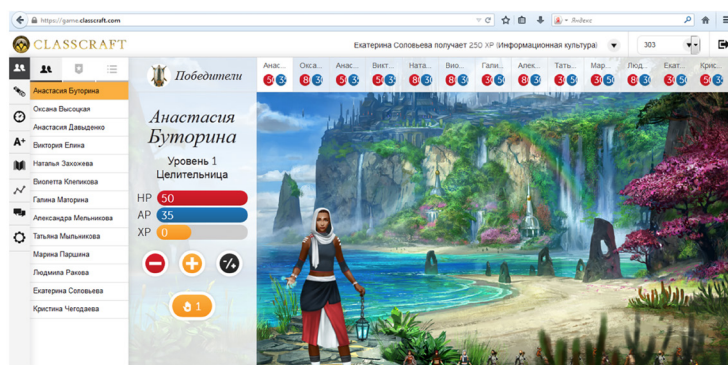


Рис. 3. Журнал группы

четвёртый этап: выбор обучающимися персонажей (Целитель, Воин или Маг) с соответствующим аватаром (см. рис. 4);

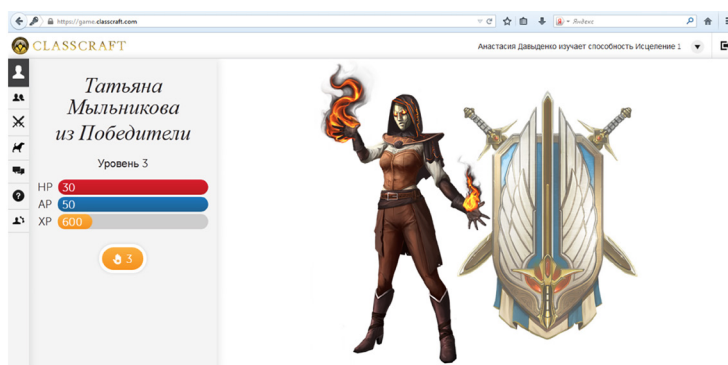


Рис. 4. Страница одного из обучающихся

пятый этап: адаптация правил игры под группу: настройка игры, определение параметров каждого игрока, способностей, событий, наказания, интерфейса, шаблонов (см. рис. 5).

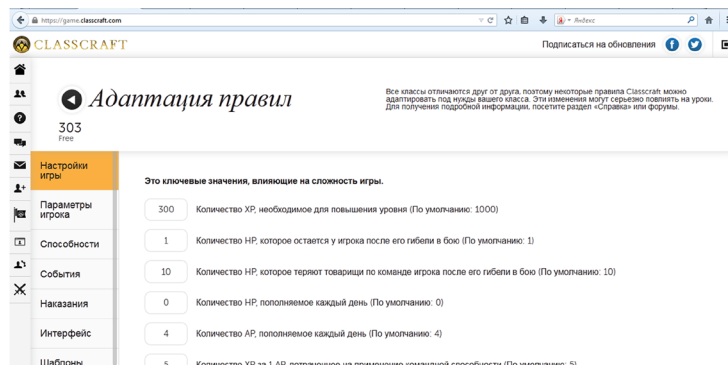


Рис. 5. Адаптация правил игры

После завершения всех настроек игра Classcraft в течение семестра может выступать «фоном» в представленном выше модуле. Обучающиеся имеют возможность «накапливать» и «растрчивать» очки, «использовать» и «терять» свои «способности», повышать свой уровень и «умирать в бою».

Рассмотрим реализацию игры Classcraft на примере изучения раздела «Информационные

процессы» модуля «Основы теории информации». На изучение раздела всего отводится 18 часов, которые могут быть распределены следующим образом: 12 аудиторных часов (8 часов семинарских, 4 часа практических занятий) и 6 часов самостоятельной работы.

Аудиторные занятия целесообразно проводить в компьютерном классе, где каждый учащийся может управлять своим персонажем.

Группу обучающихся необходимо разделить на команды по пять или шесть человек. Персонажи должны быть подобраны таким образом, чтобы стимулировать командную работу на занятии. Это позволяет объединить учащихся в группы с разными способностями и склонностями. От совместных действий выигрывает вся команда, все участники учатся принимать во внимание потребности других игроков прежде, чем действовать самим.

В начале каждого занятия рекомендуется включать опцию «Случайное событие», в результате которой может выпасть в случайном порядке одно из событий, например «Горе Целителям» (сегодня Целители не могут лечить), «Землетрясение» (все теряют по 6 HP), «Слава Магам» (все Маги получают по 200 XP) и др. Данная опция помогает учащимся сосредоточиться, быть готовым к занятию.

Изучение раздела «Информационные процессы» следует начинать с изучения понятий «процесс», «информационный процесс». Далее необходимо рассмотреть основные информационные процессы в живой природе, обществе и технике: получение, передача, преобразование, хранение и использование информации. Изучаемые информационные процессы должны быть подробно охарактеризованы. Данные вопросы следует рассмотреть на семинарских занятиях. Целесообразно применять различные педагогические приёмы, такие как «Согласен – не согласен», «Опрос по цепочке», «Корзина понятий». Приёмы способствуют актуализации знаний учащихся и активизации мыслительной деятельности. При использовании приёма «Согласен – не согласен» учащимся необходимо выразить своё отношение к ряду утверждений, предложенных преподавателем. Суть приёма «Опрос по цепочке» заключается в том, что рассказ одного учащегося может быть прерван в любом месте и передан другому учащемуся жестом преподавателя, и так может повторяться несколько раз до завершения ответа. Приём «Корзина понятий» состоит в том, что учащимся предлагается набор понятий, при помощи которого преподаватель может выяснить всё, что знают или думают учащиеся по обсуждаемой теме занятия. При использовании вопросно-ответных приёмов следует чётко вести подсчёт очков. Так, например, за каждый правильный и полный ответ учащийся получает по 50 XP («очки опыта»). Маги могут применять следующие способности: «Телепорт» (может ответить вместо учащегося, затрудняющегося в ответе); «Ясновидение» (получает подсказку от другого

учащегося, если тот испытывает затруднение при ответе на вопрос). Воины могут применять способности: «Контратака» (получает подсказку от преподавателя), «Защита» (получает 5 XP за помощь при ответе другого учащегося). Целители могут применять способности: «Исцеление 1» (ответ за другого учащегося, который получает 10 HP); «Молитва» (пользование своим конспектом).

В конце занятия может быть применён педагогический приём «Синквейн»: учащиеся в течение 5 минут пишут «лесенку» из 5 строк: 1 – тема требования (1 существительное); 2 – описание темы (2 прилагательных); 3 – действия, относящиеся к теме (3 глагола); 4 – отношение автора к теме в первой строчке (фраза, 1 предложение); 5 – ассоциация, синоним темы (1 слово). Данный приём помогает учащимся обобщить изученный на занятии материал. Например, синквейн к теме «Способы защиты информации», может быть следующим:

1. Защита.
2. Стенографические, криптографические.
3. Охранять, преобразовывать, шифровать.
4. Защита информации от несанкционированного доступа.
5. Охрана.

При хорошей успеваемости на занятиях учащиеся получают очки опыта, которые ведут к повышению статуса персонажа и получению новых способностей. В противном случае учащиеся несут «урон», т. е. теряют очки или «гибнут». К потерявшему все очки учащемуся может быть применено «наказание», которое выбирается случайным образом. Это может быть требование остаться после занятий, подготовить презентацию или реферат на заданную тему и т. п. Перед окончанием занятия следует выставить очки в журнал Classcraft, подсчитать XP, AP, HP, PP, обсудить результаты.

На практических занятиях учащиеся могут работать как в команде, так и индивидуально, в зависимости от сценария занятия, подготовленного преподавателем. Самостоятельную работу так же следует выполнять в ходе игры. В качестве итоговой контрольной работы, проводимой в конце изучения раздела, может быть предложен компьютерный тест, где, в зависимости от успеваемости учащегося, преподаватель может дать ему возможность применить «способности» своих героев. Так, например, Целитель может ответить всего на 20 из предложенных 30 вопросов теста. Все заработанные очки необходимо отражать в журнале игры Classcraft, в котором работает опция «Анали-

тика студента», показывающая успеваемость учащегося в виде графика. Интегрированная аналитика позволяет родителям учащихся получить полную информацию на сайте игры об успеваемости каждого обучающегося. Система оценивания Classcraft основана на индивидуальных достижениях учащихся. Однако, работая в команде, студенты повышают также и общий уровень успеваемости группы.

Опрос обучающихся показал, что занятия, на которых реализуется метод геймификации, способствуют: повышению мотивации к изучению теоретического модуля; наличию на занятии элементов соревнования, конкуренции; формированию системного мышления; обучению анализу конкретных учебных ситуаций;

подготовке к решению жизненных и профессиональных задач и т. п.

Анализ полученных результатов представленного опыта использования геймификации в образовательном процессе ГПОУ «Читинский педагогический колледж» позволяет: а) говорить о положительной динамике успеваемости группы студентов специальности «Преподавание в начальных классах» при изучении темы «Основы теории информации» в рамках междисциплинарного курса «Теория и методика преподавания информатики в начальной школе» (см. рис. 6); б) рассматривать геймификацию как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач.

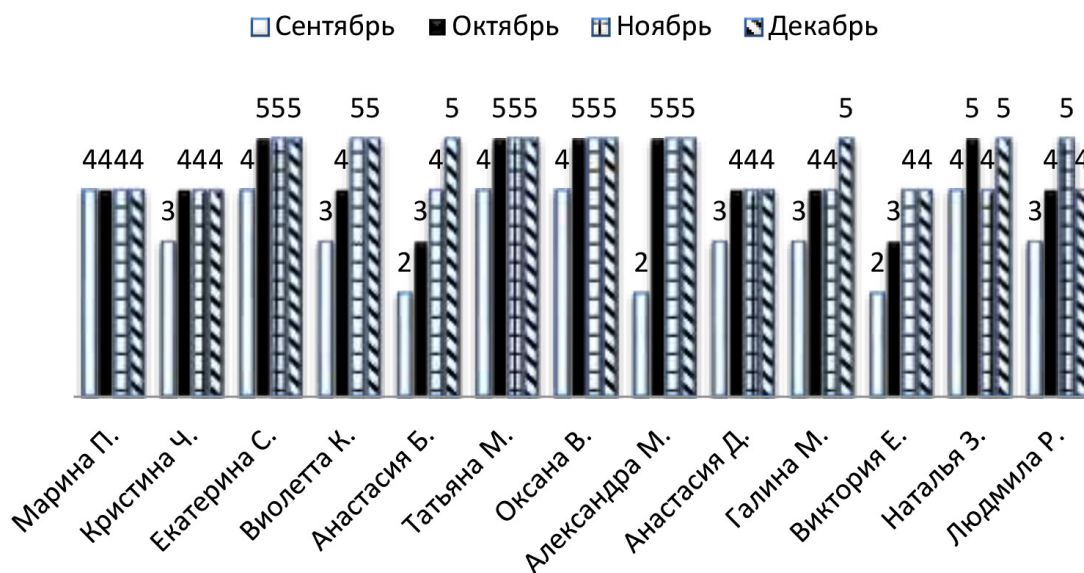


Рис. 6. Успеваемость группы студентов специальности «Преподавание в начальных классах» в первом семестре 2014–2015 уч. г. при изучении темы «Основы теории информации»

Список литературы

1. Десненко С. И. Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Ученые записки Забайкал. гос. ун-та. 2011. № 6 (41). С. 12–17.
2. Мазелис А. Л. Геймификация в электронном обучении // Народное образование. Педагогика: материалы междунар. науч. конф. (г. Владивосток, апрель 2013 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: vvsu.ru/files / (дата обращения: 08.11.2014).
3. Мосин А. Плюс геймификация всей страны? // Банки Украины. 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyusgyaumifikatsiya> (дата обращения: 09.11.2014).
4. Пахомова (Москвитина) Т. Е. Развитие ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа в рамках Регионального ресурсного центра // Ин-

References

1. Desnenko S. I. Lichnostno orientirovannye tekhnologii kak osnova metodicheskoi podgotovki budu-shchikh uchitelei fiziki k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta. 2011. № 6 (41). S. 12–17.
2. Mazelis A. L. Geimifikatsiya v elektronnom obuchenii // Narodnoe obrazovanie. Pedagogika: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Vladivostok, april' 2013 g.) [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: vvsu.ru/files / (data obrashcheniya: 08.11.2014).
3. Mosin A. Plyus geimifikatsiya vsei strany? // Banki Ukrainy. 2013 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyusgyaumifikatsiya> (data obrashcheniya: 09.11.2014).
4. Pakhomova (Moskvitina) T. E. Razvitie IKT-kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha v ramkakh Regional'nogo resursnogo tsentra //

новационные технологии в технике и образовании: сб. статей междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2013 г.). Чита: ЗабГУ, 2014. С. 128.

5. Classcraft Ролевая игра // Официальный сайт. 2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 20.07.2015).

6. Dian Schaffhauser 5 Skills That Games Teach Better Than Textbooks [Электронный ресурс] // Education World®. 2014. Режим доступа: <http://thejournal.com/Articles/2014/11/05/5-Skills-That-Games-Teach-Better-Than-Textbooks.aspx?Page=1> (дата обращения: 08.11.2014).

7. Joey J. Lee Gamification in Education: What, How, Why Bother? [Электронный ресурс] // Academia.edu. 2015. Режим доступа: http://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (дата обращения: 20.07.2015).

Innovatsionnye tekhnologii v tekhnike i obrazovanii: sb. statei mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, dekabr' 2013 g.). Chita: ZabGU, 2014. S. 128.

5. Classcraft Rolevaya igra // Ofitsial'nyi sait. 2015 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.classcraft.com/ru/> (data obrashcheniya: 20.07.2015).

6. Dian Schaffhauser 5 Skills That Games Teach Better Than Textbooks [Elektronnyi resurs] // Education World®. 2014. Rezhim dostupa: <http://thejournal.com/Articles/2014/11/05/5-Skills-That-Games-Teach-Better-Than-Textbooks.aspx?Page=1> (data obrashcheniya: 08.11.2014).

7. Joey J. Lee Gamification in Education: What, How, Why Bother? [Elektronnyi resurs] // Academia.edu. 2015. Rezhim dostupa: http://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (data obrashcheniya: 20.07.2015).

Статья поступила в редакцию 22.08.2015

УДК 378.146
ББК 74.5

Александра Ивановна Улзытуева,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: alendra29@mail.ru

Татьяна Сергеевна Лысикова,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: sencha_79@mail.ru

К проблеме контроля и оценки результатов обучения будущих педагогов дошкольного образования¹

Сегодня в системе высшего образования растёт понимание того, что существующая система контроля и оценки результатов обучения не позволяет отследить многие компетентности, умения и навыки, которые необходимо формировать у современных студентов для обеспечения их успешных жизненных и профессиональных стратегий после окончания вуза. Направления развития высшего образования диктуют необходимость модификации существующей системы оценочных средств, дополнения её новыми методами контроля и оценки и использование потенциала в оценке достижений студентов работодателей. На данном этапе перед педагогом высшей школы возникает проблема конкретизации и определения параметров и форм контроля и оценки результатов обучения в соответствии с современными требованиями. В представляемой статье обобщён теоретический опыт оценивания и контроля, предложены пути взаимодействия с работодателями в области оценки результатов обучения будущих бакалавров педагогики, описаны результаты взаимодействия с опытными педагогами и администрацией образовательных организаций в процессе педагогических практик в детском саду, намечены пути в выборе продуктивных методов оценивания. Исследование показало, что привлечение работодателя в качестве активного участника контроля и оценки результатов обучения позволяет преподавателю преобразовывать образовательный процесс с учётом возникших проблем. Результаты исследования расширяют знания о современных тенденциях в методологии оценки и контроля, позволяют по-новому взглянуть на процесс создания фонда оценочных средств преподавателями вузов.

Ключевые слова: качество образования, результаты обучения, контроль, виды контроля, оценка, критерии оценки, работодатель.

Alexandra Ivanovna Ulzitieva,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: alendra29@mail.ru

Tatiana Sergeevna Lysikova,
Senior Lecturer,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: sencha_79@mail.ru

On the Problem of Monitoring and Evaluation of Training Future Pre-School Teachers²

Today, in the system of higher education the recognition that the current system of monitoring and evaluation of learning outcomes does not allow scientists to track many competencies and skills that are necessary to form in today's students for their successful life and professional strategies after graduation is growing. Directions of higher education development necessitate modification

¹ Статья выполнена в русле исследования Т. С. Лысиковой под руководством А. И. Улзытуевой. Авторами проанализирован теоретический материал по изученной проблеме, составлена анкета для работодателей, соискателем представлены результаты анкетирования и их анализ.

² The article is written in line with studies of T. S. Lysikova led by A. I. Ulzitieva. The authors have analyzed the theoretical material to study the problem; and compiled a questionnaire for employers, the results of the survey and analysis have been presented.

of the existing system of assessment tools, its supplement with new methods of monitoring and evaluation and use of the potential in the evaluation of students' achievements the employers. At this stage, in front of the teacher of higher school there is a problem of specification and definition of the parameters and forms of monitoring and evaluation of learning outcomes in accordance with modern requirements. The article submitted summarizes theoretical experience of evaluation and control, the ways of cooperation with employers in the assessment of learning outcomes of future bachelors of pedagogy, describes the results of the interaction with experienced teachers and administrators of educational institutions in the course of student teaching in kindergarten, outlines the ways in choosing productive methods of evaluation. The research has shown that the involvement of the employer as an active participant of monitoring and evaluation of learning outcomes allows the teacher to transform the educational process taking into account the problems. The findings extend knowledge about current trends in the methodology of evaluation and monitoring, provide a new look at the process of establishing the fund of evaluation tools by university lecturers.

Keywords: quality of education, learning outcomes, monitoring, checks, evaluation, assessment criteria, the employer.

Происходящие в настоящее время изменения в сфере высшего профессионального образования, связанные с включением Российской Федерации в Болонский процесс, предъявляют новые требования к подготовке бакалавров педагогики. Перспективы качественного совершенствования и обновления образовательной подготовки и создание современной действенной системы контроля и оценки качества образования как «комплексной характеристики образовательной деятельности и подготовки обучающегося» [14] определяет ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В подпрограмме «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. подчёркивается «необходимость преодолеть «усреднённость» существующих подходов, обеспечить индивидуализацию оценки, учёт многообразия образовательных результатов» [13, с. 219]. Одним из приоритетных изменений в сфере оценки результатов образования выделяется «введение инструментов оценки и учёта разнообразных индивидуальных образовательных достижений школьников и студентов, направленных на поддержку и повышение результатов обучения конкретных обучающихся» [13, с. 221]. В связи с этим, по мнению ряда авторов, в современном высшем образовании в настоящее время осуществляется переход от традиционных способов оценки результатов обучения к методам, ориентированным на результаты обучения и формируемые компетенции [5, с. 61].

Вопрос об оценке как компоненте дидактического процесса остаётся наиболее сложным и мало разработанным, несмотря на то, что интерес к данной проблеме отражен ещё в трудах М. В. Ломоносова. До сих пор не существует единства в трактовке понятия качества образования, оно рассматривается в разных аспектах в трудах И. М. Осмоловской, В. И. Андреева,

В. А. Мижерикова, А. М. Моисеева, П. И. Пидкасистого. Способы оценки результатов качества образования отражены в трудах В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, П. И. Пидкасистого, А. М. Новикова, В. И. Блинова. Вопросы содержания, форм, методов и видов контроля и оценки представлены в работах Ю. К. Бабанского, В. А. Сластёнина, Б. Г. Ананьева, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, В. М. Полонского. Проблема самоконтроля и самооценки рассматривается в работах А. М. Новикова, А. А. Вербицкого, А. П. Тряпициной. Анализ современных и инновационных средств оценивания результатов обучения в вузе можно встретить у В. И. Звонникова, А. В. Хуторского, М. Б. Чельшковой, Е. Н. Ковтуна, С. А. Русиновой, Р. А. Жидковой, Г. М. Губайдулиной и др.

Понятие оценки результатов обучения неразрывно связано с понятием качества образования. Нам близко определение понятие «качество образования», предложенное П. И. Пидкасистым и представленное им с двух позиций:

– «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям отдельной личности, общества в формировании и развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

– определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, профессиональной компетентности, которого достигают обучаемые на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями» [8, с. 453].

Не вызывает сомнения, что оценка является основным направляющим элементом педагогического процесса вуза и изменение методов контроля и оценки будет способствовать другому отношению к учебной деятельности студентов. В пособии В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева отмечается, что оценка результатов обучения в современном вузе включает, главным образом, отбор и анализ об-

разцов деятельности студента им самим, одногруппниками, преподавателями или работодателями [5, с. 58].

Рассмотрим особенности оценки результатов обучения на уровне преподавателя, осуществляющего подготовку бакалавров, с точки зрения современных тенденций, на основе анализа доступных ресурсов учебно-практической литературы и материалов интернета, связанных с практической деятельностью в вузе; можно констатировать, что существует два вида оценки: формирующая (*formative*) и итоговая (*summative*).

В большинстве стран, подписавших Болонскую декларацию, наиболее широко используемым форматом итоговой оценки служат письменный или устный экзамен [5, с. 59], а также исследовательские работы (курсовые, выпускные квалификационные работы, диссертации).

Формирующая оценка предполагает наличие обратной связи и от студентов, и от преподавателя, обеспечивает для данных субъектов понимание того, на каком уровне усвоен материал. Кроме того, по словам А. М. Новикова, формирующее оценивание призвано выявлять пробелы в освоении теоретического и практического материала с целью эффективного их восполнения и нацелено на формирование адекватной самооценки у студентов [6, с. 335]. Итоговая оценка в свою очередь фиксирует определённый уровень достижений обучающегося и не предполагает обратной связи от преподавателя. Однако, если по итогам государственных экзаменов и защит ВКР выпускающей кафедрой проводятся семинары с участием работодателей, обратная связь осуществляется.

Эффективность обучения будущих бакалавров педагогики во многом зависит от постоянной, целенаправленной, адекватной, справедливой и объективной и, что немаловажно, интегративной оценки результатов обучения на уровне образовательной организации. Она должна включать все возможные виды контроля: предварительный (диагностический), текущий, периодический (рубежный), отсроченный, итоговый. Для всех видов контроля требуется создание фонда оценочных средств. Включённые формы оценки и контроля, безусловно, будут предметно специфичны, однако, по мнению экспертов авторитетного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» («*Tuning Educational Structures in Europe*» – *TUNING*), они обязательно должны предусматривать творческий элемент, высокую степень самостоятельности, активности, ответственности студентов, то есть быть «студентоцентрированными». *TUNING* рекомендует использовать широкий спектр оценочных средств как тради-

ционного характера, так и инновационные методы контроля результатов обучения, содержащих интегративную оценку. При этом необходимо понимать, что позволяет оценить образцы деятельности обучающихся, какие критерии и шкалы могут быть использованы. Важно помнить, что студентам необходимо предоставить информацию о средствах и критериях оценивания образовательных результатов. Критерии оценки (*Assesment Criteria*) достижения результатов обучения представляют собой описания того, что должен уметь делать обучающийся, чтобы их продемонстрировать.

Кроме вышеперечисленного, в оценке результатов обучения большое значение, по мнению В. И. Звонникова, имеет решение вопроса о создании жизнеспособной схемы взаимодействия с работодателями [3, с. 42], для этого необходимо наряду с другими шагами проводить анкетирование работодателей по результатам прохождения практик студентами [3, с. 44]. Анкетирование позволяет определить проблемные области в подготовке студентов и внести соответствующие коррективы в процесс обучения и оценки. При этом взаимодействие вуза и работодателя должно представлять собой замкнутый круг: определение уровня удовлетворённости работодателя качеством подготовки практиканта – выявление основных пробелов в подготовке – внесение корректив в образовательный процесс – вновь исследование уровня удовлетворённости работодателя [1, с. 60].

Принимая участие в руководстве педагогическими практиками студентов в дошкольных образовательных организациях, мы разработали «Карту оценки качества подготовки студентов психолого-педагогического факультета опытными практиками и администрацией детского сада», которая позволяет уточнить степень подготовленности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности. Карта оценки качества используется во время педагогических практик постоянно и позволяет на разных этапах обучения выявить проблемные области в подготовке студентов и скорректировать оценку результатов обучения. Например, выявив недостаточный уровень владения технологиями деятельностного типа, планируем использовать в дальнейшем творческие задания, кейс-измерители, деловые игры, в рамках которых студент мог бы не только показать свои теоретические знания, но и продемонстрировать, как он эти знания будет применять на практике. Как мы видим, работодатели реализуют не только экспертную, но и преобразующую функцию, помогая преподавателям в корректировке фонда оценочных средств (см. таблицу).

Карта оценки качества подготовки студентов психолого-педагогического факультета опытными практиками и администрацией детского сада*

Обучающийся продемонстрировал:	++	+	?	-	--
умение работать на компьютере					
знание приоритетных направлений развития российского образования					
умение вести соответствующую документацию					
умение учитывать индивидуальные особенности ребёнка при работе в группе					
знание особенностей применения проблемно-игровой технологии в развитии детей					
умение строить работу с учётом специфики современного дошкольного образования					
умение решать профессиональные задачи в контексте образовательной ситуации, режимного момента, игровой деятельности детей					
знание роли игровых технологий в развитии детей					
умение организовывать различные виды игр с детьми					
умение выстраивать отношения сотрудничества с детьми в процессе образовательной деятельности					
умение направлять и организовывать самостоятельную деятельность детей					
знание особенностей воспитания и образования дошкольника в семье					
умение использовать элементы художественной литературы в образовательных ситуациях					
знание технологий деятельностного типа (технология уровневой дифференциации, информационно-коммуникационные технологии, технология обучения на основе компетентностно-ориентированных заданий и др.)					
знание о возможностях информационно-коммуникационных технологий в развитии детей					
умение работать с особыми детьми.					
* Примечание: ++ – высокий уровень; + – достаточный уровень; ? – неопределённый уровень; - – низкий уровень; -- – отсутствие подготовки.					

В последнее время в качестве проблемных областей опытные педагоги и работодатели отмечают недостаточный уровень умения решать профессиональные задачи в образовательной ситуации, в режимные моменты, в игровой деятельности детей, поэтому нами намечены перспективы применения учебно-профессиональных задач в виде одного из методов оценки результатов обучения на этапе текущего контроля.

Кроме анкетирования, преподаватели должны учитывать оценку продуктов деятельности студентов руководителями практик в

школе (конспекты занятий и образовательных ситуаций, мероприятий и др.), отзывы представителей общественно-профессионального сообщества (воспитателей, методистов, руководителей) по результатам предзащит на базах детских садов, отзывы работодателей по результатам государственных экзаменов. На наш взгляд, в этом случае возможно продуктивное планирование и создание фонда оценочных средств.

Таким образом, можно схематично представить модель комплексной оценки результатов обучения студента:



Проблема контроля и оценки результатов обучения будущих педагогов напрямую связана с проблемой выявления показателей качества труда преподавателей вуза, поскольку важным показателем качества образования вуза являются, по мнению Ф. В. Шарипова, показатели качества труда преподавателей, один из этих показателей – соответствие профессиональных умений выпускников требованиям занимаемых рабочих мест [11, с. 228]. Данное положение свидетельствует о том, что каждый преподаватель может получать обратную связь от выпускников вуза при взаимодействии с базами практик, инновационными площадками с целью мониторинга возможных затруднений у молодых педагогов на рабочих местах.

Рассматривая особенности контроля и оценки результатов обучения на уровне преподавателя, отметим следующее:

– формы контроля являются ведущими факторами учебной деятельности, позволяющими студенту осознавать свои достижения и неудачи, оценка должна быть действенным средством обучения, стать «точкой роста» как для студента, так и для преподавателя;

– оценивание обязательно должно содержать рецензирование со стороны преподавателя, в соответствии с выбранными критериями;

– к оцениванию обучающихся вузов должны быть привлечены члены общественно-педагогических сообществ. Опытные педагоги, руководителя образовательных организаций должны выступать не только в роли экспертов, но и как активные участники, преобразующие образовательный процесс;

– преподаватели в процессе формирования фонда оценочных средств должны учитывать результаты диагностического контроля; выводы работодателей по итогам педагогических практик об уровне подготовки студентов; результаты мониторинга проблем, возникающих у выпускников вуза.

В заключение хотелось бы отметить, что проблема контроля и оценки результатов обучения будущих педагогов имеет двусторонний характер, правильно организованная оценочная деятельность педагога повышает качество образования в вузе и направлена прежде всего на социально-психологическое и профессиональное развитие личности студента.

Список литературы

1. Ефимова Е. А. Мониторинг требований работодателей к качеству подготовки специалистов с высшим образованием: функции и структура // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 7 (71). С. 59–62.
2. Ефимова Е. А. Работодатель в системе управления качеством образовательного процесса в вузе // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. 2013. № 1 (112). С. 86–91.
3. Звонников В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход). М.: Логос, 2012. 280 с.
4. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образ. М.: Академия, 2011. 224 с.
5. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. М.: Юрайт, 2014. 315 с.
6. Новиков А. М. Методология образования. Изд. второе. М.: Эвгес, 2006. 448 с.
7. Опфер Е. В. Мониторинг требований работодателей как средство управления качеством образовательного процесса в вузе // Известия ВГПУ. 2013. № 10 (85). С. 89–93.
8. Психология и педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2010. 714 с.
9. Русинова С. А. Педагогическая диагностика и контроль обученности в вузе как система // Изв. Рос. гос. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 84. С. 246–252.
10. Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рек. / авт.-сост. Е. Ю. Игнатьева.

References

1. Efimova E. A. Monitoring trebovanii rabotodatelei k kachestvu podgotovki spetsialistov s vysshim obrazovaniem: funktsii i struktura // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 7 (71). S. 59–62.
2. Efimova E. A. Rabotodatel' v sisteme upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo protsessa v vuze // Vestn. Adygeisk. gos. un-ta. 2013. № 1 (112). S. 86–91.
3. Zvonnikov V. I. Otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestatsii (kompetentnostnyi podkhod). M.: Logos, 2012. 280 s.
4. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhd. vyssh. prof. obraz. M.: Akademiya, 2011. 224 s.
5. Metodika prepodavaniya v vysshei shkole: ucheb.-prakt. posobie / V. I. Blinov, V. G. Vinenko, I. S. Sergeev. M.: Yurait, 2014. 315 s.
6. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya. Izd. vtoroje. M.: Evges, 2006. 448 s.
7. Opfer E. V. Monitoring trebovanii rabotodatelei kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo protsessa v vuze // Izvestiya VGPU. 2013. № 10 (85). S. 89–93.
8. Psikhologiya i pedagogika / pod red. P. I. Pidkasishtogo. M.: Yurait, 2010. 714 s.
9. Rusinova S. A. Pedagogicheskaya diagnostika i kontrol' obuchennosti v vuze kak sistema // Izv. Ros. gos. un-ta im. A.I. Gertsena. 2008. № 84. S. 246–252.
10. Sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov vuza: metod. rek. / avt.-cost. E. Yu. Ignat'eva.

ва. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. 62 с.

11. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012. 448 с.

12. Шехонин А. А., Тарлыков В. А., Клещева И. В., Багаутдинова А. Ш. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 80 с.

Источники

13. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (Утв. постанов. Правительства Рос. Федер. от 15 апреля 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cdnimg.rg.ru/pril/95/79/95/295.pdf> (дата обращения: 14.06.2015).

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/1/> (дата обращения: 14.06.2015).

15. TUNING Educational Structures in Europe. Русские версии основных документов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tempus-russia.ru>. (дата обращения: 14.06.2015).

Velikii Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2014. 62 s.

11. Sharipov, F. V. Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly. M.: Logos, 2012. 448 s.

12. Shekhonin A. A., Tarlykov V. A., Kleshcheva I. V., Bagautdinova A. Sh. Otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov v protsesse formirovaniya portfolio studenta. SPb.: NIU ITMO, 2014. 80 s.

Istochniki

13. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» (Utv. postan. Pravitel'stva Ros. Feder. ot 15 aprelya 2014 g. № 295 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://cdnimg.rg.ru/pril/95/79/95/295.pdf> (data obrashcheniya: 14.06.2015).

14. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70291362/1/> (data obrashcheniya: 14.06.2015).

15. TUNING Educational Structures in Europe. Russkie versii osnovnykh dokumentov [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.tempus-russia.ru>. (data obrashcheniya: 14.06.2015).

Статья поступила в редакцию 28.08.2015

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.14
ББК 74.262.22

Валентина Ивановна Ваганова,
доктор педагогических наук, профессор,
Восточно-Сибирский государственный университет
технологий и управления
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, Каландаришвили, 16),
e-mail: valen51@mail.ru

Приоритетные направления модернизации системы повышения квалификации работников образования в Республике Бурятия

В статье рассмотрены проблемы непрерывного профессионального образования и пути их решения в рамках модернизации системы повышения квалификации. Сделан анализ проблемных точек, которые необходимо перевести в точки роста и развития. *Модернизация системы повышения квалификации возможна в условиях мобильного реагирования на образовательные потребности педагога. Определение образовательных потребностей и соотнесение их с образовательной деятельностью учреждений, реализующих программы повышения квалификации, даёт возможность оценивать эффективность образовательных программ, их адекватность современным требованиям, востребованность и возможность задавать вектор развития общества, государства.* Приоритетные направления модернизации включают разработку механизма накопительной и кредитно-зачётной системы, реализацию дистанционных форм обучения, апробацию модели персонифицированного финансирования, создание сетевого взаимодействия образовательных учреждений, организацию стажировок. Модульно-накопительная система повышения квалификации – механизм перевода профессионального развития педагогов в режим непрерывности. Внедрение данной системы даёт возможность построения индивидуальной «траектории» обучения с любого уровня подготовленности. Индивидуальные образовательные «траектории» выстраиваются в рамках нелинейного расписания на основе индивидуальных образовательных программ с обязательным учётом результативности их освоения. Создание распределённой системы повышения квалификации, консолидация усилий учреждений повышения квалификации и стажировочных площадок на базе инновационных школ, их ресурсный потенциал позволит перенести часть процессов обучения из учреждений ПК на рабочее место специалиста.

Ключевые слова: повышение квалификации, накопительная и кредитно-зачётная система, персонифицированное финансирование, сетевое взаимодействие, дистанционное обучение.

Valentina Ivanovna Vaganova,

Doctor of Pedagogy, Professor,

East Siberian State University of Technology and Management

(16 Kalandarishvili St., Ulan-Ude, Russia, 670000),

e-mail:valen51@mail.ru

Priority Directions in Modernization of Teachers' Refresher Training System in the Buryat Republic

The article is devoted to the problems of continuous professional teachers' education and the ways of their solution within the framework of refresher training system. The article provides an analysis of the problem areas that need to be transferred in terms of growth and development. Modernization of the refresher training system is available as a mobile response to the educational needs of the teacher. Determination of educational needs and their correlation with the educational activities of the institutions implementing training programs makes it possible to assess the effectiveness of educational programs, their relevance to modern requirements, the demand and the ability to set the vector of development of society and the state. Priority directions include development mechanism of accumulation and credit system, realization of distance education forms, approbation of personified financing model, generation of a network interaction of educational institutions, organization of probations. Modular – funded training system is a mechanism to convert the professional development of teachers in the mode of continuity. Implementation of this system allows us to construct an individual "trajectory" of training at any level of qualification. Individual educational "trajectory" lines up within the nonlinear schedules based on individual educational programs subject to the impact of their development. Creating a distributed system of professional development, consolidation of efforts of training institutions and internship sites based on innovative schools and their resource potential will transfer part of the learning processes from the institutions of refresher training to the specialist's workplace.

Keywords: refresher training, accumulation and credit system, personified financing, network interaction, distance education.

Высокие темпы развития образования, потребность в непрерывном профессиональном образовании требуют новых форм и методов, направленных на творческое развитие и саморазвитие педагога.

Несомненную ценность представляют различные аспекты методологического обоснования системы непрерывного образования, проблем и перспектив его развития, психологические проблемы образования взрослых, проблематика развития творческого потенциала личности, отражённые в работах Т. Г. Браже, С. Г. Вершловского, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Марковой, Э. М. Никитина, В. А. Сластёнина, Е. П. Тонконогой, И. Д. Чечель, Т. Н. Шамовой, В. И. Юдина и др. В научной литературе рассматриваются вопросы совершенствования повышения квалификации педагогов, исследуются возможности системы в реорганизации регионального образования, как социального института, обладающего механизмом зонтичного влияния, «пробуждение субъектности в региональных и национально-педагогических сообществах» (Дугарова Д. Ц., Намсараев С. Д., Никитин Э. М., Моисеев А. М., Поташник М. М. и др.). Многими исследователями (Браже Т. Г., Капитанская А. К., Кулюткин Ю. Н., Тон-

коногая Е. П., Чечель И. Д. и др.) разработаны подходы к проблеме развития институтов повышения квалификации (ИПК), их перерастание в учреждения с принципиально новыми функциями. Тем не менее, на практике существует некоторая инерционность системы повышения квалификации (СПК) по сравнению с инновациями в школе.

Обозначим проблемные точки, которые необходимо перевести в точки роста и развития. Анализ ситуации в существующей системе повышения квалификации работников образования в республике Бурятия позволил выявить следующие проблемы и противоречия:

– наличие несбалансированности и деформации структуры повышения квалификации и переподготовки кадров в системе постпрофессионального образования, обусловленного отсутствием регуляторов конкурентной среды, отсутствием децентрализации, вариативности, дифференциации субъектов системы и слабым наполнением рынка образовательных услуг разнообразными формами повышения квалификации;

– преобладание организационно-экономических инноваций и, как следствие, сокращение инновационной активности самих субъектов образовательного процесса;

– преобладание в системе повышения квалификации форм и технологий обучения, основанных на традиционном подходе, не учитывающих индивидуальные потребности педагогов;

– низкое качество образовательных программ повышения квалификации: тематика лекционных и практических занятий носит конгломератный характер, не всегда логически связана между собой, большая часть учебно-методических комплектов и их технологического сопровождения не соответствуют современным требованиям, особенно слабо разработаны контрольно-измерительные материалы и современные технологии учёта освоения образовательных программ;

– в существующей системе повышения квалификации слушателям не предоставляется возможность апробации новейших образовательных технологий в реальных условиях и, как следствие, компетентность не формируется, технологии не используются в практике работы учителя;

– отсутствие централизованного банка данных о достижениях, профессиональных передвижениях педагогов на уровне территории;

– устаревший механизм финансирования образовательных услуг повышения квалификации. Для реализации принципа открытости и конкурентности рынка услуг необходимо изменение механизма финансирования, переход на персонифицированную модель.

Другой блок проблем – это разрыв между содержанием учебных программ и реальными проблемами, с которыми сталкиваются работники образования на местах. В частности, учителя испытывают трудности в связи с новшествами, коллизиями, которые возникают в ходе модернизации системы образования, однако система повышения квалификации в настоящий период времени работает в режиме реагирования на такие проблемы при том, что востребована опережающая подготовка педагогических кадров.

Модернизация системы повышения квалификации возможна только в условиях мобильного реагирования на образовательные потребности педагога. Определение образовательных потребностей и соотнесение их с образовательной деятельностью учреждений, реализующих программы повышения квалификации, даёт возможность понимать, насколько эффективны образовательные программы, насколько адекватны времени и востребованы образовательные результаты в настоящем и насколько они могут задавать вектор развития

общества, государства. Кроме того, ориентация на общественные образовательные ожидания (потребности) позволяет создавать востребованные образовательные программы и задаёт возможность действовать в условиях заказа на образовательные результаты. Рассмотрим приоритетные направления модернизации системы повышения квалификации Республики Бурятия.

1. Разработка механизма накопительной и кредитно-зачётной системы повышения квалификации

Модернизация системы повышения квалификации предполагает перевод в режим модульно-накопительной организации образовательного процесса и к учёту результатов повышения квалификации в системе кредитно-зачётных единиц.

Модульно-накопительная система повышения квалификации – механизм перевода профессионального развития педагогов в режим непрерывности. Внедрение данной системы даёт возможность построения индивидуальной «траектории» обучения с любого уровня подготовленности. Индивидуальные образовательные «траектории» выстраиваются в рамках нелинейного расписания на основе индивидуальных образовательных программ с обязательным учётом результативности их освоения.

Индивидуальная образовательная программа формируется педагогом самостоятельно (или с привлечением консультанта – тьютора, призванного помочь сформировать индивидуальный или коллективный заказ). Внедрение предлагаемого механизма учёта педагогической деятельности в профессиональных мероприятиях будет способствовать:

– активизации внешкольной деятельности педагогического корпуса;

– созданию условий для повышения педагогической компетентности за счёт участия в профессиональных мероприятиях;

– реализации совместных программ обучения и научных исследований в рамках партнёрства ИПК – стажировочная площадка на базе конкретных образовательных учреждений;

– практической реализации педагогического опыта учителей-новаторов и его экстраполяция в системе образования.

Предполагается значительное расширение форм организации повышения квалификации педагогов. Наряду с привычными очными курсами предлагаются инновационные формы.

2. Сетевое взаимодействие учреждений, реализующих образовательные программы повышения квалификации

Взаимодействие образовательных учреждений, имеющих лицензию на право подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, практически отсутствует. Всё это тормозит эффективность их деятельности и показывает необходимость разработки и внедрения новой модели управления системой повышения квалификации педагогических кадров путём консолидации усилий в условиях сетевого взаимодействия и развития государственно-общественного управления. То есть возникает необходимость создания распределённой системы повышения квалификации, консолидации усилий учреждений повышения квалификации и стажировочных площадок на базе инновационных школ, ресурсный потенциал которых позволит перенести часть процессов обучения из учреждений ПК на рабочее место специалиста. Передовая школа, пройдя соответствующую аккредитацию в ИПК, становится провайдером образовательных услуг. Тем самым, одновременно реализуется несколько инновационных форм обучения.

Продолжительность стажировки определяется в зависимости от цели и производственной необходимости. Формы итогового контроля определяются учебными планами и программами, утверждёнными и согласованными в установленном порядке.

Накопительная система повышения квалификации включает прохождение подготовки по специализированным темам, модулям на базе института повышения квалификации и становится одним из способов получения зачётно-кредитных единиц. Как следствие, происходит индивидуализация программы обучения, по прохождению которой слушатель получает свидетельство государственного образца.

Система эффективного взаимодействия различных ведомств, учреждений, организаций в области повышения квалификации, в частности, Бурятский республиканский педагогический колледж, Педагогический институт Бурятского госуниверситета, Институт непрерывного образования БГУ, Бурятский республиканский институт образовательной политики, стажировочные площадки на базе образовательных учреждений при руководстве со стороны Министерства образования и науки Республики Бурятия, составляют образовательный технопарк, который осуществляет деятельность по всем вопросам подготовки, переподготовки и

повышения квалификации педагогических работников республики Бурятия.

Создание конкурентоспособной среды в системе повышения квалификации обеспечивает возможность выбора образовательных учреждений, образовательных программ и форм практико-ориентированного обучения. Образовательный процесс начинается и завершается в профессиональной деятельности и предоставляет возможность влиять на реальные изменения на уровне личности, на уровне организации, на уровне общества в целом. На сайте Министерства образования и науки республики Бурятия размещаются образовательные программы повышения квалификации и программы стажировок, создаётся депозитарий модульных образовательных программ, обеспечивающий возможность выбора программ и проектирование своей образовательной траектории.

Одной из наиболее многообещающих характеристик сетевого сотрудничества профессионалов являются взаимная мотивация участников, синергетические эффекты, приводящие к появлению внутренней динамики.

Матрица сетевого взаимодействия и социального партнёрства всех участников образовательного технопарка включает в себя следующие составляющие компоненты:

- социально-культурно-образовательные инициативы, события, программы, проекты; профессиональные педагогические конкурсы, конференции, семинары, образовательные форумы, общественные слушания, и др.;

- система государственной и общественно-профессиональной экспертизы и оценки в соответствии с направлениями государственной политики в сфере образования;

- система учебных, учебно-экспертных, проектно-экспертных, экспертно-аналитических сессий, в том числе в интерактивном режиме в сети образовательного технопарка.

Принципиально важны следующие моменты, являющиеся ценностными ориентирами обучения педагогов: нацеленность на профессиональное развитие, участие в инновационной деятельности (проекте), ориентация на работу в проектной группе.

Таким образом, часть обучения, связанную с проектной деятельностью учителей, можно назвать «инкубатором» для выращивания идей, где учителя-фасилитаторы помогают своим коллегам оформлять идеи в проекты и планировать их реализацию. В этом инкубаторе разрабатываются не только проекты, в нём формируются и сообщества учителей. По сути,

они становятся ядром сети. Они возникают не стихийно, а как часть прохождения курса. Затем уже сообщества начинают жить по менее формализованным сетевым законам. Сообщество учителей, организованное по сетевому принципу и складывающееся в процессе обучения, тесно связано с двумя другими типами сетей – сетью региональных координаторов из числа выпускников и ассоциацией учителей и руководителей.

Основные функции этой сети:

- оказание консультационной поддержки учителям, которые по ряду причин не могут участвовать в обучении на курсе (географическая удалённость, семейные обстоятельства, и т. д.);
- расширение сообщества через привлечение новых участников;
- поддержка реализации проектов тех учителей, которые в данный момент обучаются на курсе, организация неформальных встреч (семинаров) по интересующим учителей проблемам;
- организация профессионального общения на виртуальной коммуникационной (переговорной) площадке, обмен новостями, методическими разработками, методической литературой.

Одновременно учителя могут вступать в различные Ассоциации учителей. Ассоциация – это более широкая платформа для неформального общения. Под этим подразумевается обсуждение проектных идей, оценка их результатов и распространение этих результатов внутри и за пределами региона, встречи с профессионалами, связь с международным профессиональным сообществом. Другими словами, это сетевая экспертиза идей и новых практических знаний для последующего их распространения.

Можно выделить несколько характеристик, имеющих большое значение для возникновения и эффективности функционирования сетей. К ним можно отнести контуры или границы сетей, плотность и механизмы их возникновения. Контуры сетей определяются теми ролями, которые возникают в описанном выше структурном пространстве. Ключевые среди них те, которые берут на себя учителя-практики, а именно: эксперты; тьюторы-фасилитаторы на курсе; районные методические службы и межрайонные методисты-координаторы; руководители проектов-направлений; методисты-наставники; активные члены Ассоциации. Перечисленные выше роли предполагают определённые типы взаимодействий,

главными из которых являются координация и фасилитация действий проектных групп. Плотность сетей определяется связностью людей на разных уровнях:

- локальный уровень (внутришкольная или межшкольная проектные группы);
- региональный уровень (районные и межрайонные сети вокруг районных и межрайонных координаторов, Ассоциация, участие в региональных образовательных проектах);
- межрегиональный уровень (через участие в федеральных проектах).

К главному механизму становления сетей можно отнести участие учителей в групповой проектной деятельности, осуществляемой в рамках учебного курса. Эта деятельность обеспечивает вхождение в локальные профессиональные сети, способствует концентрации определённых знаний в проектных группах, центрирует позиции конкретных носителей идей – лидеров сообщества. Она также определяет горизонтальное (общение на равных в проектных группах) распространение неcodифицированных знаний, полученных в процессе практической деятельности, и даёт возможность присоединиться к какой-либо группе или объединить свои усилия при решении сходных проблем.

Анализ развития сетей профессиональных педагогов показывает, что, несмотря на традиции повышения квалификации по индустриальному типу, наши учителя готовы включаться в такие сети. Более того, их работа не требует построения какой-то принципиально новой инфраструктуры. Уже на основе существующих ИПК можно создавать условия для полупрофессионального, неформального профессионального общения и их органичного переплетения. Подобного рода сети демонстрируют открытость системы циркуляции знаний и нелинейный тип порождения и распространения знаний в практической педагогической деятельности.

3. Индивидуальная форма повышения квалификации

Вводимая новая форма повышения квалификации – разработка и реализация индивидуального маршрута повышения квалификации. Индивидуальный маршрут можно рассматривать как часть индивидуальной и общешкольной траектории развития, которая является особым предметом деятельности квалифицированного руководства. Предполагается, что для эффективного выполнения заданий по повышению квалификации будет необходимо интегрирование деятельности с учителями других предметов, других школ, организация сетевого

взаимодействия, насколько это позволяет сделать неформально освоенная ИКТ – компетентность педагога и компьютерная оснащённость образовательного учреждения.

4. Новые финансовые механизмы

Для усиления эффективности программ повышения квалификации и переподготовки бюджетных работников авторы концепции предлагают внедрить новые финансовые модели, в том числе бюджетные финансовые сертификаты, обеспечивающие персонализированное подушевое финансирование услуг повышения квалификации педагогических работников в целях апробации новых организационно-финансовых механизмов проведения повышения квалификации работников образо-

вания, обеспечивающих возможность выбора педагогами образовательных программ. Персонализированный подход направлен на стимулирование разработки и внедрения новых образовательных программ, привлечение организаций дополнительного профессионального образования (в том числе, негосударственных) к реализации образовательных программ, отработку механизмов самостоятельного выбора работниками образования организаций дополнительного профессионального образования.

Таким образом, модернизация системы повышения квалификации, перевод её на новый качественный уровень позволит организовать процесс непрерывного совершенствования профессиональных компетенций педагогов.

Список литературы

1. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сб. рекомендаций. М.: Университетская книга, 2007. 288 с.
2. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько [и др.]. Барнаул: БГПУ, 2004. 546 с.
3. Тавстуха О. Г., Муратова А. А. Персонализированные модели повышения квалификации педагогических работников // Методист. 2010. № 6. С. 8–9.
4. Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: сб. материалов юбилейной науч.-практ. конф. / сост. И. В. Большакова; под общ. ред. Э. М. Никитина, Л. Н. Горбуновой. М.: АПК и ППРО, 2009. 464 с.

References

1. Formirovanie innovatsionnogo resursa pedagogicheskikh kadrov sistemy obrazovaniya cherez razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii: sb. rekomendatsii. M.: Universitetskaya kniga, 2007. 288 s.
2. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya professional'noi deyatel'nosti uchitelya / O. P. Morozova, V. A. Slastenin, Yu. V. Sen'ko [i dr.]. Barnaul: BGPU, 2004. 546 s.
3. Tavstukha O. G., Muratova A. A. Personifitsirovannye modeli povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov // Metodist. 2010. № 6. С. 8–9.
4. Prioritety razvitiya sistemy povysheniya kvalifikatsii i professional'noi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya: sb. materialov yubileinoi nauch.-prakt. konf. / sost. I. V. Bol'shakova; pod obshch. red. E. M. Nikitina, L. N. Gorbunovoi. M.: APK i PPRO, 2009. 464 s.

Статья поступила в редакцию 20.08.2015

УДК 378-021.465
ББК 74.484.4
ББК Ч484.4

Дулма Цырендашиевна Дугарова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Светлана Ефимовна Старостина²,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sestarost@mail.ru

Управленческие решения по повышению качества образовательных программ вуза в условиях сопряжения сферы образования и сферы труда³

Анализируя тенденции развития идей и практики обеспечения качества высшего образования, можно выделить три группы характеристик качества образования, это качество условий, т. е. качество потенциала достижений цели образования, качество самого процесса формирования профессионализма обучаемого, качество результата профессионального образования. В статье рассматриваются вопросы повышения качества образовательных программ в условиях сопряжения сферы труда и сферы образования, где каждая образовательная программа должна отвечать потребностям общества, вести к трудоустройству выпускников. Качество результата образования гарантируется формированием профессионализма обучаемых в условиях правильного выбора способов достижения целей, согласованности и связности определённых целей. Проектирование и реализация образовательных программ в таких условиях отличается от традиционного подхода разработки предметных образовательных программ. Возникновение проблемы реального сопряжения сферы образования и сферы труда в процессе обучения студентов в вузе предусматривает понимание и обдумывание выводов о необходимости осуществить действия (управленческие решения), прямо или косвенно связанные с достижением целей, стоящих перед организацией и её членами. Поиск таких решений требует специальных исследований по повышению качества проектирования и реализации образовательных программ. Управленческие решения, выступая и как процесс, и как акт выбора, и как результат выбора, и как командная информация по повышению качества образовательных программ вуза, означают непрерывные усилия, направленные на совершенствование структуры и содержания образовательных программ вуза. Повышение качества образовательных программ в вузе зависит от контура управленческих решений по целенаправленной переработке информации в командную информацию по управлению в вузе.

Ключевые слова: управленческие решения, образовательная программа вуза, сопряжение сферы образования и сферы труда, качество образовательных программ.

¹ Д. Ц. Дугарова раскрывает механизмы (содержание, предмет, показатели) управленческих решений по сопряжению сферы образования и сферы труда при разработке образовательных программ вуза.

² С. Е. Старостина делает аналитический обзор практики принятия управленческих решений по разработке и реализации ОПОП в ЗабГУ.

³ Работа выполнена в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности Минобрнауки РФ № 27.2479.2014К по теме «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства»

Dulma Tsirendashievna Dugarova¹,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),

e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Svetlana Efimovna Starostina²,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),

e-mail: sestarost@mail.ru

Management Solutions to Improve the Quality of Higher Education Programs in Terms of Interaction between the Areas of Education and Labor³

Analyzing the trends in the development of ideas and practices of quality assurance in higher education, three groups of characteristics of education quality can be named: the quality of conditions, i. e. the quality of the potential to achieve the objectives of education, the quality of the process of formation of student professionalism, and the quality of professional education. This article presents some issues to improve the quality of educational programs in terms of interaction between the areas of labor and education, where each educational program must meet the needs of society and lead to the graduate employment. The quality of student learning outcomes is guaranteed by the formation of student professionalism in terms of the right choice to achieving the objectives, the consistency and coherence of certain goals. The design and implementation of educational programs in such conditions differs from the traditional approach of developing ones. The real problem of interaction between the areas of education and labor in the learning process of students at the university involves understanding and consideration of the conclusions about the need to implement actions (management solutions) directly or indirectly related to achieving the goals of the organization and its members. The search for such solutions requires special studies to improve the quality of the design and implementation of educational programs. Management solutions acting as a process and as an act of choice, as a result of the choice, and as a command information to improve the quality of the educational programs of the University require constant efforts to develop the structure and the content of educational programs of the university. The improvement of the quality of higher education programs depends on the management solutions of purposeful processing of information into command information of university management.

Keywords: management solutions, higher education program, interaction between the areas of education and labor, quality of educational programs.

Отечественная высшая школа, осуществив переход на ФГОС ВО, рассматривает образовательную программу как сложный, многофункциональный и многоцелевой продукт, сочетающий в себе свойства как социального, педагогического, экономического продукта, так и маркетинговые и управленческие решения. Образовательная программа в вузе выступает главным инструментом проектирования и реализации сопряжения сферы образования и сферы труда и отражает концентрированные ожидания общества, рынка труда, государства в части касающейся результатов образования в компетентностном формате.

В статье рассматриваются проблемы актуализации вопросов подготовки, принятия и ре-

ализации управленческих решений по повышению качества образовательных программ вуза в условиях сопряжения сферы образования и сферы труда, также даётся аналитический обзор практики разработки и принятия управленческих решений по пректированию и реализации ОПОП в Забайкальском государственном университете.

Качество образовательных программ является сложной и многоаспектной проблемой современного образования. В первую очередь это связано с тем, что само понятие «качество образования» приобретает новый смысл. «Оно трактуется уже не только как «мера полезности», но и как форма организации учебного процесса, позволяющая реализовать комплекс

¹ D. C. Dugarova reveals the mechanisms (the content, the object, the parameters) of management solutions for improving the interaction between education and the world of work by developing educational programs of the University.

² S. E. Starostina proposes the analytical review of the practice of management of decision-making in the design and implementation of the BVEP (Basic Vocational Educational Program) in Transbaikal State University.

³ The Work is executed within the framework of project part of the state task in the field of scientific activity of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № of 27.2479.2014K on the topic "Management by development of modular professional educational codes for leading industries of economy of Transbaikal Territory on the basis of state-private partnership"

образовательных программ в вузах как систему, обеспечивающую выполнение требований всех заинтересованных сторон (студентов, их родителей, сотрудников вуза, работодателей, государства)» [1]. Анализируя тенденции развития идей и практики обеспечения качества высшего образования, можно выделить три группы характеристик качества образования, это качество условий, т. е. качество потенциала достижений цели образования; качество самого процесса формирования профессионализма обучаемого; качество результата профессионального образования в компетентностном формате [8]. В условиях сопряжения сферы труда и сферы образования каждая образовательная программа должна отвечать потребностям общества, вести к трудоустройству выпускников. Качество результата образования гарантируется формированием профессионализма обучаемых в условиях правильного выбора способов достижения целей, согласованности и связности определённых целей. Проектирование и реализация образовательных программ по подготовке выпускников для работы в инновационной экономике отличается от традиционного подхода разработки предметных образовательных программ. Возникновение проблемы реального сопряжения сферы образования и сферы труда в процессе обучения студентов в вузе предусматривает понимание и обдумывание выводов о необходимости подготовки, принятия и реализации управленческих решений, прямо или косвенно связанных с достижением целей, стоящих перед вузом в целом и участниками образовательного процесса. Такая новая трактовка подтверждается, например, и содержанием доклада Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации до 2020 года» [6]. В этом документе задачи повышения качества деятельности образовательных учреждений ВО связываются с необходимостью перехода от управления образовательными учреждениями к управлению основными образовательными программами. А управление ОПОП должно осуществляться на основании организации их экспертизы.

Подготовка будущих специалистов работы в нарастающей конкуренции на отечественном и международном рынках труда определяет противоречие между необходимостью проектирования и реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) высшего образования, представляющей собой комплексную развёрнутую социальную норму институционального вузовского уровня, и недо-

статочной эффективностью управления организацией учебного процесса с использованием традиционных методов управления познавательной деятельностью. Поэтому повышение качества проектирования и реализации ОПОП предусматривает исследование эвристического потенциала управленческих решений по организации проектирования и реализации ОПОП как целенаправленной переработки информации в командную информацию по управлению образовательным процессом в вузе.

Исследование проблем повышения качества проектирования и реализации ОПОП вуза в условиях сопряжения сферы труда и сферы образования предполагает учитывать следующие ведущие показатели:

– Представление управления в системе профессионального образования позиций системного подхода. Это связано с тем, что управленческие решения, принимаемые в одних образовательных и производственных областях, оказывают влияние на решения, принимаемые в профессиональном образовании при подготовке специалистов.

– Необходимость проектирования и реализации ОПОП в вузе на базовых принципах: инструментами сопряжения сферы образования и сферы труда выступают рамочные документы (профессиональные и образовательные стандарты, национальная рамка квалификаций); определение соответствующих профилю программы результатов обучения в терминах компетенций; ресурсная обеспеченность (преподавательские и административные кадры, инструкторы и тьюторы, материальная база, социокультурная инфраструктура); выбор методов обучения, оценки.

– Актуализация знания об управленческих решениях. В специальной литературе встречаются различные трактовки понятия «управленческое решение». Решение понимается и как процесс, и как акт выбора, и как командная информация. Решение как результат выбора представляет собой предписание к действию [5]. Н. И. Заичкин [3] рассматривает решение как командную информацию, полученную в процессе управления как постоянного преобразования о состоянии объекта. Под управленческим решением в нашем исследовании понимается процесс разработки, принятия и реализации взаимосвязанных документов по проектированию и реализации ОПОП вуза.

– Сопряжение сферы образования и сферы труда при проектировании и реализации ОПОП вуза на основе различных документов, разработанных на основе компетентностного

подхода (ФГОС профессионального образования, Профессиональные стандарты по профилям подготовки, Национальная рамка квалификаций).

– Определение критериев качества разработки, принятия и реализации ОПОП, которыми выступают: гарантированное соответствие целей ожиданиям студентов, преподавателей, работодателей и общественности; гарантированное соответствие ресурсной обеспеченности (научно-педагогической, материально-технической, социокультурной); востребованность ОПОП вуза.

Экспертами Координационного совета базовых вузов УМО и разработчиков структуры и содержания ОПОП в 2010–2012 гг. была проведена общественно-академическая экспертиза вузовских ОПОП [1], показавшая, что основной недостаток отечественной системы высшего образования – её недостаточная гибкость, что отражается в том, что она не отвечает наступившим изменениям в экономике. Нет обоснованного прогноза потребности в кадрах. Большинство вузовских программ не дают полного представления об их компетентностной ориентированности. Отсутствует необходимая мобильность преподавателей и учащихся, нет чётких критериев оценки качества образовательных программ, налицо несоответствие большинства действующих образовательных стандартов требованиям работодателя.

Итоги и выводы общественно-академической экспертизы были положены в основу разработки программы управления качеством проектирования и реализации модульных ОПОП на основе сопряжения сферы образования и сферы труда.

Очевидно, что взаимодействие государства, бизнеса и образовательных учреждений в формировании стандартов, в улучшении содержания образовательных программ, совместное участие в экспертизе качества образования, разработке программ по повышению квалификации состава обучающей организации является приоритетным в сопряжении сферы образования и сферы труда. Необходимо участие работодателей в мониторинге определения потребностей экономики в профессиональных кадрах, что позволит более компетентно и системно сформировать государственный заказ на подготовку кадров системе высшего образования. Следует приветствовать и участие работодателей непосредственно в определении содержания образовательных программ.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [7] среди основных направлений достижения стратегической

цели, обеспечения качества образования определяет мероприятия по управлению содержанием высшим образованием, учитывающим сопряжение сферы образования и сферы труда:

1. Развитие системы оценки качества в высшем образовании путём поддержки независимой аккредитации и оценки качества образовательных программ, в том числе с привлечением общественности и профессиональных объединений.

2. Обеспечение внедрения по всем укрупнённым группам специальностей (направлений подготовки) механизмов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

3. Создание и обеспечение во всех образовательных организациях профессионального образования эффективной работы органов государственно-общественного управления с участием работодателей.

4. Определение механизмов взаимодействия образовательных учреждений высшего образования и представителей рынка труда, обеспечивающих привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов.

Более того, повышение роли представителей рынка труда в подготовке профессиональных кадров нельзя ограничивать традиционной задачей привлечения дополнительных ресурсов в сферу образования. Необходимо привлекать представителей рынка труда к экспертизе образовательных программ, к участию работодателей, общественных и профессиональных объединений в разработке образовательных стандартов нового поколения и на их основе модульных ОПОП.

С другой стороны, как отмечается в письме заместителя министра образования (от 29.10.2011 г. № АП-164/13), в целях создания спроса на результаты исследований и разработок, осуществляемых в секторе высшего образования, в программах инновационного развития компаний должны быть предусмотрены меры по обеспечению эффективного взаимодействия с высшими учебными заведениями в рамках модульных образовательных программ по следующим направлениям:

– определение предметных (образовательных, научных, технических) направлений совместных исследований;

– формирование совместно с вузами образовательных и исследовательских программ, предусматривающих механизмы обмена образовательной, научно-технической информаци-

ей; проведение совместных работ в сфере прогнозирования новых направлений подготовки, научно-технических исследований; создание системы управления качеством проектирования модульных ОПОП, прогнозирования научно-технического развития;

– реализация согласованных с вузами программ повышения качества образования и подготовки кадров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности, предусматривающих участие компаний в совершенствовании образовательных программ, участие сотрудников компаний в преподавательской работе, развитие систем практик и стажировок студентов, аспирантов и научно-преподавательского состава вузов в компаниях, развитие непрерывного образования.

В решение данных задач активно включился Забайкальский государственный университет, совершенствуя, в первую очередь, инженерное и педагогическое образование во всех его проявлениях, относящихся к учебному, научному и технологическому направлениям, включая процессы преподавания, консультирования, исследования, разработки инженерных и педагогических решений, обеспечения связей с общественностью, школой, производством, наукой и интеграции в международное научно-образовательное пространство.

Полученные результаты первого этапа исследований в рамках выполнения проекта «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства» позволяют утверждать, что управление качеством проектирования и реализации модульных образовательных программ необходимо осуществлять в условиях государственно-частного партнёрства (ГЧП), в соответствии с международными критериями и стандартами, с целью удовлетворения потребностей участников образовательного процесса – обучающихся, их родителей, будущих работодателей, общества.

Для осуществления управления качеством проектирования и реализации модульных ОПОП необходимо обладать определённым

потенциалом, который включает статус, ресурсы, объекты, субъекты и инструменты управления, а также имидж и не только образовательной организации, но и всех субъектов ГЧП, участвующих в реализации модульных ОПОП.

К объектам управления и оценки качества образования относятся: образовательные программы, планируемые к проектированию и реализации в соответствии с ФГОС ВО и требованиями рынка труда на основе ГЧП; компетентностная модель выпускника, разработанная в соответствии с требованиями всех заинтересованных сторон, участников ГЧП; паспорта и программы формирования компетенций; материально-техническое обеспечение образовательного процесса; профессиональная компетентность педагогов, их деятельность по обеспечению требуемого качества результатов образования; качество организации образовательного процесса; интерактивное изучение рынка труда и обновление содержания профессионального образования; взаимодействие с социальными партнёрами; самообследование деятельности университета.

Управление качеством проектирования и реализации образовательных программ осуществляется в два этапа [4]:

1. Подготовительный этап (подготовка исходных данных для проектирования программы, планирование её качества).

2. Основной этап (проектирование образовательной программы, оценка её качества).

Управление качеством проектирования и реализации ОПОП проиллюстрируем на примере инженерных направлений подготовки. Критериями оценки качества проектирования и реализации модульных ОПОП в данном случае выступают критерии Ассоциации инженерного образования России (АИОР): цели программы, содержание программы, студенты и учебный процесс, профессорско-преподавательский состав, подготовка к профессиональной деятельности, материально-техническая база, информационное обеспечение, финансы и управление, выпускники. В табл. 1 представлены задачи первого подготовительного этапа проектирования образовательных программ.

Таблица 1

Подготовительный этап проектирования модульных ОПОП

№	Задачи этапа	Содержание	Результат решения задачи
1	Определение концепции ОПОП	В концепции образовательной программы должна быть представлена основная идея программы, обоснована необходимость её создания, отражены особенности подготовки специалистов, уникальность их компетенций	Концепция программы, включающая миссию, цели и задачи ОПОП

2	Определение исходных данных для проектирования	– мировые требования к компетенциям специалистов в области техники и технологий (FEANI, EMF); – требования к компетенциям выпускников на уровне международных стандартов (<i>WA Graduate Attributes and Professional Competencies, EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes</i>); – общие требования к подготовке специалистов к профессиональной деятельности; – специальные требования стратегических партнёров (участников ГЧП); – особые компетенции, связанные с уникальностью задач, объектов и видов профессиональной (научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой, проектной и др.) деятельности на различных предприятиях; – требования ФГОС ВО	Соответствие ОПОП указанным специальным требованиям со стороны участников ГЧП, работодателей. Удовлетворённость участников ГЧП, работодателей требованиям к программе залог будущих инвестиций в разработку программы, обеспечение её необходимыми ресурсами, оплата целевой подготовки специалистов
3	Планирование качества программы	Под качеством образовательной программы понимается её сбалансированное соответствие запросам студентов, как основных потребителей, и ожиданиям заинтересованных сторон государства, потенциальных работодателей, участников ГЧП и профессионального сообщества, а также интересам вуза	Перечень компетенций, которые в последующем дифференцируются для формирования целей образовательной программы и результатов обучения

Таким образом, подготовительный этап управления проектированием образовательной программы заканчивается определением её концепции и формированием исходных данных для определения целей программы и результатов обучения. Этап реализуется совместно всеми участниками ГЧП. Требования стратегических

партнёров являются для разработчиков ОПОП приоритетными.

Представим основной этап управления проектированием модульных образовательных программ на основе ГЧП в соответствии с критериями АИОР (см. табл. 2), которые являются удобным ориентиром для проектирования программ на основе «компетентностного подхода».

Таблица 2

Основной этап проектирования модульных ОПОП

№	Критерии АИОР	Содержание критерия	Примечания
1	Цели программы	Цели ОПОП согласуются с миссией вуза и запросами потенциальных потребителей программы. На основании целей образовательной программы формулируются результаты обучения	При формулировании целей ОПОП необходимо руководствоваться следующими рекомендациями: каждая цель соответствует одному или более запросу потребителей; цель должна пониматься и разделяться той группой потребителей, чьи интересы она должна удовлетворять; цель должна быть шире и глубже требований к результатам обучения; каждой цели должен соответствовать как минимум один результат обучения
2	Содержание программы	Планируемые результаты обучения достигаются в результате освоения модулей программы. Необходимо разработать структуру ОПОП по модулям и дисциплинам, содержание которых будет направлено на достижение определённых результатов обучения	При разработке структуры и содержания ОПОП целесообразно сформировать матрицу взаимного соответствия модулей (дисциплин) программы и результатов обучения с использованием кредитов. Наряду с определением структуры каждого модуля (дисциплины) ОПОП необходимо определить виды учебных занятий и распределить временной ресурс на их проведение
3	Студенты и учебный процесс	Студенты должны иметь достаточный уровень обученности. Для каждого модуля необходимо предусмотреть технологии обучения, которые позволят наиболее эффективным образом обеспечить достижение планируемых результатов обучения	Для академических программ наиболее предпочтительны индивидуальные и групповые исследовательские проекты. Для прикладных программ – практико-ориентированные методы и проектно-организованные технологии обучения. Целесообразно использование активных методов обучения

№	Критерии АИОР	Содержание критерия	Примечания
4	Профессорско-преподавательский состав (ППС)	ППС должен быть представлен специалистами во всех областях знаний, охватываемых ОПОП; ППС должны иметь достаточный уровень квалификации	Для реализации модулей ОПОП должны привлекаться участники ГЧП, имеющие опыт работы в соответствующей отрасли промышленности. ППС должны выполнять исследовательские проекты, участвовать в грантовой деятельности, в профессиональных сообществах
5	Подготовка к профессиональной деятельности	Подготовка к инженерной деятельности должна осуществляться в течение всего периода обучения. Опыт проектной и инженерной деятельности должен формироваться в процессе выполнения курсовых работ и проектов	По программе должен существовать механизм оценивания результатов обучения в целом и отдельным модулям и документам (фонд оценочных средств, включающий показатели, критерии и методы оценки), подтверждающие их достижение. Необходимо проведение экспертизы фонда оценочных средств как инструмента оценки компетенций профессиональным сообществом (участниками ГЧП)
6	Материально-техническая база	Материальное обеспечение должно быть не ниже лицензионных показателей	Для выполнения лицензионных показателей необходимо привлечение участников ГЧП к реализации ОПОП, проведению научных исследований на базе стратегических партнёров, в части совместного использования оборудования и инновационной инфраструктуры
7	Информационное обеспечение	Информационное обеспечение должно быть адекватным целям программы (характеристика библиотеки, компьютерного обеспечения учебного процесса, наличие сети и доступа к Интернету)	Важным фактором является свободный доступ студентов и преподавателей к информационным ресурсам; постоянное обновление, совершенствование и расширение информационной базы
8	Финансы и управление	Финансовое обеспечение программы должно быть не ниже лицензионных показателей. Управление вузом должно быть эффективным и обеспечивать совершенствование ОПОП	Реализация вузом образовательных и научных услуг в настоящее время осуществляется в условиях: перехода бюджетного финансирования на принципы государственного заказа; рыночной востребованности ОПОП и перехода отношений «студент – вуз» на уровень «потребитель – поставщик»; формирования в вузе системы полного инновационного цикла: наука – производство – рынок; создания инновационных инфраструктур (бизнес-инкубаторы, малые предприятия, центры коллективного пользования и др.); диверсификации источников финансирования вуза и создания системы активного привлечения внебюджетных средств (фандрайзинга), в первую очередь участников ГЧП
9	Выпускники	В вузе должна функционировать система сопровождения карьеры и непрерывного профессионального совершенствования выпускников, а данные, полученные при помощи этой системы, должны использоваться для оценки достижения целей и дальнейшего совершенствования ОПОП	Необходимы регулярные социологические исследования, ставящие своей целью изучение трудоустройства выпускников, выявление удовлетворённости выпускников качеством полученного образования, удовлетворённости работодателей, в первую очередь участников ГЧП, качеством подготовки специалистов, определение взаимосвязи между участниками ГЧП; по результатам социологических исследований осуществление корректировки модульных ОПОП

Результатом реализации второго этапа выступает модульная ОПОП подготовки инженерных кадров, реализующая цели образовательной программы (согласованные с **запросами** потенциальных **потребителей** программы), обеспечивающая формирование обобщённых видов профессиональной деятельности; подготовку к выполнению специальных трудовых функций в соответствии с потребностями участников ГЧП.

Представленные в табл. 1 и 2 формы участия ГЧП в управлении проектирования и

реализации модульных ОПОП можно квалифицировать по основаниям включённости в образовательный процесс или оценки его результатов. Такой подход позволяет выделить два важнейших направления управления качеством профессионального образования независимо от его уровней [2].

Первое направление – это совместная деятельность с представителями рынка труда по разработке и совершенствованию образовательных программ, учебных планов и программ учебных дисциплин в части:

- определения целей образовательных программ согласно миссии вуза и запросов потенциальных потребителей программы;
- разработки учебных планов с учётом потребностей членов ГЧП, представителей рынка труда;
- корректировки содержания учебных программ на основе экспертного обсуждения с участием представителей ГЧП и предпринимательских структур;
- составления банка конкретных тем курсовых и дипломных проектов с ориентацией на конкретных заказчиков из числа представителей ГЧП;
- разработки программ прохождения производственных стажировок и практики студентов учреждений ВО;
- корректировки содержания ВО: совместное проектирование новых курсов, учебных программ на основе текущих и перспективных тенденций развития рынка труда, учебных и учебно-методических пособий, иллюстрирующих современные инженерные системы и новые технологии.

Второе направление – это совместная деятельность образовательных учреждений высшего образования, представителей рынка труда, ассоциаций работодателей в управлении

образованием, прежде всего, в создании на основе профессиональных соответствующих образовательных стандартов:

- разработка федеральных государственных образовательных стандартов;
- разработка требований к уровню компетенции (квалификации) выпускника;
- формирование заказа на обучение и трудоустройство выпускников;
- аттестация обучающихся на соответствие определённому уровню профессиональной квалификации;
- разработка и выполнение государственного (регионального) заказа и нормативных требований по обеспечению работодателей кадрами по уровням профессиональной квалификации.

Эти два направления с одной стороны иллюстрируют пути развития форм государственно-частного партнёрства с целью повышения качества выпускаемых специалистов, с другой – выявляют основные риски форм и механизмов ГЧП в высшем образовании. Анализ данных направлений позволяет определить меры, стимулирующие субъектов ГЧП участвовать в управлении качеством проектирования и реализации модульных образовательных программ.

Список литературы

1. Азарова Р. Н. Основные образовательные программы: проектирование, реализация, экспертиза [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.akvobr.ru/oor_proektirovanie_ekspertiza.html (дата обращения 28.08.2015).
2. Государственно-частное партнёрство в образовании / науч. ред. О. П. Молчанова, А. Я. Лившин. М.: КДУ, 2009. 242 с.
3. Заичкин Н. И. О проблеме быстрой реакции в решении управленческих задач // Вестн. ун-та. М.: ГУУ, 2003. № 2 (6).
4. Кришова А. А. Подготовка преподавателей вузов к проектированию инженерных образовательных программ с учётом международных критериев аккредитации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кришова Анастасия Александровна. Томск, 2010. 182 с.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М.: Дело, 1992. 702 с.
6. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/2004/85/16>. (дата обращения: 01.09.2015).
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: minobrnauki.rf/dokumenty (дата обращения: 05.09.2015).

References

1. Azarova R. N. Osnovnye obrazovatel'nye programmy: proektirovanie, realizatsiya, ekspertiza [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.akvobr.ru/oor_proektirovanie_ekspertiza.html (data obrashcheniya 28.08.2015).
2. Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo v obrazovanii / nauch. red. O. P. Molchanova, A. Ya. Livshin. M.: KDU, 2009. 242 s.
3. Zaichkin N. I. O probleme bystroj reaktcii v reshenii upravlencheskikh zadach // Vestn. un-ta. M.: GUU, 2003. № 2 (6).
4. Kriushova A. A. Podgotovka prepodavatelei vuzov k proektirovaniyu inzhenernykh obrazovatel'nykh programm s uchetom mezhnunarodnykh kriteriev akkreditatsii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Kriushova Anastasiya Aleksandrovna. Tomsk, 2010. 182 s.
5. Meskon M. Kh., Al'bert M., Khedouri F. Osnovy menedzhmenta: per. s angl. M.: Delo, 1992. 702 s.
6. O prioritetnykh napravleniyakh razvitiya obrazovatel'noi sistemy Rossiiskoi Federatsii do 2020 goda [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://ps.1september.ru/2004/85/16>. (data obrashcheniya: 01.09.2015).
7. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gg. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: minobrnauki.rf/dokumenty (data obrashcheniya: 05.09.2015).

8. Черепанова Л. В. К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме // Ученые записки Забайкал. гос. ун-та. 2013. № 6 (53). С. 36–44.

9. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 72–82.

8. Cherepanova L. V. K probleme otsenivaniya rezul'tatov podgotovki bakalavrov i magistrov pedagogi-cheskogo obrazovaniya v kompetentnostnoi paradigme // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta. 2013. № 6 (53). S. 36–44.

9. Chuchalin A. Proektirovanie obrazovatel'nykh programm na osnove kreditnoi otsenki kompetentsii vypusknikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 10. S. 72–82.

Статья поступила в редакцию 05.09.2015

УДК 377(510)
ББК 74.4(5Кит)
ББК Ч4(5Кит)

Сэсэгма Зандараевна Кимова,¹
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail.ru: kimova@mail.ru

Лю Чжиянь²,
аспирант
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail.ru: kira-lyu@mail.ru

О региональной составляющей профессионального образования в Китае

Усиливающийся интерес России и Китая к опыту друг друга в вопросах модернизации профессионального образования продиктован стремительно расширяющимися процессами интернационализации капитала, требованиями мобильности всех участников образовательного процесса, который выходит за пределы юридически установленных государственных границ. Традиционная система профессионального образования не справляется с вызовами современной инновационной экономики регионов. В Российской системе по подготовке высококвалифицированных рабочих новой формации, осуществляющей структурную перестройку системы управления профессиональным образованием, интересен опыт Китая по распределённой ответственности между субъектами образовательной политики в организации профессионального образования.

В статье даётся аналитический обзор некоторых региональных систем профессионального образования Китая, являющихся разными как по географическому положению, так и по ведущим направлениям экономики региона. Многообразие местных законоположений, выраженное в программных документах, раскрывает спектр направлений, актуальных для профессионального образования в провинциях. Особенности развития профессионального образования рассматриваются (опорные учреждения, регулирование структуры специальностей, интернационализация образования, подготовка кадров, решения вызовов регионального образования) в условиях ускоренной индустриализации, урбанизации, развития и внедрения информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональное образование, пилотные учреждения, образцовое заведение, школа-маяк, фирменная марка профессионального образования; государственно-частное партнёрство.

Sesegma Zandaraevna Kimova³,
Candidate of Pedagogy Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail.ru: kimova@mail.ru

Liu Zhiyan⁴,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail.ru: kira-lyu@mail.ru

Regional Component of Vocational Education in China

The growing interest to the national experience in issues of vocational education modernization in China and Russia is dictated by the rapidly increasing internationalization of the capital, the requirements of mobility of all participants of educational process that goes beyond the legally drawn boundaries. Traditional system of vocational education cannot cope with the challenges

¹ С. З. Кимова осуществляла анализ тенденций профессионального образования Китая.

² Лю Чжиянь представляла описание фактологического материала содержания профессионального образования конкретных регионов Китая.

³ S. Z. Kimova has analyzed the trends in vocational education in China.

⁴ Liu Zhiyan has described the fact material in content of vocational education in some regions of China

of the contemporary innovative economy in the countries. Restructuring professional education management system is carried out in the Russian system of highly skilled workers training according to the new formation. The Chinese experience in responsibility distribution between subjects of educational policy in the organization of professional education presents a particular interest. This article deals with an analytical overview of some Chinese regional systems of vocational education, which differ in geographical location and leading economical specialization. The diversity of local laws presented in various policy documents reveals a range of areas relevant to vocational education in the provinces. The distinctive features of vocational education development are analyzed (supporting institutions, regulation of the profession system, internationalization of education, professional training and solving challenges for regional education) in the context of rapid industrialization, urbanization, development and implementation of information technologies.

Keywords: vocational education, pilot institutions, exemplary institution, lighthouse school, brand name of vocational education, public-private partnership.

В рамках стратегии развития профессионального образования (далее ПО), выработанной в значительной степени под влиянием вступления КНР во Всемирную торговую организацию (2001), стимулирование ПО приобретает особое значение для реализации стратегического выбора руководства страны – превращение избыточной демографической ситуации в преимущество трудовых ресурсов в целях перевода экономики на научно-технических процесс. В начале нового столетия технические работники составляли в КНР половину всех занятых на производстве, среди которых две третьих были работниками низшей категории. Государственная политика страны в области профессионального образования установила жёсткие пропорции по установлению баланса между государством и рынком труда.

Правовую основу для формирования универсальной многоступенчатой системы подготовки кадров заложил вступивший в силу с 1 сентября 1996 г. «Закон КНР о профессиональном образовании» (положен в основу местных законоположений и документов), который:

- установил осуществление профессиональной подготовки на уровне неполного, полного среднего и высшего образования;
- обязал предприятия организовывать профессиональное обучение рабочих и служащих в разнообразных формах;
- ввёл также строгие нормативы, наличие которых необходимо для открытия учреждений профессионального образования (далее УПО);
- гарантировал участие общественных организаций в процессе учреждения учебных заведений в системе среднего профессионального образования (далее СПО), чем дал новый стимул их развитию, обязав правительства всех уровней – от уезда и выше – руководить и поддерживать учебные заведения, создаваемые общественными силами;

– заложил правовую основу под финансовую и управленческую реформу в системе профессионального образования (далее ПО).

Задача управленческой реформы заключалась в том, чтобы интегрировать в единую подсистему все учреждения начального профессионального образования (далее УНПО) и учреждения среднего профессионального образования (далее УСПО), которые ранее находились в различном подчинении (специализированных правительственных ведомств центрального и провинциального уровней, местных органов образования или крупных предприятий). На уровень провинций в основном передавались права и ответственность за управление вузами для взрослых и большей частью краткосрочных вузов (предприятиям и организациям предлагалось участвовать в соучредительстве и управлении); на создание комплексной модели управления тремя типами образования – базовым, профессионально-техническим и образованием для взрослых.

К категории профессионального образования КНР относится три вида обучения: обучение профессионально-техническим знаниям в процессе общего образования; профессиональная подготовка для занятия рабочего места по определённой профессии; непрерывное профессиональное обучение для совершенствования знаний в определённой области. В 2001 г. принимается решение Госсовета КНР «О всемерном продвижении реформы и развитии профессионального образования», которое содержит ряд региональных мер, усиливается ответственность отраслевых ведомств, предприятий и региональных властей. На всекитайском совещании по развитию в области ПО Организация ПО на региональном уровне в результате внедрения данного документа определила тенденции ПО, качества обучения и перспективы развития ПО, нашедшие отражение в следующих позициях:

- во-первых, мощный стимул получило учреждение школ-маяков в системе про-

фессионального образования. Уже в 2001 г. в стране было создано 1176 пилотных учебных заведений ПО государственного уровня и более 2000 – провинциального. Так, в провинции Шаньдун, в г. Жичжао в 1998 г. по решению Министерства просвещения создан профессионально-технический колледж. Он стал первым учебным заведением подобного типа и одним из 10 «образцово-показательных высших профессионально-технических колледжей», «опорных пунктов пропаганды научно-технических знаний», «базой подготовки кадров по дефицитным строительным специальностям». Центр профессионального образования района Дунган признан образцовым учебным заведением провинции Шаньдун, является базой профессиональной переподготовки крестьян и представляет собой комплекс учреждений общего и профессионального образования по обучению взрослых.

В провинции Цзянсу начало 1980-х гг. считается периодом активных экспериментов в системе ПО, тогда же Министерство просвещения и Главное управление труда КНР определили г. Сучжоу в качестве экспериментальной базы для отработки реформ структуры СПО и осуществления принципа «трудоустройства по мере подготовки». Комиссия ООН по развитию заключила с правительством Китая соглашение, по которому 7-я средняя школа г. Сучжоу стала одним из участников проекта, опорным пунктом проверки немецкой модели «двухкомпонентной системы», городом комплексных реформ образования. Городское управление образования выделило училища, специализирующиеся на лёгкой промышленности и электронике, в качестве опытных площадок реформирования системы внутреннего управления, а в трёх технических училищах проводился эксперимент по выдаче двух дипломов (диплом выпускника и свидетельство о присвоении квалификации).

С 2007 г. для полного осуществления постановления «Об усилении развития профессионального образования» правительства провинции Ляонин отдел образования г. Шэньяна разработал «План создания шэньянской марки профессионального образования и утверждения города в качестве всекитайской базы технического творчества». В нём подчёркивалась необходимость сотрудничества учебных заведений и предприятий с целью возрождения промышленной базы, строительства новой социалистической деревни, всестороннего построения «общества среднего достатка»;

– во-вторых, идёт регулирование структуры специальностей в системе ПО Китая, было сформировано более 470 ведущих направлений, которые удовлетворяли запросы первой, второй и третьей сфер производства, причём 52 % из них утверждены в 2003–2005 гг.

В провинции Шаньдун, в г. Жичжао в 2007 г. была принята «Программа ускорения реформ профессионального образования», направленная на реализацию целей экономического строительства, на повышение человеческих, профессиональных качеств трудящихся и конкурентоспособность города. Это позволило реформировать учебные заведения, регулировать структуру и добиться оптимального распределения образовательных ресурсов, в ходе которого происходит постепенный перенос внимания с 1-й сферы (тяжёлая промышленность) на 2-ю (лёгкая промышленность) и 3-ю (сфера услуг). Отмечается динамика по увеличению вклада 2-й сферы производства в ВВП (в 2006 г. он достиг 50 %), а вклад сферы услуг составил 36 %. Проведённое обследование показало, что самыми востребованными и приоритетными специальностями в сфере профессионального образования г. Жичжао являются электротехника, автомобилестроение, вычислительная техника, строительство.

В провинции Цзянсу в 2002 г. городское правительство утвердило «Проект упорядочения структуры профессионального образования г. Сучжоу». По мере его реализации в результате различных преобразований, слияния и разделения из 94 УСПО осталось 58, из них 25 вышли на провинциальный уровень подчинения. В итоге более рационального распределения учебных заведений по территории увеличились их масштабы: средняя наполняемость УСПО, общая численность учащихся. Шесть небольших учебных заведений были объединены в единый центр ПО «Чаншу» который стал одним из крупнейших учебных заведений провинции. Была существенно улучшена структура ВПО, количество высших профессиональных колледжей увеличилось с 5 до 17, а численность учащихся в них – с 30 до 79 тыс. Обновилась модель развития профессионального образования; так, на средства городского правительства в пригороде Сучжоу построен Международный парк образования площадью 10 км², включающий 13 учебных заведений.

В провинции Ляонин разработана и реализована программа «Стимулирование “взаимного прогресса”». Цель которой заключается в создании тесного взаимодействия между учебными заведениями и предприятиями. Препо-

даватели направляются на предприятия для участия в производственном процессе (используются методы организации производства, технологические тонкости, тенденции развития производства), технические специалисты стали на контрактной основе консультантами учреждений среднего профессионального образования, участвовали в проведении реформ обучения, переподготовки преподавательских кадров и обучения студентов производственным навыкам;

- в третьих, формируется вектор сотрудничества учреждений профессионального образования и предприятий. Например, в Жичжао развиваются три модели государственно-частного партнёрства учебных заведений с работодателями:

- создание учреждений профессионального образования совместно с предприятиями;
- договорные отношения между учебным заведением и предприятием;
- сочетание учёбы с производством.

Государственно-частное партнёрство учреждений ПО в провинции Ляонин с предприятиями осуществляется по следующим направлениям: заключаются контракты, используется метод параллельной работы и учёбы студентов. Формы сотрудничества достаточно разнообразны: предприятия предоставляют преподавателям и учащимся базу для практики, участвуют в разработке планов подготовки и в учебном процессе, предоставляют для практических занятий соответствующее оборудование.

Программа «Стимулирование «взаимного прогресса» провинции Ляонин способствовала углублению сотрудничества между учебными заведениями и предприятиями. Так, городское правительство в феврале 2005 г. провело специальное совещание. Оно способствовало установлению контактов более 100 учебных заведений и 400 предприятий. Одиннадцать известных предпринимателей были приглашены на контрактной основе в учреждения СПО на должности советников, а 70 технических специалистов были приглашены в качестве мастеров-наставников. На 20 предприятиях были созданы базы производственной практики для профессиональных колледжей, а в 20 колледжах созданы пункты переподготовки рабочих и служащих предприятий. Все учебные заведения заключили соглашения о сотрудничестве с предприятиями;

- в четвёртых, характеристика региональной составляющей профессионального образования будет неполной, если не рассмотреть, какие вызовы перед собой ставят региональные правительства, к таковым в провинции

Шандун относят: доминирование государственных учреждений ПО, недостаточность и сокращение негосударственных учреждений и учреждений, созданных самими предприятиями; однообразие моделей сотрудничества УПО с предприятиями; низкое качество образования у абитуриентов, выходцев из сельской местности; отставание переподготовки преподавателей без отрыва от производства.

В провинции Цзянсу к перспективам развития ПО относят качество педагогических кадров: не хватает преподавателей «двойного назначения», структура приглашённых преподавателей недостаточно рациональна (ведут общие дисциплины), мало преподавателей с предприятий. К перспективам относят и вопросы, связанные с организацией производственной практики, с инвестициями в материально-техническую и научно-исследовательскую базы учреждений. Весьма актуальной является проблема оптимизации системы внутреннего управления образовательными учреждениями. В государственных ОУ необходимо внедрять современные модели управления, свойственные негосударственным образовательным учреждениям, постепенно вводить систему подрядного управления, систему отсева кадров, расширять автономию учреждений ПО, чтобы они стали самостоятельными субъектами, ориентированными на потребности рынка труда и общества.

Важным направлением модернизации профессионального образования является развитие системы профориентации учащихся и совершенствование механизмов трудоустройства выпускников. В Суджоу практически не созданы механизмы профессиональной ориентации, в которой бы участвовали и работодатели. Сами работодатели по-прежнему оказывают сильное давление при трудоустройстве выпускников. Механизмы трудоустройства несовершенны, нет единого планирования в цепочке набор-обучение-трудоустройство, отсутствует и система оценки качества выпускников.

В провинции Ляонин выделяют следующие вызовы: устаревшие стереотипы общественного сознания, слабая пропаганда профессионального образования, её несоответствие потребностям региональной экономики, недостаточность общего потенциала образовательных учреждений (масштаб, ресурсы, методы и технологии обучения, стиль изложения учебного материала в учебниках, оторванность от реальной производственной практики).

Таким образом, в Китае складывается практика выделения опорных школ, как точек роста, являющихся «фирменными марками», образ-

цовыми школами в территориях. В более общей перспективе ведётся работа по подготовке кадров «двойного назначения» и имеющих более высокий уровень профессионального образования (бакалавр/магистр), организации производственной практики, сотрудничества с

производственными предприятиями, создание системы профориентации и трудоустройства выпускников профессиональных учреждений. Перспективными в региональном профессиональном образовании определены направления по её интернационализации.

Список литературы

1. Базарова А. Н. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования КНР (1978–2008 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Базарова, Анна Николаевна. Улан-Удэ, 2011. 24 с.
2. Боровская Н. Е. Системные принципы реформирования образования: китайский урок // Педагогика. 2005. № 7. С. 109–113.
3. Боровская Н. Е. Тенденции развития образования в КНР до 2020 г. // Педагогика, 2011. № 7. С. 108–119.
4. Васюхин О. В. Сравнительный анализ образования в Китае и России / О. В. Васюхин, Ц. Сюй // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 79–81.
5. Дугарова Д. Ц., Горлачев В. П. Сравнительный анализ гарантий качества высшего образования России с международной практикой // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 21–26.
6. Мажаров И. В. Научно-техническая программа КНР: взгляд в будущее [Электронный ресурс]. Режим доступа: chinadata.khv.ru/scitma.htm (дата обращения 20.08.2015).
7. Шилов А. П. Проблемы образования в современном Китае // Вопросы культурологии. 2009. № 2. С. 49–51.
8. Цай Хун, Ци Юэ. Проблемы образования в Китае // Великая эпоха. 2006. 16 с.

References

1. Bazarova A. N. Osnovnye tendentsii razvitiya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya KNR (1978–2008 gg.): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Bazarova, Anna Nikolaevna. Ulan-Ude, 2011. 24 s.
2. Borevskaya N. E. Sistemnye printsipy reformirovaniya obrazovaniya: kitaiskii urok // Pedagogika. 2005. № 7. S. 109–113.
3. Borevskaya N. E. Tendentsii razvitiya obrazovaniya v KNR do 2020 g. // Pedagogika, 2011. № 7. S. 108–119.
4. Vasyukhin O. V. Sravnitel'nyi analiz obrazovaniya v Kitae i Rossii / O. V. Vasyukhin, Ts. Syui // Problemy i perspektivy ekonomiki i upravleniya: materialy III mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2014 g.). SPb.: Zanevskaya ploshchad', 2014. S. 79–81.
5. Dugarova D. Ts., Gorlachev V. P. Sravnitel'nyi analiz garantii kachestva vysshego obrazovaniya Rossii s mezhdunarodnoi praktikoi // Gumanitarnyi vektor. 2012. № 1 (29). S. 21–26.
6. Mazharov I. V. Nauchno-tehnicheskaya programma KNR: vzglyad v budushchee [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: chinadata.khv.ru/scitma.htm (data obrashcheniya 20.08.2015).
7. Shilov A. P. Problemy obrazovaniya v sovremennom Kitae // Voprosy kul'turologii. 2009. № 2. S. 49–51.
8. Tsai Khun, Tsi Yue. Problemy obrazovaniya v Kitae // Velikaya epokha. 2006. 16 s.

Статья поступила в редакцию 30.08.2015

УДК 373.6.370.1
ББК 74.265.1+74.04

Наталья Сергеевна Пурышева¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет
(119435, Россия, Москва, ул. Мал. Пироговская, 29),
e-mail: npurysheva42@rambler.ru

Роза Викторовна Гурина,
доктор педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный университет
(432017, Россия, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42),
e-mail: roza-gurina@yandex.ru

Управленческие образовательные инновации и их неспрогнозированные последствия

В статье проанализированы неспрогнозированные и непредвиденные последствия образовательных инноваций и реформ, проводимых в системе образования России в последнее время.

Рассматривается инновация – активное внедрение в образовательный процесс, особенно в начальных классах, электронных носителей информации (гаджеты, смартфоны) как средств обучения вместо тетрадей и книг. Обсуждаются вопросы, касающиеся последствий данной инновации: Как впоследствии скажется такая инновация на здоровье ребёнка, в частности на его зрении, как изменятся его познавательные процессы, его мышление, восприятие мира? Есть ли рекомендации врачей относительно «безвредной дозы» работы ребёнка с компьютером? Проводились ли клинические испытания и сравнение считываемой информации в отражённом свете от листа бумаги и от экранного излучателя энергии в плане влияния на зрение человека?

В статье обсуждается инновация, касающаяся «объединения, укрупнения, слияния» школьных дисциплин, образовательных учреждений. На конкретных примерах анализируются необоснованные риски введения в старшую школу данной инновации. Например, объединение алгебры и геометрии в один предмет «математика» наносит непоправимый ущерб развитию пространственного восприятия и воображения, формированию логического и дискурсивного мышления учащихся.

Раскрывается проблема разрушения системы астрономических знаний, возникшая в результате ликвидации астрономии как отдельной учебной дисциплины. Приводятся результаты опроса учащихся, касающегося проверки простейших астрономических знаний.

В статье обосновывается вывод о том, что реформы образования должны осуществляться с учётом достижений психолого-педагогической науки и сложившейся образовательной практикой специалистами, имеющими опыт профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: управленческие инновации, знания, понимание, слияние предметов, мышление.

Nataliya Sergeevna Purysheva²,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Moscow Pedagogical State University
(29 M. PirogovSt., Moscow, Russia, 119435),
e-mail:npurysheva42@rambler.ru

Roza Viktorovna Gurina,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Ulyanovsk State University,
(42 Tolstoy St., Ulyanovsk, Russia, 432017),
e-mail: roza-gurina@yandex.ru

Management of Educational Innovations and Their Emergency Consequences

The article analyzes the unanticipated and unintended consequences of educational innovations and reforms in the education system of Russia in recent years.

The authors consider innovation, i. e. an active introduction of electronic media (electronic gadgets, smart phones) as a means of training instead of notebooks and books to the educational process, especially to the elementary grades. The article discusses the questions concerning the

¹ Н. С. Пурышевой разработаны основные теоретические положения и идеи. Их практические обоснования даны Гуриной Р. В., в том числе о слиянии предметов «Астрономия» и «Физика».

² N. S. Purysheva has developed the basic theoretical principles and ideas. R. V. Gurina has given their practical justification including the issues on merging Astronomy and Physics.

consequences of this innovation: how will this innovation affect the child's health and his vision in particular? How will the child's cognitive processes, thought, and perception of the world change? Do doctors recommend the "harmless dose" of child's work with a computer? Have there been any clinical trials and comparison of the information read in the reflected light from the sheet of paper and an on-screen emitter of energy in terms of influence on a person's vision?

The article focuses on innovation concerning "association, consolidation, merger" of school subjects and educational institutions. The unreasonable risks of introducing this innovation into a senior school are analyzed using specific cases. For example, the union of Algebra and Geometry in one subject called Mathematics causes irreparable damage to the development of spatial perception and imagination, the logic and discursive formation of students' thinking.

The problem of destruction of astronomical knowledge, which is caused by the elimination of astronomy as a separate academic discipline is shown. This article contains the results of the students' survey concerning the verification of simple astronomical knowledge.

The article substantiates the conclusion that the education reform should be carried out taking into account the achievements of the psychological-pedagogical science and educational practice by specialists who have professional experience in teaching.

Keywords: management innovations, knowledge, understanding, merging of subjects, thinking.

Система образования России находится в состоянии непрерывного реформирования и внедрения различного рода инноваций, что вызывает обоснованную тревогу. Главные вопросы, которые в этой связи возникают: насколько эти нововведения обоснованы с точки зрения психолого-педагогической науки и насколько их эффективность подтверждена объективными данными педагогического эксперимента и внедренческой деятельности; прогнозируются ли риски внедрения инноваций в образование, в частности, учитывается ли их влияние на здоровье детей, на психологический климат образовательной среды.

Например, вызывает опасение такая инновация, как активное внедрение в образовательный процесс, особенно в начальных классах, электронных носителей информации (гаджеты, смартфоны) как средств обучения вместо тетрадей и книг. Как впоследствии скажется такая инновация на здоровье ребёнка, в частности на его зрении, как изменятся его познавательные процессы, его мышление, восприятие мира? Есть ли рекомендации врачей относительно «безвредной дозы» работы ребёнка с компьютером? Проводились ли клинические испытания и сравнение считываемой информации в отражённом свете от листа бумаги и от экранного излучателя энергии в плане влияния на зрение человека? Кстати, этот электронный бум характерен только для российской школы. В гимназиях Германии компьютеры и планшеты отсутствуют в предметных кабинетах, за исключением кабинета информатики.

Результаты исследования психологами влияния на познавательные процессы учащихся их работы в сети Интернет и использования компьютеров как средства обучения отражены в докладе вице-президента РАО академика Д. И. Фельдштейна. Он писал, что «сегодня

Интернет объективно во всё большей степени «охватывает» прежде всего растущих людей. Например, если (по данным исследовательской группы ЦИРКОН) каждый день выходят в Интернет 37 % взрослых людей и никогда не выходят 46 %, то 93 % (!) подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета – общаются в нём, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети». И далее: «...возникшая и широко распространённая экранная зависимость приводит к неспособности ребёнка концентрироваться на каком-либо занятии, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую речь и трудно читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут соединять их, в результате не понимают текста в целом. В итоге ребёнок «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что пресингует процесс его мышления, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление».

Отсюда актуализируется задача целенаправленного исследования особенностей реального воздействия компьютера, телевидения, Интернета, с его не линейно-ранжированной, а сетевой структурой организации воздействия на растущего человека, его мышление, сознание и поведение, исследование характера возникающих при этом рисков. Это риски не только ухода детей из реального мира в виртуальный, но риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллинг», «троллинг»), риски попадания в интернет-зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, нарко-

тики, экстремизм, национализм, призывающих детей не только к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе» [5].

Однако результаты уже проведённых исследований психологов не учитываются чиновниками от образования: электронные учебники, электронные дневники и пр. получают всё большее распространение в учебном процессе; написанные рукой доклады, сообщения и пр. заменяются компьютерными презентациями, что отнюдь не способствуют формированию функциональной грамотности учащихся. Инновации не подкрепляются научными исследованиями, в которых должна быть указана мера, сверх которой использование того или иного средства, той или иной инновации, в том числе новых информационных технологий, приносит вред: как известно любое полезное лекарство при передозировке становится ядом. Иными словами, должны быть определены границы применимости инноваций и возможные риски. Анархия в использовании новых вышеуказанных информационных средств обучения приведёт к непредвиденным последствиям спустя годы.

Другая инновация – это курс на «объединение, укрупнение, слияние». Это касается и школьных дисциплин, и образовательных учреждений. Происходит «беспощадное укрупнение школ» без объяснения, зачем это нужно, как будут учиться дети в новых комплексах и какие знания там можно будет получить [1]. При этом инноваторы в образовании не останавливаются на достигнутых рубежах, а идут дальше (лучше сказать: процесс объединения принимает лавинообразный характер) – происходит объединение детских садов со школами в комплексы, коррекционных школ с массовыми общеобразовательными учреждениями. Новшеством является инклюзивное образование, предполагающее обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном образовательном учреждении. Трудно представить, как будут обучаться одновременно в одном классе физике или математике здоровые учащиеся и учащиеся, имеющие дефекты зрения и слуха. Также возникает вопрос о том, как подготовить такого учителя, который, наряду с профессиональными компетенциями учителя-предметника, должен владеть специальной методикой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Понятно, что политика укрупнений обусловлена стремлением к экономии бюджетных средств, однако риски при введении этих инно-

ваций и возможные последствия не просчитываются в должной мере.

Курс «беспощадного укрупнения» коснулся и школьных предметов. Слияние предметов приводит к вымыванию из них того, содержание которого слабо отражено в вопросах ЕГЭ. Отделение от древней натурфилософии самостоятельных наук означало новый исторический виток развития человеческой цивилизации и обеспечило её переход на качественно новый уровень. Каждый изучаемый предмет содержит специфические целевые установки, исходные философские идеи, принципы, систему соответствующих научных знаний (когнитивная составляющая), ядром которых являются законы, понятийный аппарат, теория, описание процессов, явлений соответствующей отрасли науки, а также следствие и результат его освоения – сформированность соответствующей научной картины мира (физической, астрономической, экономической и т. п.), развитие мышления и приобретение целостного научного мировоззрения (причём, изучение каждого предмета вносит свой вклад в эти процессы) [3]. Поэтому натурфилософский подход к содержанию образования – курс на слияние дисциплин, размывание одной дисциплины в другую или включение одной дисциплины в другую в виде отдельных вопросов-вкраплений – приводит к хаосу, к разрушению сложившейся дифференцированной системы школьных знаний, и это выходит за рамки логики самой сущности образования. Курс на слияние предметов – это движение к прошлому.

Теперь рассмотрим, чем чревата инновация слияния школьных предметов¹. Слияние двух предметов в один даёт возможность уменьшить количество часов на объединённый предмет. Почему так происходит? Если предмет изучается отдельно, учитель обязан выполнить программу согласно образовательному стандарту и выставить итоговую оценку каждому учащемуся за достижение результатов обучения на отдельной странице в школьном журнале, где отражается его образовательная деятельность. Преподавание предметов «два в одном» всегда оставляет лазейку для учителя перераспределить учебное время в пользу одного из них, а другой пройти формально в быстром темпе, или вовсе его не проходить. Вот реальный неспрогнозированный результат управленческих инноваций, касающийся деятельности учителей. Политика слияния дис-

¹ Речь идёт именно о механическом объединении предметов, а не об интеграции знаний из разных предметов.

циплин может быть обусловлена несколькими причинами:

- требованием экономии бюджетных средств;
- возможностью перераспределения числа часов в пользу других дисциплин;
- возможностью введения новых дисциплин и курсов;
- глубокая скрытая политика, связанная с манипулированием мышлением и ценностями молодого поколения.

Слияние предметов связано, на первый взгляд, только с экономией бюджетных средств. В то же время для введения новых предметов находятся средства. Стало быть, дело не только в экономии. В школах 19 субъектов Федерации проходит эксперимент по введению нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики», несмотря на то, что в содержание школьного образования входят предметы «Мировая художественная культура» (МХК) и «История мировых религий», принадлежащие к той же сфере познания. С изучением первой части этой новой дисциплины учащиеся непроизвольно и неизбежно будут получать ненаучные религиозные знания, основывающиеся на вере, которые, в свою очередь, неизбежно будут формировать в той или иной мере религиозное мышление, религиозное мировоззрение и ценности, а также религиозную картину мира. В связи с вышесказанным этот новый предмет следует рассматривать как парадоксальную альтернативу исчезнувшему предмету «Астрономия».

При объединении предметов есть соблазн один блок усилить за счёт часов другого блока. Показательно в этом смысле объединение алгебры и геометрии в один предмет «математика». Изучение геометрии в старшей школе решает крайне важные образовательные задачи: приобретение учащимися знаний, умений и компетентностей, имеющих огромное значение для их практического применения в обыденной жизни (вычисление сторон треугольников, площадей и объёмов различных тел и пр.); для изучения школьных естественнонаучных предметов, для продолжения образования в областях, связанных с математикой, архитектурой, а также развитие пространственного и логического мышления, критичности мышления учащихся. Однако, как показывает практика, часть учителей уроки геометрии вовсе не проводит, а заменяет алгеброй, что ещё обусловлено и малой долей заданий по геометрии в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ. При раздельном преподавании предметов та-

кая подмена минимально возможна, а при их преподавании разными преподавателями совсем невозможна. Наиболее добросовестные учителя «ухищряются» преподавать «слитые» предметы по блокам, выставляя в журнале текущие оценки по двум предметам, а в сводную ведомость ставится общая оценка. Всё это приводит к тому, что в силу вступает закон непредвиденных последствий, который коснулся и учителей: они оказались в сложном положении без единых учебников, тематического планирования, методических разработок и контрольно-измерительных материалов слитых дисциплин. А учащиеся оказываются в таком положении, при котором наносится ущерб развитию их пространственного восприятия и воображения, формированию их логического и дискурсивного мышлений (дискурс – доказательная речь), что достигается систематическим тренингом через доказательства теорем и решение геометрических задач.

Отказ от изучения литературы как отдельной дисциплины в старшей школе на базовом уровне не позволит более осуществлять её миссию – решение задач нравственного и духовного развития, формирования образного мышления, эстетического и художественного вкуса, устной речи учащихся. Литература – базовая учебная дисциплина, формирующая духовный облик молодёжи, без чего невозможно духовное развитие нации в целом. Литература как феномен культуры обладает большой силой воздействия на читателей силой художественных образов, приобщая их к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества; осуществляет формирование миропонимания и национального самосознания, развитие культуры устной речи. Слияние литературы и русского языка приводит на практике к перераспределению учителями учебного времени в пользу русского языка, вопросы которого составляют основное содержание ЕГЭ; вымыванию литературы из программы школьного образования как целостного предмета и, как следствие, падению нравственности и отсутствию представлений о художественных ценностях у молодого поколения.

Огромный вред формированию у учащихся представлений о современной естественнонаучной картине мира нанесла ликвидация астрономии как самостоятельного учебного предмета и включение небольшого числа вопросов астрономического содержания в курс физики. С 1993 г. рекомендовано изучать лишь отдельные вопросы астрономии в курсе физики. По опросам учителей физики, проходящих

повышение квалификации в Ульяновском институте переподготовки кадров, более 90 % из них расходуют время, отведённое на изучение отдельных астрономических вопросов, на подготовку к ЕГЭ (то есть не по назначению). Что касается образовательного результата учащихся в отношении астрономической грамотности, он свёлся к нулю: в среднем только 43,3 % респондентов правильно ответили на простейшие вопросы по астрономии при анкетировании, проводимом в течение 2003–2012 гг. Респондентами являлись 529 студентов из УлГУ; Санкт-Петербургского профессионального железнодорожного лицея; МПГУ, РГСУ [3]. При этом с течением времени результаты не улучшились, несмотря на возможность получить знания из средств массовой информации (Интернет, телевидение).

Анкета-опросник содержала 17 элементарных вопросов, правильные ответы на которые отражают примитивный уровень астрономических знаний, среди них: «Что такое галактика? Как движутся Солнце и Земля относительно друг друга? К каким небесным телам относится Солнце? Каков период вращения Луны вокруг Земли? Чем существенно отличаются звезды от планет? Есть ли у Вселенной возраст и какой он? Есть ли у Вселенной размеры? Сколько планет в Солнечной системе? Укажите названия планет Солнечной системы. Что такое галактика? Что такое 1 световой год? Почему светит Луна? Почему светит Солнце?» и др. К удивлению, вопросы оказались проблемными. 1/5 часть опрошенных считает, что Солнце вращается вокруг Земли. Только около 25 % указали правильный период обращения Луны вокруг Земли – около месяца, остальные указали срок «за 1 день» или «за 1 сутки», или «за 1 год», или дали ответ «не знаю». Часть учащихся не знают, что Солнце – это звезда, что Луна – спутник Земли, что такое галактика. В их ответах Солнце и Луна фигурируют как планеты Солнечной системы, а галактика как планетная система, Луна светит за счёт ядерных реакций внутри неё или за счёт люминесценции. Большинство респондентов не знают, сколько планет в Солнечной системе и не могут назвать их [2].

Новаторами не были спрогнозированы результаты разрушения системы астрономических знаний, и согласно закону непредвиденных последствий они оказались куда более глубокими и негативными. В работах [1,2] показано, что изучение астрономии формирует у учащихся не только научную картину мира и мировоззрение, но и «космическое», глобаль-

ное мышление, характеризующееся следующими признаками:

- сформированная система мотивационно-ценностных отношений (МЦО) личности: к Миру, жизни на Земле, людям, осознание уникальности жизни и разума во Вселенной как наивысшей ценности;

- масштабность мышления – умение оперировать гигантскими пространственно-временными промежутками, а также понятиями, отражающими глобальные космические феномены – «рождение и расширение Вселенной», «Большой взрыв» и т. д.;

- сформированность личностных нравственно-этических качеств: осознание ответственности за последствия научных открытий, за судьбу человечества, бессмысленность войн, межрелигиозных распрей;

- видение глобальных общечеловеческих проблем;

- развитое самосознание в русле естественнонаучного направления русского космизма – комплекса идей о неразрывной связи судьбы человека с освоением космоса [4]. Учащийся изменяет взгляд на самого себя, начинает осознавать себя как сознательное существо Вселенной (человек – микрокосм).

Исключение предмета «Астрономия» из содержания школьного образования привело не только к научному невежеству части молодёжи, но и к отрицательной динамике ценностей и отсутствию глобального, «космического» мышления. Результаты длительных исследований показали, что в экспериментальных группах после изучения дисциплины «Астрономия», включающей и вопросы космологии, количество респондентов с «космическим» мышлением и мировоззренчески-ценностное отношение (МЦО) к Миру больше в 2,75 раза по сравнению с контрольными группами, не изучавшими астрономию как дисциплину. При этом приобретение МЦО к Миру и глобального мышления не является результатом изучения курса физики и других дисциплин, а только астрономии как отдельной дисциплины. Изучение отдельных астрономических вопросов в курсе физики не даёт таких результатов. Это означает, что изучение астрономии как отдельной дисциплины формирует идеологию молодого поколения.

Введение любой образовательной инновации должно подвергаться глубокому всестороннему прогностическому анализу, касающемуся не только **экономического эффекта от её внедрения, но и эффективности обучения, управления, духовно-нравственного воспитания, её влияния на развитие мышления, формирование научной картины**

Мира, мировоззрения и идеологии молодого поколения. Однако этого не происходит, потому что новаторами всех витков реформ являются люди, зачастую далёкие от школьного образования и педагогики как науки.

Таким образом, реформы образования должны осуществляться с учётом достижений психолого-педагогической науки и сложившей-

ся образовательной практик специалистами, имеющими опыт профессиональной педагогической деятельности. В противном случае реформы не позволят получить результаты, предусмотренные требованиями ФГОС, не будут отвечать требованиям современного общества и, более того, могут привести к непредсказуемым разрушительным последствиям.

Список литературы

1. Гурина Р. В. Астрономическая безграмотность и глобальное сознание в контексте модернизации образования // Народное образование. 2007. № 2. С. 189–193.
2. Гурина Р. В. Подготовка учащихся физико-математических классов к будущей профессиональной деятельности в области физики. Ульяновск: МДЦ, 2009. 394 с.
3. Пурышева Н. С., Гурина Р. В. Интерпретации физической картины мира // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 50–55.
4. Русский космизм. Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.
5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (Доклад на общем собрании РАО). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf> (дата обращения: 23.10.2014).

References

1. Gurina R. V. Astronomicheskaya bezgramotnost' i global'noe soznanie v kontekste modernizatsii obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2007. № 2. S. 189–193.
2. Gurina R. V. Podgotovka uchashchikhsya fiziko-matematicheskikh klassov k budushchei professional'noi deyatel'nosti v oblasti fiziki. Ul'yanovsk: MDTs, 2009. 394 s.
3. Puryшева N. S., Gurina R. V. Interpretatsii fizicheskoi kartiny mira // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2011. № 2. S. 50–55.
4. Russkii kosmizm. Antologiya filosofskoi mysli. M.: Pedagogika-Press, 1993. 368 s.
5. Fel'dshtein D. I. Problemy psikhologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoi situatsii XXI veka (Doklad na obshchem sobranii RAO). [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf> (data obrashcheniya: 23.10.2014).

Статья поступила в редакцию 22.08.2015

УДК 377:37.091.27
ББК 74.4:74.028
ББК Ч4:Ч402.8

Наталья Петровна Таюрская,

аспирант,

*Забайкальский государственный университет,
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),*

e-mail: tayurskaya79@mail.ru

Оценка квалификации выпускника профессионального образования: компетентностно-деятельностный подход

В статье обосновывается актуальность проблемы оценивания квалификации. Конкретизируются цели профессионального образования, направленные на непрерывное профессиональное развитие, акцентируется отличительная особенность стандарта нового поколения – направленность на результаты обучения, основными единицами которых выступают компетенции. Отмечено, что компетентностно-деятельностный подход, являясь методологической основой федерального государственного образовательного стандарта, диктует необходимость формирования новой системы оценочных средств. Рассматривается система принципов и этапов проведения процедуры оценивания квалификации. В рамках данной статьи представлена система диагностических средств, позволяющих оценить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Формирование иноязычной компетенции и оценка её сформированности будет наиболее эффективной при использовании деятельностного подхода, ввиду того, что речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности. Для оценки сформированности структурных компонентов компетенции раскрыто содержание каждого компонента, в соответствии с которым определены формы и методы оценки. Представлено краткое описание технологий веб-квеста и открытого пространства. Рассмотрен пример создания образовательного веб-квеста для оценки уровня сформированности основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Отмечается целесообразность заимствования инструментов оценки компетенций из практики профессиональной среды, которая позволит выстроить диалог между работодателями и учебными заведениями.

Ключевые слова: квалификация, компетентностно-деятельностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, веб-квест, технология «открытое пространство».

Nataliya Petrovna Tayurskaya,

Postgraduate Student,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),

e-mail: tayurskaya79@mail.ru

Qualification Assessment in Vocational Education: Competence and Activity-Based Approach

The problem of assessing the graduate qualification is actualized in this article. The goals of vocational education are specified aimed at lifetime learning, the distinctive feature of the Federal State Educational Standard is emphasized, i. e. the focus on learning outcomes, the basic units of which are the competences. It is marked that the competence and activity-based approach being the methodological base of the Federal State Educational Standard requires a new system of assessment means. The system of the principles and stages of qualification assessment is reviewed. The article presents a system of diagnostic tools to evaluate the level of formation of foreign language communicative competence of students. The formation of foreign language competence and the assessment of its formation will be most effective through activity-based approach due to the fact that verbal communication is carried out by means of speech activity. To assess the formation of structural components of competence, the content of each component is revealed according to which the forms and methods of assessment are defined. The web-quest and Open Space technologies are briefly described. The article presents the example of the educational web-quest creation to assess the level of formation of foreign language communicative competence of students. To enhance the interaction between employers and educational institutions, it is advisable to borrow the professional environment tools for competence assessment.

Keywords: qualification, competence and activity-based approach, foreign language communicative competence, web-quest, Open-Space technology.

В XXI веке перед профессиональной школой открываются широкие горизонты, связанные с внедрением новых типов образовательных услуг, с созданием новых специальностей на основе *научно-промышленных достижений* в различных отраслях экономики и социальной сферы. Развитие наукоёмких и высокотехнологичных производств требует обеспечения предприятий, учреждений практико-ориентированными специалистами, обладающими профессиональной квалификацией, многофункциональными умениями. В этих условиях именно профессиональное образование способно обеспечить подъём национальной экономики России [7].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [глава 1, ст. 2; глава 8, ст. 68, 69] указывается, что профессиональное образование направлено «на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определённых уровня и объёма, позволяющих вести профессиональную деятельность в определённой сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности». Цель среднего профессионального образования – «подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [9].

В. И. Блинов, конкретизируя данную цель как получение человеком соответствующей квалификации в результате освоения профессиональной образовательной программы, отмечает направленность на непрерывное профессиональное развитие [3]. Сегодня уже невозможно получить квалификацию раз и навсегда. Диверсификация производства, быстрая смена технологий обусловили мобильность квалификаций, актуализировали проблему оценивания и официального признания объективной готовности человека к выполнению определённого вида трудовой деятельности вне зависимости от времени, места и формы получения образования [4]. В современных условиях проблема оценки квалификации приобретает первостепенное значение.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов требует качественно новой подготовки квалифицированных кадров. Отличительной особенностью стандар-

та нового поколения является не объём полученных знаний, а результаты обучения. «Результаты обучения» (*learning out comes*) – это совокупность знаний, умений и/или компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения (определение принято в рекомендациях Еврокомиссии по использованию Европейской рамки квалификаций). Результатом обучения (освоения образовательной программы) становится получение квалификации, значимой для рынка труда и основанной на объективных требованиях трудовой деятельности [4]. Под квалификацией понимается уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности [9].

Подтверждением получаемой квалификации является её оценивание. А основными единицами оценки качества квалификации выступают компетенции.

Компетенции – это динамический набор знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться. Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее опыта и приобретение нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством [6]. В этих условиях процесс обучения трансформируется в процесс учения/научения, в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [2].

Нам близко мнение В. Г. Зарубина, который определяет компетентность как «лично-интегрированный результат, имеющий деятельностные, поведенческие признаки: практическую, опытную, мотивационно-ценностную и когнитивно обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции» [5]. Мы согласны с А. Д. Федотовой в том, что оценку сформированности компетенций необходимо осуществлять исходя из её структурных компонентов, определяя по каждому компоненту критерии и формы оценки [10].

Анализ проведённых исследований позволяет утверждать, что современным подходом к оценке квалификации выступает компетентностно-деятельностный подход. При таком подходе изменяется функция оценивания основной образовательной программы профессиональ-

ного образования, которая будет заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития. При компетентностно-деятельностном подходе к оценке квалификации важными становятся: компетенции как результат обучения, образовательные технологии как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов обучения (компетенций) [4]. Компетентностно-деятельностный подход является связующим звеном теории и опыта практической деятельности, следствием которого выступает комплекс сформированных компетенций, что в целом составляет уровень соответствующей компетентности.

Федеральным институтом развития образования разработана система принципов оценивания квалификации, соответствующая современному этапу развития образования. Оценивание и констатация наличия квалификации предполагает соблюдение следующих принципов: независимость и объективность оценки, комплексный и итерационный характер, единство подходов, практикоориентированность и междисциплинарность оценочных средств, этапность и индивидуализация подходов к оцениванию. Для проведения процедуры оценки квалификации нужны комплексные оценочные средства, демонстрирующие решение профессиональных задач, основанные на применении информации из разных предметных областей, на самостоятельном конструировании алгоритмов действий, актуализации умений в новых обстоятельствах, использовании универсальных способов деятельности [4]. Поэтому первостепенное значение приобретает поиск диагностических средств исследования уровня сформированности компетенций.

Разработка диагностических средств для проведения процедуры оценки квалификации предполагает соблюдение следующих этапов. Определение предмета оценивания (компетенции, трудовые функции), объекта оценки (процесс деятельности, продукт деятельности, продукт и процесс одновременно), условий проведения оценочной процедуры (необходимое количество времени, оптимальное место проведения, материалы и оборудование), форм и методов оценивания, критериев оценки [3].

Среди инновационных методов оценки сформированности компетенций можно назвать такие, как метод 360 градусов; кейс-тестинг; интервью по компетенциям; ассессмент-центр; оценка по чек-листам; метод Дельфи; форсайт; стратегические сессии, портфолио и др. [1].

По форме квалификационные испытания могут проводиться очно, а также заочно – с использованием метода экспертной оценки предоставленных материалов (например, видеоматериалов, входящих в портфолио документов или работ) или смешанными (сочетание очной и заочной форм) [3].

В рамках данной статьи рассмотрим систему диагностических средств, позволяющих оценить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», наименование образовательной программы «Преподавание в начальных классах».

Интеграция России в мировое сообщество вызывает повышенный интерес к практическому знанию иностранных языков, к свободному владению иноязычной речью и определяет целесообразность пересмотра и обновления подходов не только к формированию, но и оценке ИКК. С позиций компетентностно-деятельностного подхода, развитие ИКК, сопровождается формированием «вторичной языковой личности», процесса становления совокупности компетенций и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению. Как известно, эта компетенция включает владение культурой мышления, способность к восприятию, обобщению и анализу информации, умению логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь. Формирование ИКК и оценка её сформированности будет наиболее эффективной при использовании деятельностного подхода ввиду того, что речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности.

Анализ современных исследований (Л. Е. Алексеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, Д. Хаймс, Д. Равен и др.) позволил выделить структурные компоненты ИКК: лингвистическая; социолингвистическая; социокультурная; социальная; дискурсивная; стратегическая [8].

Оценка сформированности рассматриваемой компетенции должна осуществляться на всех этапах образовательного процесса (текущий и промежуточный контроль), причём оценка должна проводиться по всем выделенным структурным компонентам компетенции. Для оценки сформированности структурных компонентов компетенции мы определили содержание каждого компонента, в соответствии с которым определили формы и методы оценки (см. таблицу).

Оценка сформированности структурных компонентов ИКК

<i>Компоненты ИКК</i>	<i>Содержание компонентов</i>	<i>Формы и методы оценки</i>
Лингвистическая	Умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения	Тестирование, кейс-метод, метод-проектов, интервью, эссе, ролевая игра, языковой портфель, adsoft tester, hot potatoes, интернет-ресурсы
Социолингвистическая	Умение выбрать способ выражения, в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего	Кейс-метод, метод-проектов, интервью, ролевая игра
Социокультурная	Способность оперировать системой национально-культурных знаний и умений в условиях диалога культур	Веб-квест, кейс-метод, интернет-ресурсы, имитационное моделирование
Социальная	Желание и готовность взаимодействовать с другими людьми	Кейс-метод, ролевая игра, интервью
Дискурсивная	Совершенствование коммуникативных умений в четырёх видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме	Кейс-метод, метод-проектов, интервью, эссе, ролевая игра
Стратегическая	Способность компенсировать недостаточность знания языка	Технологии открытого пространства (openspace)

Как видно из таблицы, оценка ИКК будет более эффективным при использовании симуляционных методов активного обучения, в основе которых лежит кейс-технология, имитационное и имитационно-игровое моделирование, воссоздающее предметное, социокультурное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Наибольшее распространение в иноязычной практике для оценки уровня сформированности лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и социальной компетенций получил кейс-метод, или метод конкретных ситуаций. Кейс – реальные события в определённой сфере деятельности, которые используются для организации дискуссии в учебной аудитории. Использование кейсового метода способствует созданию языковой среды и формирует потребность в использовании иностранного языка как средства общения.

Для оценки уровня сформированности социокультурной составляющей целесообразно использование веб-квеста. Веб-квест – один из видов проектной деятельности (веб-квест досл. с англ. «поиск в сети интернет») – это деятельностно ориентированная проектная модель, предусматривающая самостоятельную поисковую работу в сети Интернет. Так, в рамках проекта «Учитель цифрового века» студентами Читинского педагогического колледжа создан образовательный веб-квест: «Алханай – памятник буддийской культуры».

Цель проекта – совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, готовых использовать в своей будущей

педагогической деятельности современные информационные технологии. Реализация проекта осуществлялась поэтапно. Основной этап проекта включал изучение следующих технологий: VOKI; создания учебных интернет-ресурсов Hotlist, Treasure Hunt, Multimedia Scrapbook, создания веб-квеста; технологии создания компьютерных тестов при обучении иностранному языку на примере тестера ADSoft Tester, создания интерактивных упражнений на основе программы HotPotatoes, озвучивание мультфильмов на английском языке. Были обозначены прогнозируемые результаты проекта: публикация VOKI; публикация учебных ресурсов в Интернете; публикация озвученных мультфильмов; публикация веб-квеста Алханай – памятник буддийской культуры. Оценка сформированности основных компонентов ИКК осуществлялась на этапе презентации продуктов проекта.

Одним из наиболее ярких инновационных методов оценки сформированности стратегической составляющей ИКК является технология «открытое пространство» (разработана в середине 80-х гг. прошлого века Х. Оуэном). Технология «открытое пространство» – это форма работы с группами, члены которых объединены общими интересами. Изначально технология создана для того, чтобы создать возможность участникам деловых игр обсудить проблемы, проверить актуальность происходящего, определить стратегическое решение поставленных задач. Использование данной технологии целесообразно для проведения конференций, семинаров, деловых встреч. Технология

OpenSpace позволяет не только оценить сформированность стратегической составляющей ИКК. Учебные дискуссии в формате OpenSpace способствуют формированию навыков межличностного общения на иностранном языке, умения выслушивать различные точки зрения и отстаивать свою, умения работать в команде, навыков публичной речи.

В идеальном случае инструмент оценки должен представлять собой показательную работу в реальных или модельных условиях (на учебной/производственной практике, в школе, детском саду, в детском центре, языковой студии, мастерской ОУ (ресурсного центра), организации, предприятия и т. п.). Согласно В. И. Блинову наилучшим вариантом оценки компетенций является дихотомическая оценка – «освоен/не освоен», «зачтено/не зачтено». Однако на сегодняшний день отсутствуют до-

статочные нормативные основания для такой оценки [4].

Таким образом, использование инновационных методов оценки сформированности ИКК не только обеспечивает установление соответствия уровня сформированности ИКК обучающегося требованиям образовательного стандарта, но и способствует её дальнейшему развитию у студентов: совершенствованию аудитивных навыков, навыков и умений чтения, письменной речи, пополнению словарного и культуроведческого запаса (речевой этикет, особенности культуры, традиции страны изучаемого языка). Заимствование инструментов оценки компетенций из практики профессиональной среды позволит выстроить диалог между работодателями и учебными заведениями и будет способствовать сотрудничеству учреждений профессионального образования с представителями рынка труда.

Список литературы

1. Авдеев П. Б., Никитина Л. Г., Старостина С. Е., Дугарова Д. Ц. Оценка результатов подготовки специалистов в области горного дела с применением модульных профессиональных программ // Горный журнал. 2014. № 12. С.110–114.
2. Белобородова Н. С., Черникова Т. А. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению // Пермский пед. журнал. 2014. № 6. С. 5–11.
3. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Концепция и методика разработки оценочных средств для проведения квалификационных испытаний. М.: АВАНГЛИОН-ПРИНТ, 2013. 64 с.
4. Блинов В. И. Квалиметрический подход в образовании // Образование и наука. 2012. № 10. С. 48.
5. Зарубин Л. А., Громова Л. А. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 18.
6. Сафонова Е. И. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения. М.: Изд-во РГГУ, 2013. 75 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 368 с.
8. Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: отечественный и зарубежный опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1(41). С. 83–87.
9. Федотова А. Д. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6(53). С. 117–124.

References

1. Avdeev P. B., Nikitina L. G., Starostina S. E., Dugarova D. Ts. Otsenka rezul'tatov podgotovki spetsialistov v oblasti gornogo dela s primeneniem modul'nykh professional'nykh programm // Gornyi zhurnal. 2014. № 12. S.110–114.
2. Beloborodova N. S., Chernikova T. A. Professional'noe samorazvitie budushchikh pedagogov v kontekste traditsionnogo i kompetentnostno-deyatelnostnogo podkhodov k obucheniyu // Permskii ped. zhurnal. 2014. № 6. S. 5–11.
3. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Kontseptsiya i metodika razrabotki otsenochnykh sredstv dlya provedeniya kvalifikatsionnykh ispytaniy. M.: AVANGLION-PRINT, 2013. 64 s.
4. Blinov V. I. Kvalimetriceskii podkhod v obrazovanii // Obrazovanie i nauka. 2012. № 10. S. 48.
5. Zarubin L. A., Gromova L. A. Kompetentnostnyi podkhod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnykh tekhnologii. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007. S. 18.
6. Safonova E. I. Rekomendatsii po proektirovaniyu i ispol'zovaniyu otsenochnykh sredstv pri realizatsii osnovnoi obrazovatel'noi programmy vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya. M.: Izd-vo RGGU, 2013. 75 s.
7. Slastenin V. A. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. M.: Akademiya, 2004. 368 s.
8. Tayurskaya N. P. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt // Gumanitarnyi vektor. 2015. № 1(41). S. 83–87.
9. Fedotova A. D. Sistema otsenochnykh sredstv kak instrument podtverzheniya sformirovannosti kompetentsii // Uchenye zapiski ZabGU. 2013. № 6(53). S. 117–124.

10. Черепанова Л. В. К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6(53). С. 36–44.

Источники

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

10. Cherepanova L. V. K probleme otsenivaniya rezul'tatov podgotovki bakalavrov i magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v kompetentnostnoi paradigme // Uchenye zapiski ZabGU. 2013. № 6(53). S. 36–44.

Istochniki

11. Federal'nyi zakon Rossiiskoi federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii».

Статья поступила в редакцию 30.08.2015

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

THEORY AND METHODS OF LANGUAGE TEACHING

УДК 378
ББК 74.58

Галина Степановна Архипова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: step7galina@mail.ru

Формирование социокультурной компетентности посредством компетентностно ориентированных задач при обучении иностранному языку в высшей школе

В статье поднимается одна из актуальных на сегодняшний день тема по формированию социокультурной компетентности при обучении иностранному языку в вузе и рассмотрены противоречия, мешающие этому процессу. Автором проанализированы составляющие социокультурной компетентности при обучении иностранному языку и предложены пути её формирования посредством устранения противоречий с помощью компетентностно ориентированных задач, использование которых на занятиях по иностранному языку позволяет сформировать у студентов способность ориентироваться в нестандартных ситуациях, самостоятельно решать возникающие вопросы профессионального и социального характера, проявлять гибкость, мобильность и, соответственно, быть успешным в своей будущей профессии в ситуациях иноязычного общения с иностранными коллегами.

Компетентностно ориентированные задачи рекомендуется использовать как в качестве домашнего задания, так и на занятиях различного типа (изучение нового материала, тренировка изученного материала, комплексное применение знаний, обобщение и систематизация знаний, в качестве контроля, оценки и коррекции). При изучении материала с помощью компетентностно ориентированных задач можно создавать условия для формирования понятий, выводов и усвоения грамматических явлений, тематического вокабуляра, правил чтения и т. д. На занятиях комплексного применения знаний посредством компетентностно ориентированных задач можно сформулировать проблему (задачу), которую необходимо решить в течение занятия. Например, на занятиях по деловому иностранному языку преподаватель может ввести такие компетентностно ориентированные задачи: «убедите иностранного коллегу принять ваше деловое предложение, учитывая социокультурную составляющую вашей коммуникации», или «предложите пути решения производственных вопросов наиболее эффективным и оптимальным способом», и др. Также в статье указываются методы обучения иностранному языку, в которых целесообразно применять компетентностно ориентированные задачи.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, социокультурная компетентность, обучение иностранному языку в неязыковом вузе, компетентностно ориентированные задачи, подготовка бакалавров и магистров, иноязычное общение.

Galina Stepanovna Arkhipova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: step7galina@mail.ru

Sociocultural Competence Formation by Means of Competency-Oriented Tasks While Foreign Language Teaching at Higher School

The given article reveals one of the important issues of sociocultural competence formation while foreign language teaching at higher school and some contradictions hampering this process. Sociocultural competence aspects in foreign language teaching are analyzed and ways of its formation by means of contradiction elimination with the help of competency-oriented tasks are suggested. Use of competency-oriented tasks helps to form student's ability to orientate himself in non-standard situations to solve professional and social problems independently, to demonstrate flexibility, mobility, and accordingly to be successful in his future work while communicating with foreign colleagues.

Competency-oriented tasks are recommended to use both as home tasks and at the practical classes of different types (study of new material, practicing the material studied, complex application of knowledge, summarizing and systematizing knowledge, as a control point, assessment and correction). While studying the material with the help of competency-oriented tasks one may create conditions for the concept and conclusion formation, for the mastering of grammatical phenomena, topical vocabulary, rules of reading, etc. At the practical classes of complex application of knowledge by means of competency-oriented tasks, one may formulate the problem (task) which is necessary to solve during the lesson. For example, at Business English classes a teacher may introduce such competency-oriented tasks: "persuade a foreign colleague to accept your business proposal taking into consideration the sociocultural aspect of the communication", or "offer methods of production problem solution in the most effective and optimal way", and others. Also methods of foreign language teaching in which competency-oriented tasks are advisable to use are shown.

Keywords: higher professional education, sociocultural competence, foreign language teaching at non-linguistic higher school, competency-oriented tasks, Bachelors' and Masters' training, foreign language communication.

Современный этап образования характеризуется изменениями в его направленности, целях, содержании, которое ориентируется на свободное развитие личности, её самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность. В условиях повышенной требовательности работодателя к профессиональным качествам и компетенциям выпускника технического вуза возрастает роль передовых профессионально-педагогических технологий. Актуализировалась проблема профессиональной подготовки с учётом общемировых и региональных тенденций. Компетентностный подход к организации воспитательного и образовательного процессов в высшей школе требует от преподавательского состава формирования у будущих специалистов не только профессиональной, но и социокультурной компетентности с учётом индивидуальных особенностей учащихся в ходе их профессиональной подготовки.

Ещё раз повторим, что «роль естественных наук в деле воспитания образованных, культурных специалистов неопределима, поскольку общая образованность и культура напрямую зависят от уровня гуманитарного знания студентов (включая студентов технических направлений). Именно при изучении обще-

ствоведческих дисциплин (философия, социология, правоведение, иностранный язык и др.) закладываются основы общей методологии профессиональной деятельности будущего специалиста любого профиля (как гуманитарного, так и технического)» [1, с. 463].

Ориентация учебного процесса на результат, представленный в виде компетенций, и создание новой методологии оценки качества образования, что является задачами системы высшего профессионального образования в настоящее время, лежат в основе федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Социокультурная компетентность в ФГОС ВПО не прописывается, но её составляющие входят в общекультурные и общепрофессиональные компетенции выпускников вуза.

В сфере высшего профессионального образования существует ряд противоречий, мешающих в полной мере развивать социокультурную компетентность при обучении иностранному языку, между:

– имеющимся социальным заказом в области иноязычного образования и современной практикой его реализации;

– расширением международных связей, требующим специалистов, способных адаптироваться в иных социокультурных условиях, и сокращением аудиторных часов, отведённых на изучение языковых дисциплин;

– постулируемыми в нормативных документах высокими требованиями к подготовке современных специалистов, способных «владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-14)» [3], а также «свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-3)» [4] и недостаточной сформированностью у выпускников вуза способности участвовать в реальной межкультурной коммуникации в связи с почти полным отсутствием социокультурной компетентности, наличие которой даёт возможность полноценного общения, в том числе иноязычного.

При изучении иностранных языков социокультурная компетентность является качеством, необходимым для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях. В её структуру входят: а) когнитивный (знания культурных различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях и поведенческих образцах); б) функциональный (умение применять вышечисленные знания, например, умение выбирать стиль речевого и неречевого поведения; владение социально и культурно обусловленными сценариями и моделями поведения); в) поведенческий (включает такие социально-личностные качества, как культурный полицентризм, эмпатия, гибкость и некатегоричность суждений) – компоненты. Знание сущности, структуры и содержания социокультурной компетентности является одним из важнейших факторов, определяющих, будет ли процесс формирования результативным.

Усовершенствуя методику преподавания иностранного языка, необходимо направить её в сторону креативности и нестандартного мышления, поскольку в настоящее время (согласно Концепции модернизации образования) от выпускников вуза требуется не только овладение знаниями, умениями, но и способами их добывания, умением свободно ориентироваться в информационном поле и принимать нестандартные решения в непредвиденных ситуациях. Другими словами, требуется развитие определённых компетенций у будущего специалиста. В этой связи использование на занятиях компетентностно ориентированных задач приобретает особую актуальность. Они позволяют педагогам по-новому взглянуть на стоящие перед ними цели и способы их достиже-

ния, требуют творческого подхода к обучению, позволяют учитывать природную индивидуальность студента, развивают и совершенствуют её, привносят в обучение элемент новизны и повышают мотивацию изучения предмета.

Как видим, одним из пунктов по формированию социокультурной компетентности выпускника является устранение указанных противоречий. Полагаем, что эффективным шагом в решении этого вопроса будут компетентностно ориентированные задачи. Мы полностью согласны с профессором Л. В. Черепановой, что «...компетентностно ориентированные задачи стимулируют креативное мышление бакалавров и магистров, пробуждают их к переносу знаний и опыта деятельности, полученных в обучении, в разные моделируемые виды своей будущей профессиональной деятельности, убеждают в необходимости такого освоения содержания курсов магистратуры, которое позволит им использовать приобретённый опыт в реальной жизни, т. е. компетентности.

Компетентностно ориентированные задачи – один из практических методов формирования и оценивания сформированности выпускников на ступени бакалавриата и магистратуры. Создание целостной системы методов промежуточного и итогового оценивания результатов высшего профессионально-педагогического образования в русле компетентностного подхода – одна из актуальных на современном этапе перехода на ФГОС ВПО третьего поколения проблема» [2, с. 43]. Таким образом, компетентностно ориентированные задачи являются инструментом, обеспечивающим использование эффективных форм организации учебного процесса, позволяющим индивидуализировать процесс обучения и акцентировать внимание на формирование необходимой компетентности студента.

Отметим, что наряду с гностической, воспитательной, аксиологической, мотивационно-стимулирующей, управляющей, контрольно-оценочной функциями компетентностно ориентированных задач доминирующей является предметно-деятельностная функция, состоящая в способности использовать приобретённые знания и навыки в решении познавательных, социокультурных, квазипрофессиональных и профессиональных задач. Таким образом, компетентностно ориентированные задачи обеспечивают возможность формирования компетентностей, интегрирующих в себе знания, умения и личностные качества будущего специалиста, необходимые для выполнения его профессиональной деятельности, а также

бесконфликтное и плодотворное общение в коллективе.

С одной стороны, компетентностно ориентированные задачи основываются на знаниях и умениях, но с другой стороны, они требуют применения накопленных знаний в практической деятельности, т. е. в решении профессиональных и социокультурных задач (в нашем случае – это иноязычная коммуникация с иностранными коллегами). Компетентностно ориентированные задачи могут применяться как в парной, так и в групповой работе, как для закрепления изученного материала, так и для оценивания степени его усвоения. Приведём примеры компетентностно ориентированных задач, моделирующих практические жизненные ситуации и способствующих формированию социокультурной компетентности при обучении иностранному языку:

– убедите иностранного коллегу принять ваше деловое предложение (учитывая социокультурную составляющую в вашей коммуникации);

– докажите иностранным коллегам целесообразность внедрения вашей разработки в производственный процесс;

– раскройте принципы организации создаваемой международной компании в рамках вашей профессиональной деятельности;

– обоснуйте положительные результаты инвестирования капитала иностранной компании в ваш проект;

– предложите пути решения производственных вопросов наиболее оптимальным и эффективным образом для вашей компании.

Полагаем, что применение вышеназванных компетентностно ориентированных задач в процессе обучения иностранному языку не только формирует социокультурную компетентность, но и активизирует творческие и познава-

тельные способности, сохраняет устойчивый интерес к предмету, усиливает заинтересованность в совместной деятельности, улучшает эмоциональную атмосферу на занятии (убирает напряжённость, создаёт рабочую обстановку, дружелюбный настрой при сотрудничестве) и, несомненно, повышает самооценку студентов.

Считаем, что компетентностно ориентированные задачи могут быть включены в метод проектов, ролевые и деловые игры, проблемные ситуации и другие творческие задания. Проектирование иноязычной образовательной среды, содержащей образцы и нормы социального поведения и профессионального общения, предполагает функциональную смену ролей педагога и студента. Ролевые и деловые игры на занятиях по иностранному языку позволяют моделировать различные аспекты профессиональной деятельности в условиях иноязычной коммуникации, что способствует совершенствованию иноязычных коммуникативных навыков у студентов. Создание проблемных ситуаций и творческих заданий в процессе изучения иностранного языка позволяет студентам наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал, развивает инициативу, самостоятельность, учит принимать нестандартные решения, обогащает учебную деятельность, способствует совершенствованию личности в целом.

Итак, компетентностно ориентированные задачи обогащают существующие методы обучения иностранному языку, приводя их в соответствие с новыми стандартами. Внедрение таких задач в учебный процесс позволяет сформировать у будущих специалистов необходимые компетентности, что, в свою очередь, делает специалистов востребованными на современном рынке труда.

Список литературы

1. Архипова Г. С. Социокультурная компетентность как взаимосвязь процессов социализации и инкультурации в современном вузе // В мире научных открытий. 2015. № 1(61). С. 461–469.
2. Черепанова Л. В. К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6 (53). С. 36–44.

Источники

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 201000

References

1. Arkhipova G. S. Sotsiokul'turnaya kompetentnost' kak vzaimosvyaz' protsessov sotsializatsii i inkul'turatsii v sovremennom vuze // V mire nauchnykh otkrytii. 2015. № 1(61). S. 461–469.
2. Cherepanova L. V. K probleme otsenivaniya rezul'tatov podgotovki bakalavrov i magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v kompetentnostnoi paradigme // Uchenye zapiski ZabGU. 2013. № 6 (53). S. 36–44.

Istochniki

3. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 201000 *Biotehnicheskie*

Биотехнические системы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр») от 22 декабря 2009 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zabgu.ru> (дата обращения: 23.04.2015).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 201000 *Биотехнические системы и технологии* (квалификация (степень) «магистр») от 22 декабря 2009 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zabgu.ru> (дата обращения: 23.04.2015).

sistemy i tekhnologii (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») ot 22 dekabrya 2009 g. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.zabgu.ru> (data obrashcheniya: 23.04.2015).

4. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 201000 *Biotekhnicheskije sistemy i tekhnologii* (kvalifikatsiya (stepen') «magistr») ot 22 dekabrya 2009 g. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.zabgu.ru> (data obrashcheniya: 23.04.2015).

Статья поступила в редакцию 25.08.2015

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.1Рус

Людмила Геннадьевна Ларионова,
доктор педагогических наук, профессор,
Южный федеральный университет
(344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33),
e-mail: lg59@bk.ru

Основные направления в работе с орфографическим правилом в средней школе

Статья посвящена проблеме осмысления орфографического правила на теоретической основе при обучении школьников орфографии. Автор подчёркивает, что глубокое осознание *орфографического правила* как понятия позволит определить основные направления в работе с ним на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе.

В статье подчёркнуто, что орфографическое правило содержит в себе определённую научную (лингвистическую) информацию об особенностях того или иного написания в русском языке, которая составляет сущность цепочки «шагов» – поэтапных речемыслительных действий при выборе нужного написания. Такой подход к орфографическому правилу позволяет рассматривать его как определённую разновидность текста научного стиля, а именно: научно-учебный текст.

По мнению автора, орфографическое правило – это крупная (по сравнению с орфограммой) орфографическая единица, отражение определённой нормы письменного кодифицированного языка и научно-учебный текст, содержащий в себе определённую лингвистическую информацию, необходимую для становления грамотного письма в практике речевого общения.

В работе с орфографическим правилом автор обозначает *системно-орфографическое, нормативное и коммуникативное* направления и определяет одну из преимущественных задач современной школы – прививать подрастающему поколению прочные навыки нормированной, литературной речи, учить говорить и писать в соответствии с литературными нормами.

Ключевые слова: орфографическое правило, научно-учебный текст, информативность сообщения, языковая норма.

Ludmila Gennadievna Larionova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Southern Federal University
(33B.Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russia, 344006),
e-mail: lg59@bk.ru

Basic Principles of Spelling Rules Teaching in Secondary School

The article is dedicated to the problem of theoretical understanding of spelling rule in orthography teaching process. The author emphasizes that deep understanding of “the spelling rule” as a notion will help to determine the guidelines of work at the lessons of Russian in comprehensive secondary school.

It is emphasized in the article that the spelling rule contains definite scientific (linguistic) information of spelling peculiarities in the Russian language. This information is an essence of gradual verbal and cogitative actions for choosing the right spelling. Such an approach suggests that the spelling rule is a definite sort of scientific style text, specifically scientific and educational text.

In author’s opinion, the spelling rule is a large (in comparison with an orthogram) orthographical unit, it is a reflection of a definite norm of written code language and scientific and educational text as well. This text contains definite linguistic information that is necessary for formation of literate writing in conversation practice.

The author specifies the system and orthographical, normative and communicative principles while working with the spelling rule. The author defines the main task of modern school, which is to train strong skills of norm literate speech to younger generation, to teach speaking and writing literary standards.

Keywords: spelling rule, scientific and educational text, message comprehension, language norm.

Осмысление орфографической теории в школе достигается путём изучения орфографических правил, поэтому далеко не безразлично, как формулируются эти правила, как излагается в них содержательная языковая сущность и как указывается способ действия, адекватный языковой сути данного правила.

Когда содержательная языковая суть орфографического правила станет предметом осмысления на уроке, именно тогда будут задействованы все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) в их единстве и взаимосвязи, и изучение орфографического правила уже не сведётся к простому заучиванию его формулировки.

Именно глубокое осознание *орфографического правила* как понятия позволит определить основные направления в работе с ним на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе.

Но прежде всего рассмотрим вопрос, что такое правило вообще. Четырёхтомный академический словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой трактует это слово, как «1) положение, выражающее определённую закономерность, постоянное соотношение каких-либо явлений; 2) положение, установка, служащие руководством в чём-либо» [9, с. 352].

Исходя из данного общего определения понятия правило, Т. В. Матвеева даёт толкование лингвистического правила как «определённой закономерности, постоянных соотношений каких-либо языковых (речевых, текстовых) явлений, а также предписаний, рекомендаций таких речевых действий, которые приведут к достижению этого соотношения в речи и тексте» [6, с. 303].

Обобщение данных определений выводит на отличительную особенность понятийной сущности правила как единицы языковой системы: наличие в нём категории концептуальной информативности, которая присуща только тексту как коммуникативной единице языка и является важнейшей в ряду других текстовых категорий [4, с. 93]. Значит, любое правило, в том числе и орфографическое, это текст. Познавая орфографическое правило, мы стремимся раскрыть его концептуальную (то есть содержательную языковую) информацию, необходимую для становления грамотного письма.

Под информацией вообще понимаются сведения, сигналы, а также совокупность научных данных или совокупность знаний и зависимостей между ними¹. В разных научных

дисциплинах и в разных областях техники существуют разные понятия об информации, но все отрасли науки и техники сходятся в том, что любая информация обладает четырьмя свойствами. Информацию можно создать, передать, хранить и обрабатывать. Однако нельзя отождествлять понятия информация и информативность сообщения. Так, например, любой вузовский учебник по современному русскому языку содержит в себе информацию, потому что в нём заключены знания людей – авторов учебников. Между тем данная в вузовских учебниках информация для ученика средней школы не будет информативна: если ученик прочитает эту информацию, то из-за сложности подачи научного материала, непонятного ему в силу возраста, не сможет пополнить свои знания.

Введение понятия информативность сообщения является главным подходом к изучению вопроса об измерении информации. Информативно только то сообщение, которое содержит новые и понятные сведения. Информативность – доминирующая языковая функция научного стиля. Поэтому *мы рассматриваем* орфографическое правило как текст научного стиля. Доказательством данной точки зрения служат также следующие характеристики научного стиля речи: сфера общественной деятельности, в которой функционирует научный стиль, – это наука (орфографическое правило существует в лингвистике – науке о языке); мысль строго аргументируется; особый акцент делается на ход логических рассуждений (в орфографическом правиле, в частности, – на способ орфографического действия при выборе правильного написания); анализ и синтез тесно взаимосвязаны; поскольку назначение науки – выявление закономерностей (в орфографии – закономерностей правописания), отсюда – обобщённый характер мышления.

Всё это определяет экстралингвистические признаки орфографического правила как текста научного стиля: научная тематика, точность (точное определение понятий), стремление к обобщению, логичность (аргументированное обоснование) изложения материала, объективность.

Экстралингвистические особенности находят выражение в собственно языковых характеристиках научного стиля и определяют системность языковых средств, которые в нём употребляются. В этом случае лексические единицы приобретают терминологическое значение,

Л. В. Шестакова. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2003; Уринович Н. Д. Информатика и информационные технологии: учебник для 10–11 кл. – М.: Лаб. базовых знаний: Моск. учебники, 2002.

¹ См., например: Ляхович В. Ф. Основы информатики. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996; Информатика: базовый курс 7–9 кл. / И. Г. Семакин, Л. А. Залогова, С. В. Русаков,

то есть служат обозначением логически сформулированных понятий и приобретают способность нести более полную логическую информацию. Строгость в выборе терминов, которые не должны допускать никаких двусмысленностей – специфическая черта научной речи. Яркий тому пример – любое орфографическое правило. Проиллюстрируем это на одном из них – «Правописание дефиса в наречиях»:

Дефис употребляется, если наречие имеет:

- 1) приставку по- и суффикс **-ому (-ему)**: по-новому, по-прежнему;
- 2) приставку по- и суффикс **-и** в составе конечных **-ьи, -ски, -цки**: по-волчьи, по-дружески, по-немецки;
- 3) приставку в- (**во-**) и суффикс **-ых (-их)** в словах, образованных от числительных: во-первых, во-вторых и т. д.;
- 4) суффиксы **-то, -нибудь, -либо** и приставку кое-: где-то, где-либо, где-нибудь, кое-где;
- 5) через дефис пишутся также слова типа елеле, точь-в-точь, чуть-чуть, мало-помалу, крепко-накрепко, образованные путём повторения слов или корней.

В данном тексте орфографического правила наблюдается повышенное употребление имён существительных (они составляют 35 % всех словоупотреблений), имён прилагательных (13 % словоупотреблений), причастий (6 % словоупотреблений), что объясняется необходимостью точного обозначения видовых признаков понятий, их логической конкретизации. Именной характер научного стиля в целом позволяет передать значение понятий, суждений, умозаключений; обобщить явление и его признаки.

Кроме того, наблюдается преимущественное употребление таких глагольных форм, как формы настоящего времени (будущего, инфинитива), возвратные формы глагола, обычно с вневременным значением, формы несовершенного вида, передающие значения длительности, постоянства и многократности действия. Очевидно, что выбор подобных форм определяется необходимостью обозначить связи между явлениями и понятиями, между объектом и признаком.

В научной речи господствует логический синтаксис. Фразы отличаются грамматической и смысловой полнотой и высокой логико-информативной полноценностью. Широко используются сложные и осложнённые конструкции, особенно конструкции с причастными и деепричастными оборотами, что наглядно наблюдается в текстах орфографических правил.

Экстралингвистические признаки орфографического правила как текста научного стиля и

определённая система языковых средств, которые в нём употребляются, позволяют сформулировать *общие требования к форме изложения содержания каждого орфографического правила*: оно должно быть доказательно-информативным, точным, логичным и объективным. При этом форма обязательно должна быть подчинена содержанию таким образом, чтобы эффективно способствовать усвоению языковой (лингвистической) сущности орфографического правила и способа орфографического действия при выборе верного написания в ходе письма. Орфографическое правило содержит в себе определённую научную (лингвистическую) информацию об особенностях того или иного написания в русском языке, которая составляет сущность цепочки «шагов» – поэтапных речемыслительных действий при выборе нужного написания. Такой подход к орфографическому правилу позволяет рассматривать его как определённую разновидность текста научного стиля, а именно: *научно-учебный текст*.

Поскольку основная цель текста научного стиля – сообщение объективной информации, следует учитывать, что существуют различные *виды* предъявления информации: *декларативные* (от слова декларация, что значит *утверждение*) и *процедурные* (или *инструктивные*), которые определяют этапы действия для достижения какой-нибудь цели [8]. Всё это соответственно относится и к орфографическому правилу как научно-учебному тексту, содержащему определённую лингвистическую информацию, необходимую для становления навыков грамотного письма.

В большинстве орфографических правил предъявляется *процедурная (или инструктивная) информация*. Например, в правиле о правописании безударной гласной в корне слова сообщаются этапы, как действовать пишущему человеку, чтобы не ошибиться в выборе безударной гласной буквы в корне слова. И только в единичных орфографических правилах предъявляется *декларативная информация*, например: сочетание *жи-ши* пиши через *и*; сочетание *ча-ща* пиши с буквой *а*; сочетание *чу-щу* – с буквой *у*.

Различные виды предъявления информации в орфографическом правиле как научно-учебном тексте предполагают жанровое разнообразие форм его изложения. Инструкция может быть передана не только в виде словесной информации, но также в виде алгоритмов, таблиц, схем.

Таким образом, орфографические правила по видам предъявления информации можно условно разделить на две группы: *правила-инструкции* и *правила-декларации*.

Существенным для обучения является вопрос о требованиях, предъявляемых к *содержательной стороне правил орфографии*.

Общие требования к содержательной стороне правил орфографии впервые разработал в середине XX в. А. Н. Гвоздев [2]. Данные требования остаются актуальными и сегодня. Они включают в себя следующие положения:

во-первых, орфографические правила необходимо ставить в связь с основными принципами русской графики и орфографии. «Большая часть правил только детализирует основные принципы правописания в приложении к тем или иным разрядам орфограмм; все они и должны быть сформулированы таким образом, чтобы подготавливать и укреплять понимание этих основ нашего правописания. Меньшая часть правил, наоборот, регистрирует отступления от основных принципов; в этих случаях каждый раз должен быть точно отмечен круг этих исключений» [2, с. 83].

На данную особенность орфографических правил указывала и известный учёный-орфографист В. Ф. Иванова. В научной статье «Орфография» в энциклопедии «Русский язык» она даёт такое толкование: *орфографические правила* – это «обобщающие предписания, конкретизирующие орфографические принципы» [7, с. 303].

Во-вторых, через орфографические правила следует формировать сознательное отношение к языковым фактам письма, «так как с одним механическим навыком, как бы он ни был развит, невозможно разрешить орфографических трудностей» [5].

Орфографическая норма (в том виде, в каком она сложилась в нашем письме) обязывает иметь навыки разностороннего лингвистического анализа речи, без чего применение правил орфографии практически невозможно. И сегодня ни у теоретиков, ни у практиков не вызывает сомнений тот факт, что грамотное письмо базируется на хорошем знании теории языка. Любое орфографическое правило нуждается, таким образом, в лингвистическом осмыслении.

И, наконец, в орфографических правилах, по мнению А. Н. Гвоздева, нужно указывать взаимосвязанные явления языка, в результате чего «будет создаваться небольшое число широких обобщений, удобных для осознания и запоминания». Такое изложение правил, по мне-

нию А. Н. Гвоздева, «приведёт к тому, что многие из них будут объединены и будут поддерживать одно другое» [2].

Признавая разработанные А. Н. Гвоздевым требования к содержательной стороне орфографических правил, учёный-методист Н. Н. Аппазина была убеждена, что каждое правило орфографии должно ещё содержать указание на различительные признаки орфограмм [1, с. 21–29]. При этом одни правила орфографии будут формулироваться таким образом, что мотивирующие признаки в них будут выражены непосредственно (к *Маше*, так как существительное 1-го склонения; к *Мариин*, так как существительное на *-ия*), в других – указываются признаки признаков. Так, например, выбор слитного или раздельного написания не мотивируется морфологическим статусом не – частицы или *не* – приставки, но чтобы установить это в конкретном тексте, учитываются признаки *не* – частицы и *не* – приставки: например, пиши *не плохо*, когда есть противопоставление и союз *а*; пиши *неплохо*, когда можно подобрать синоним без *не*.

А. Б. Селезнёва считает, что, кроме указанных требований, в правилах орфографии также обязательно должна быть «задана последовательность действий по применению правила» [7, с. 3].

В каком бы стиле и жанре ни было изложено орфографическое правило (таблица, алгоритм, опорный конспект, рассказ на лингвистическую тему, лингвистическая сказка и т. п.), главное, чтобы в правиле обязательно был указан *способ орфографического действия, адекватный языковой сути данного правила*.

Кроме того, определяя содержательную сущность понятия *орфографическое правило*, важно учитывать, что каждое орфографическое правило представляет собой норму письменного кодифицированного языка. Поскольку понятие *нормы* – центральное понятие, исследуемое культурой речи, правила орфографии, фиксирующие нормы правописания, являются одним из объектов особого внимания этого раздела языкознания.

Для полного овладения литературным языком необходимо знать и соблюдать все языковые нормы (произносительные, лексические, грамматические, а также орфографические). Однако чтобы владеть культурой речи, достаточно знать все законы порождения и восприятия речи, все её нормы – нужно осознанно пользоваться ими и соблюдать их в своей речи. Таким образом, владение культурой речи проявляется только в речевой деятельности.

Отсюда определяется и одна из задач современной школы – прививать подрастающему поколению прочные навыки нормированной, литературной речи, учить учеников говорить и писать в соответствии с литературными нормами.

Следовательно, в процессе обучения орфографии важно довести до сознания ученика, что правило – это языковая норма, которую необходимо соблюдать в письменной речи. При таком подходе правило орфографии осознаётся учащимися не только как понятие современной русской орфографии, но и как понятие культуры речи – раздела лингвистики, который изучает и систематизирует разнообразные языковые нормы современного русского литературного языка, в том числе и орфографические.

Таким образом, взгляд на *орфографическое правило* как понятие выходит за рамки орфографии: орфографическое правило является и объектом особого внимания культуры речи, и общей теории текста. Тем не менее *орфографическое правило* – это прежде всего крупная орфографическая единица, которая входит в систему ключевых понятий современной русской орфографии и является в данной терминологической системе интегрирующим понятием, тесно взаимосвязанным со всеми другими компонентами теории правописания. Так, без орфографической нормы, отражённой в орфографическом правиле, *орфограмма* остаётся лишь явлением письма, связанным с проблемой выбора написания. *Принципы орфографии* в русском письме также не могут быть реализованы без требований, содержащихся в орфографических правилах, и «каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого принципа к конкретным языковым фактам» [3, с. 33]. Кроме того, *каждый раздел русской орфографии* состоит из строго определённой группы правил.

Подведём итог. Что же такое «орфографическое правило»? Не претендуя на оптимальность формулировки, предлагаем следующее определение:

Орфографическое правило – это, во-первых, достаточно крупная (по сравнению с орфограммой) орфографическая единица; во-вторых, это отражение определённой нормы письменного кодифицированного языка; и в-третьих, это научно-учебный текст, содержащий в себе определённую лингвистическую информацию инструктивного или декларативного характера, необходимую для становления грамотного письма в практике речевого общения.

Таким образом, в работе с орфографическим правилом в средней общеобразовательной школе обозначаются следующие направления: *системно-орфографическое, нормативное и коммуникативное.*

Выделенные структурные направления в формировании орфографического знания, составляющие теоретическую основу деятельности школьников при обучении правописанию, не являются изолированными друг от друга, а в живом процессе постоянно взаимодействуют, взаимообогащаются. Школьник работает со всей структурой знания в целом, однако успех итоговой работы, овладение той полнотой знаний и тем уровнем базисных умений, которые свидетельствуют о положительных результатах обучения, достигается, если ориентировать обучение на обязательное оперирование орфографическими правилами, контролируя этот процесс.

Уже начиная с 5-го класса, то есть первого года обучения в средней школе, следует выделить этап ориентировки в системе орфографических понятий. Так, при изучении темы «Орфография. Нужны ли правила?» помимо понятия орфограмма, которое дано в школьном учебнике, целесообразно ввести определение и понятия *правила орфографии*, посвящая этому вопросу специальный урок, где, например, в форме рассказа на лингвистическую тему разъяснить учащимся его сущность. Приведём фрагмент такого урока:

Слово учителя:

– Русская орфография – это система правил (норм) правописания. *Правила орфографии* обеспечивают грамотное письмо, которое облегчает восприятие текста при чтении. Без правил орфографии процесс письменного общения был бы значительно затруднён.

К правилам орфографии следует обращаться прежде всего в затруднительных случаях, то есть когда встречаешься с орфограммой. Например, пишем слово *водяной* и сразу встречаемся с выбором вариантов написаний: Какая буква из имеющегося их набора будет правильной? Этот вопрос решается на основе правил орфографии. Каждой орфограмме соответствует определённое правило. Написание словарных слов правилами не регулируется, поэтому их следует запомнить.

Многие правила русской орфографии представляют собой *текст-инструкцию*, в которой сообщается, как нужно действовать и что необходимо знать, чтобы не ошибиться на письме при выборе верного написания. Например: *Чтобы не ошибиться в правописании безударных*

падежных окончаний имён прилагательных, надо: 1) определить, к какому существительному относится данное прилагательное; 2) поставить вопрос от этого существительного к прилагательному; 3) выбрать верное (согласно правилу) написание (Нет знамени (как огд?) красногд).

Правила орфографии, которые представляют собой текст-инструкцию, являются руководством к действию при письме. Но чтобы эти инструкции понимать, надо хорошо знать все разделы лингвистики: фонетику, лексику, грамматику и др. Так как инструкция, содержащаяся в каждом правиле орфографии, лингвистическая, она объясняет языковые (лингвистические) признаки (фонетические, лексические, грамматические и т. д.), от знания которых зависит правильный выбор того или иного написания.

Однако есть в русской орфографии и правила, которые ничего не объясняют, а лишь утверждают, что надо писать только так, а не иначе. Например: *жи-ши* пиши с буквой *и*, *ча-ща* – с буквой *а*, *чу-щу* – с буквой *у*. Таких правил орфографии, представляющих собой утверждение лингвистической информации, очень мало в русском языке.

Так что же такое *правило орфографии*? Это научно-учебный текст, который содержит определённую лингвистическую информацию, необходимую для становления грамотного письма.

Свод правил русской орфографии принимается на высшем государственном уровне, он имеет силу закона, и его соблюдение обязательно для всех пишущих по-русски.

Мы с Вами живём в век компьютерных технологий. Сегодня очень многие из Вас, ребята, свободно и с большим интересом «общаются»

с компьютером, часто прибегают к его помощи, когда, например, нужно написать доклад, реферат, подготовить какое-либо сообщение к уроку или просто передать письмо другу через Интернет. И нередко Вы можете видеть, как на мониторе появляется «красное подчёркивание», что означает: ошибка! И здесь же рядом компьютер указывает правильный вариант написания. Вы с восхищением смотрите на умную машину: «Ура! Компьютерный редактор пришел на помощь, легко и быстро исправив орфографическую ошибку. Так зачем учить правила в XXI веке?»

Да, мы живём в компьютерном веке, но мы же не роботы, а люди – мыслящие существа. Мы обязаны знать свой язык, понимать его, уметь писать, опираясь на правила. Речевое мышление присуще только человеку, это его достояние, и никакой компьютер не может сравниться с мыслящей личностью.

Знание правил орфографии и умение их применять в ходе письма является не только показателем культуры речи пишущего, но также – общей культуры человека и свидетельствует об уважении к родному языку в целом.

Так, с помощью понятий *орфограмма* и *орфографическое правило* ученики будут учиться осмысленно оперировать фактами письма: видеть орфограммы → квалифицировать их → находить опознавательные признаки → выбирать правило → применять правило (или его определённую часть) → делать окончательный выбор написания на основе правила.

Итак, теоретической основой обучения орфографии в школе выступает именно правило, которое интегрирует в себе все другие понятия современной русской орфографии, поэтому подход к обучению орфографии определён как *правилонравленный*.

Список литературы

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. С. 21–29.
2. Гвоздев А. Н. Избранные работы по орфографии и фонетике. М.: АПН РСФСР, 1963. С. 83.
3. Иванова В. Ф., Осипов Б. И. Принципы орфографии и их педагогическое значение // РЯШ. 1991. № 5. С. 33.
4. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2004. С. 93.
5. Селезнёва Л. Б. Русская орфография и пунктуация. Интенсивный алгоритмизированный курс: пособие для поступающих в вузы. М.: Выс. шк., 2003. С. 3.

References

1. Algazina N. N. Formirovanie orfograficheskikh navykov: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1987. S. 21–29.
2. Gvozdev A. N. Izbrannye raboty po orfografii i fonetike. M.: APN RSFSR, 1963. S. 83.
3. Ivanova V. F., Osipov B. I. Printsipy orfografii i ikh pedagogicheskoe znachenie // RYaSh. 1991. № 5. S. 33.
4. Ippolitova N. A., Knyazeva O. Yu., Savova M. R. Russkii yazyk i kul'tura rechi: uchebnyk / pod red. N. A. Ippolitovoi. M.: Prospekt, 2004. S. 93.
5. Selezneva L. B. Russkaya orfografiya i punktuatsiya. Intensivnyi algoritmizirovannyi kurs: posobie dlya postupayushchikh v vuzy. M.: Vys. shk., 2003. S. 3.

Источники

6. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 243.
7. Русский язык: энцикл. / под ред. Ю. Н. Караулова. М.: Большая Рос. энцикл., 2003. С.303.
8. Семакин И. Г., Залогова Л. А., Русаков С. В., Шестакова Л. В. Информатика: базовый курс: 7–9 кл. М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2003 г.
9. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1984. С. 352.

Istochniki

6. Matveeva T. V. Uchebnyi slovar': russkii yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika. M.: Flinta: Nauka, 2003. S. 243.
7. Russkii yazyk: entsykl. / pod red. Yu. N. Karaulova. M.: Bol'shaya Ros. entsykl., 2003. S. 303.
8. Semakin I. G., Zalogova L. A., Rusakov S. V., Shestakova L. V. Informatika: bazovyi kurs: 7–9 kl. M.: BINOM. Lab. znanii, 2003 g.
9. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 3. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A. P. Evgen'evoi. 2–e izd., ispr. i dop. M.: Russkii yazyk, 1984. S. 352.

Статья поступила в редакцию 16.08.2015

УДК 373

ББК 74.268.19=411.2,0

ББК Ч426.819=411.2,0

Татьяна Фёдоровна Новикова¹,*доктор педагогических наук, доцент,**Белгородский национальный исследовательский университет**(308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85),**e-mail: TNovikova@bsu.edu.ru***Елена Александровна Корнейко²,***аспирант,**Белгородский национальный исследовательский университет**(308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85),**e-mail: helen.korneiko@yandex.ru*

Особенности регионально ориентированной методической системы преподавания русского языка

В статье представлена концепция экспериментально проверенной, практико-ориентированной методической системы, построенной на принципах современной парадигмы образования: интегративности, коммуникативности, культуросообразности, направленной на личностное развитие и социализацию учащихся; обобщены научные факты и положения для создания теоретических основ оригинальной системы преподавания. В работе дано определение впервые вводимого в педагогический дискурс понятия *регионально ориентированная методическая система*, сравнение традиционного термина *методическая система* с вводимым, а также с другими авторскими определениями и характеристиками этого ключевого для методики термина. Авторами статьи охарактеризованы составляющие представленной системы: скорректированные с позиций реализуемой методической идеи цели и задачи, принципы функционирования системы преподавания родного языка с учётом регионализации школьного языкового образования и актуализации культуроведческих аспектов, особенности отбора учебного и дидактического материала и корректировки содержания предметной области «Русский язык» (на примере изучения темы «Лексика»), перечислены тематические направления и векторы включения регионального материала в содержание обучения, предложены и кратко описаны новые формы организации учебного процесса, анонсирован проект сборника дидактических материалов «К белгородским истокам», предлагаемого авторами в качестве средства обучения, дополняющего традиционные средства.

Ключевые слова: методическая система, регионально ориентированная методическая система, цели, принципы, интеграция, организационные формы, культуроведческая компетенция, региональный компонент.

Tatyana Fedorovna Novikova³,*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,**Belgorod State National Research University,**(85 Victory St., Belgorod, Russia, 308015),**e-mail: TNovikova@bsu.edu.ru***Elena Aleksandrovna Korneyko⁴,***Postgraduate Student,**Belgorod State National Research University,**(85 Victory St., Belgorod, Russia, 308015),**e-mail: helen.korneiko@yandex.ru*

Features of Regionally Oriented Methodological System in Teaching Russian

The article introduces the concept of experimentally tested, practice-oriented methodological system. This system is built on some principles of modern paradigm of education such as integrative, communication, and cultural conformity principles. In addition, this system is aimed at personal

¹ Т. Ф. Новикова – основной автор, ею разработана представленная в статье концепция регионально ориентированной методической системы, обобщены научные факты и положения для создания теоретических основ оригинальной системы преподавания, уточнён понятийный аппарат.

² Е. А. Корнейко установлена специфика отбора учебного и дидактического материала с целью корректировки содержания предмета «Русский язык», представлены апробированные новые организационные формы и средства обучения

³ T. F. Novikova is the main author. She has developed the concept of regionally oriented methodological system, which is presented in the article; she has summarized the scientific facts and the provisions for the creation of the theoretical foundations of the original system of teaching, and has refined conceptual apparatus.

⁴ E. A. Korneyko has set the specifics of selection and training of didactic material in order to adjust the content of the subject "the Russian language"; new forms of organization and training aid tested are presented.

development and socialization of students. The authors summarize scientific facts and regulations for creation of the theoretical foundations of the original system of teaching. For the first time, a definition of the concept of a regionally oriented methodological system introduced to the pedagogical discourse is given; it is compared with the traditional term of a methodological system, as well as with some other authors' definitions and characteristics of this key term. The authors characterize the components of the system presented: goals and objectives adjusted to methodological idea implemented, principles of the system of teaching the native language taking into account regionalization of school language education and actualization of cultural studies aspects, features of educational and didactic material selection and adjusting the content of the subject area "the Russian language" (the case of the theme "Lexicon"). The authors list the thematic areas and vectors of incorporating regional material into the content of education, they offer and briefly describe the new forms of organization of educational process, and announce the project of the collection of teaching materials "To Belgorod beginnings", proposed by the authors as a learning tool supplementing traditional means.

Keywords: methodological system, regionally oriented methodological system, objectives, principles, integration, organizational forms, culturological competence, regional component.

Введение. Актуальность проблемы.

Современное общество переживает глубокий кризис ценностей, и преодоление этого кризиса исследователям видится в выходе за рамки чисто рациональных соображений – в область нравственности и духовности. Трудно не согласиться с утверждением: «В реальной педагогической действительности проблемы глубинных преемственных связей в культуре представлены слабо. В лучшем случае нагружается память ученика, наращивается его эрудиция, но не происходит самого главного: реального включения молодого человека в контекст культуры...» [13, с. 6].

Насущная необходимость возвращения образования к человеку, к культуре особенно остро встала на рубеже веков в связи со сменой образовательной парадигмы. На смену научно-технократической парадигме пришла гуманитарно-культурологическая, где основной ценностью признается и становится человек, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания, обретение личного опыта эмоционально-ценностных отношений. К сожалению, развитие индивидуальных способностей учеников, личностные смыслы, мировоззренческие проблемы для реальной школьной дидактики до сих пор остаются чаще всего «за кадром», преимущественно на этапе деклараций – по причине того, что между провозглашаемыми теориями и практикой обучения существует разрыв, преодолевать который пытаются учителя и учёные-методисты, понимая, что обучение русскому языку в современных условиях должно быть построено на основе *принципов* интегративности, культуро- и практико-ориентированности, коммуникативности, должно быть не только декларативным, а на деле – готовящим к реальной жизни, создающим условия для развития мысли и речи ребёнка, для воспитания патриотических и гражданских чувств. **Развитие личности** учащегося в процессе обучения в школе, кре-

ативности, ценностных ориентаций, **воспитание человека**, осознающего значимость культурных и духовных традиций своего народа, естественно владеющего родным языком, этическими нормами общения – это требование не только программ и стандартов, это вызов времени. Поиск путей решения этой первой и главной проблемы образования остаётся на повестке дня не одно десятилетие, что свидетельствует о её безусловной актуальности.

Цель статьи – представить один из апробированных путей преподавания русского языка в школе, позволяющий, как мы убедились, преодолеть разрыв между провозглашаемыми новой образовательной парадигмой постулатами и естественной, непрерывной практикой преподавания родного языка. В качестве такого «мостика» мы рассматриваем включение в действие регионально ориентированной методической системы изучения родного языка, на описании элементов и отличительных черт которой хотели бы далее сосредоточиться.

Изложение основного материала

Современная школьная практика стимулирует поиски методики преподавания русского языка, построенной на несколько иных, чем это принято сейчас, концептуальных и организационно-технологических основаниях. Однако эта серьёзная задача образования не может быть решена немедленно, «революционным» путём. Необходимо накопление и осмысление отдельных инноваций, их концептуализация и последующее практическое воплощение в виде действующих, экспериментально проверенных методических систем. «Сегодня ещё предстоит осознать компетентностный, текстоцентрический и другие подходы, найти эффективные средства обучения, разработать целостные системы и технологии», – заключает Л. В. Черепанова обзор ведущих подходов в обучении русскому языку как родному на современном этапе [12, с. 39].

Чтобы дать представление об апробированной в нашей практике регионально ориентированной системе преподавания родного языка (далее – РМС), следует сопоставить это ещё не устоявшееся в методической науке понятие с традиционным термином «методическая система».

Система – по определению – представляет собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей некоего целого. Понятие «методическая система» (традиционная методическая система – далее МС) рассматривалось многими исследователями, которые предлагали своё видение этой категории педагогической науки. Так, например, в аналитическом обзоре С. В. Казаковой [5] подчёркнуто, что МС трактуется в науке по-разному: как концепция (М. В. Рыжаков), как образовательная модель взаимосвязанных компонентов (В. М. Жучков), как совокупность взаимосвязанных компонентов (С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина), как сложное динамическое образование (Г. Г. Хамов), как система обучения какому-либо предмету (Н. Н. Лобанова) и т. д. [По: 5, с.1–7]. В статье Т. С. Фещенко также даётся сопоставительный анализ различных определений МС и систематизация дефиниций в соответствии с различными подходами: дидактическим (Л. В. Занков), функциональным (А. М. Пышкало, Н. В. Кузьмина, С. И. Архангельский), подходом, ориентированным на результат (В. Г. Крысько), деятельностным (В. И. Загвязинский), личностно ориентированным (Г. И. Саранцев), функционально-деятельностным (А. М. Новиков) и др. [11].

Безусловно, выстраивая теоретические основы экспериментальной МС, надо определиться с опорным определением. Нам импонирует определение Е. С. Антоновой, данное через понятия *целое – частное*: «если целое – это процесс обучения русскому (родному) языку в средней школе как система, то, следовательно, частями, составляющими методическую систему обучения русскому языку, являются следующие её компоненты:

А – цели обучения,

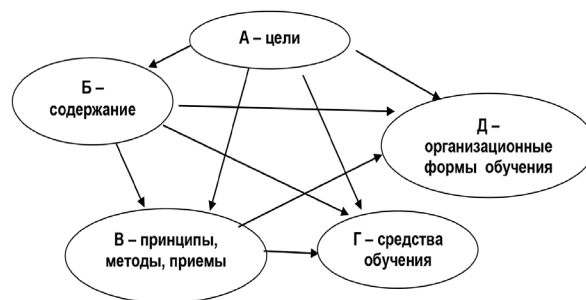
Б – содержание обучения,

В – принципы, методы и приёмы обучения русскому языку,

Г – средства обучения,

Д – организационные формы обучения» [1, с. 34].

Взаимообусловленность и взаимозависимость данных компонентов системы, вслед за Е. С. Антоновой, можно представить в виде схемы:



Исходя из предложенной схемы, при анализе методических систем вообще и РМС в частности мы будем стараться характеризовать прежде всего указанные составляющие: *цели, содержание, принципы и методы, организационные формы, средства*.

Л. В. Занкову принадлежит мнение, что в методической системе направляющую и регулирующую роль в организации образовательной системы выполняют *дидактические принципы*. Но, учитывая, что уровень действенности дидактических принципов достаточно абстрактен, отвлечён от реальной повседневной деятельности учителя, сам учёный признаёт, что «только благодаря методике обучения цель системы и её дидактические принципы реализуются в каждодневной деятельности учителя и учении школьников» [4, с. 48]. По мнению А. В. Могилёва, методическая система также должна учитывать *социальный контекст* развития образования, в частности влияние *информатизации*, с соответствующей коррекцией и кардинальным переосмыслением целей, содержания, форм и методов обучения на современном уровне [7, с. 3]. (Выд. нами. – Т. Н., Е. К.), и с этим существенным дополнением, безусловно, следует считаться. Предлагаемая нами РМС также направлена на максимальный учёт «социального контекста» образования, но в ином ракурсе.

Исходя из того, что современная средняя школа всё ещё находится в стадии перестройки, мы считаем, что следует постепенно, начав со смены акцентов в содержании с предметных знаний на обучение *способам и приёмам деятельности*, на развитие *мотивационно-ценностной сферы*, можно выстроить *методическую систему переходного характера*. В наших работах (Т. Ф. Новиковой) [8] в своё время была теоретически обоснована и представлена экспериментальная методическая система дополняющего характера, позволяющая, переосмыслив основные компоненты методической системы в ином, чем ранее, ракурсе, апробировать новые подходы к целеполаганию, к организации учебного про-

цесса, к определению результативности обучения и воспитания учащихся без радикального пересмотра содержания образования и ломки сложившихся организационных рамок традиционного урока родного языка, за счёт включения новых структурных единиц в композицию «классического» урока, апробации новых приёмов работы и форм организации обучения, в системе, скорректированной в соответствии с новыми подходами внеклассной, внешкольной и индивидуальной работы с учащимися и адаптации этих методов и форм к использованию в традиционном преподавании родного языка [8, с. 196]. Методическая система дополняющего характера, существуя «внутри» и параллельно традиционной, в определённом смысле конкурируя с ней, позволяет «вызреть», стать на ноги и укрепиться новой парадигме языкового образования, которой предусмотрено: а) реструктурирование и частичный пересмотр предметного содержания; б) компетентный подход и рассмотрение способов овладения знаниями в составе приобретаемых компетенций наравне со знаниями; в) определение содержания, методов и результатов обучения с целью развития личности учащегося и некоторыми др. изменениями [Там же].

Методической системой дополняющего характера в какой-то мере является и рассматриваемая РМС. Мы считаем, что процесс обучения только тогда будет эффективным, когда он строится как личностно значимая система обучения, причём значимая и для ученика, и для педагога. Исходя из этого убеждения, мы посчитали возможным введение термина *регионально ориентированная методическая система* и постановку исследовательской задачи: корректировка компонентов методической системы, выстроенной на основе системного представления региональных культурно-языковых особенностей в изучении родного языка в общеобразовательной школе. Аксиоматично, что для эффективности обучения следует учитывать особенности развития ценностной сферы ученика и, следовательно, выполняемые им виды учебной деятельности необходимо включать в значимый для этого ребёнка контекст, т. е. максимально использовать культурный потенциал «малого социума» – семьи, родного города, родного края. Именно с «прицелом» на внедрение культурологического подхода к преподаванию русского языка, эффективное использование культурного потенциала ближайшего социума нами была разработана авторская РМС.

Мы понимаем под РМС *управляемый процесс* овладения учащимися русским (родным)

языком, в котором *все элементы* действующей системы обучения (цель, содержание, принципы, методы и приёмы, средства обучения и организационные формы) *скорректированы с учётом* культурно-языковой специфики региона и направлены на формирование и развитие языковой личности учащихся, приобретение ими *ценностных ориентиров* за счёт *воспитательной ценности* используемых учебно-дидактических материалов.

РМС основывается на следующих **принципиальных основаниях**:

- интенсификация учебного процесса в целом и процесса введения учебного материала по предмету с целью включения эксклюзивного дидактического материала без ущерба для изучения обязательных тем;

- интегративность и комплексность как предметного содержания, так и форм предъявления учебного материала;

- открытость, максимальное использование потенциала региональных программ и проектов, инициатив отдельных образовательных учреждений;

- преемственность и перспективность, что обуславливается связью между основой культурно-исторического своеобразия края (прошлое), образовательными потребностями населения (настоящее) и стратегией развития региона (будущее) и обеспечивает целостную социализацию личности;

- научная обоснованность, которая базируется на учёте достижений современной педагогики, лингвистики, лингвокультурологии, прикладных исследований в определении культурного своеобразия регионального образовательного пространства;

- создание условий для практической реализации принципов индивидуализации и дифференциации образовательных программ и образовательных траекторий.

Практическое применение в условиях действия РМС средств индивидуализации и дифференциации образовательных программ, предусмотренных региональным базисным учебным планом, должно способствовать разрешению имеющихся сегодня **противоречий** между:

- объективными требованиями формирования личности нового типа, способной к самоопределению в условиях динамичного общества, и традиционной целевой ориентацией образовательных программ на стандартный результат без учёта жизненных устремлений обучающихся;

- необходимостью раннего выявления и развития индивидуальных качеств личности и

недостаточным уровнем практического применения педагогических средств, позволяющих осуществлять индивидуализацию учебной деятельности обучающихся;

– потребностями индивидуализации образовательных программ и ограниченными возможностями школьных структур, препятствующей внедрению гибких, мобильных форм организации учебной деятельности, и др.

Предлагаемую систему обучения можно считать методической системой дополняющего характера ещё и потому, что она тоже позволяет, переосмыслив основные компоненты методической системы в регионоведческом измерении, апробировать новые подходы к целеполаганию, к организации учебного процесса за счёт **интенсификации содержания**, включения в него нового учебного и дидактического материала, апробации новых приёмов работы и форм организации обучения – **без радикального изменения содержания** образования и **ломки** проверенных временем **традиционных форм** преподавания родного языка.

Пересмотрим под «регионоведческим углом зрения» некоторые компоненты РМС.

Безусловно – именно **цель** обучения определяет все остальные компоненты МС: «определяющим в методической системе является цель обучения, т. е. общественный заказ, или мнение общества о том, зачем и для чего (выд. авторами) подрастающему поколению необходимо знать русский (родной) язык» [1, с. 45]. Ещё раз напомним, что целевые установки в современном школьном образовании связываются не просто с усвоением знаний и формированием умений, но в первую очередь с необходимостью развития личности учащегося, формирования его ценностно-мотивационной сферы. Региональный аспект в преподавании дополняет и наполняет новым содержанием общие цели, позволяет ставить **специальные цели**.

К **специальным целям** можно отнести формирование у детей представления о том, что каждый российский регион имеет свои языковые и культурные особенности, оправданное систематическое обращение к этим особенностям в практике преподавания, формирование эмоционально-ценностного отношения к фактам, характеризующим язык и культуру региона, а для этого следует:

– показывать феноменальность русского языка на фоне других языков, объяснять особенности и пути межъязыкового и межкультурного взаимодействия;

– на основе погружения в содержание регионоведческих текстов расширить знания уча-

щихся об истории и сегодняшнем дне края, о культуре, обычаях и традициях народа, проживающего в конкретном регионе;

– знакомить учащихся с функциональными лингвистическими и лингвокультурологическими особенностями русского языка на территории Центрального Черноземья и Белгородчины, в частности, с уникальными фактами и единицами языка, реализуемыми в речи разных социальных групп местного населения;

– формировать умение распознавать регионально актуальные факты для того, чтобы, вдумчиво анализируя свою речь и речь окружающих, осознанно овладевать нормами русского литературного языка (произносительными, лексическими, грамматическими, стилистическими и др.);

– совершенствовать навыки самостоятельного поиска информации, пользуясь дополнительной литературой, справочными пособиями и словарями, электронными ресурсами.

Этими целями обуславливается ряд конкретизированных **задач**:

– собрать, систематизировать, классифицировать регионально значимые лингвистические и культурные факты, языковые примеры, тексты и др. дидактический материал;

– методически интерпретировать собранный лингвистический и культурный материал (разработать систему вопросов и заданий, подготовить комментарии, примечания, справки);

– скоординировать учебный материал федеральных учебников и конкретизирующий регионоведческий текстовый и дидактический материал;

– разработать учебные программы, календарно-тематические планы, конкретные сценарии и конспекты уроков на основе собранного и скоординированного учебного и дидактического материала.

Белгородская область как регион Центральной России, как пограничный регион имеет ярко выраженные природные, экономические, культурно-исторические и языковые особенности, которые, безусловно, должны учитываться при изучении большинства разделов и тем русского языка. Более того: обращение к региональным особенностям, с одной стороны, повышает мотивацию к изучению родного языка; с другой стороны, формирует личность учащегося, его взгляды, мировоззрение.

Естественно, при отборе регионально значимого материала возникает проблема его отбора и минимизации. Нами подбирался учебно-дидактический материал по четырём тематическим направлениям:

1) *естественнонаучное* («природное») направление: знакомство с географическими и биологическими особенностями региона, с экологическими проблемами (заметим, что эти знания могут в перспективе повлиять на профессиональное определение учащихся, т. к. природные богатства края определяют основные отрасли экономики региона; например, в Белгородской области это сельское хозяйство, «зелёный туризм», горнодобывающая промышленность, строительство и др.);

2) *историческое* направление позволит обратить внимание школьников на неизвестные и малоизвестные события и факты, связанные с общей историей Родины: заселение края в далёком прошлом, Дикая степь, строительство Белгородской Засечной черты, образование Белгородской губернии, Белгородской области, Белгородчина в годы Великой Отечественной войны, символы земли Белгородской и др.;

3) *персонифицированное* направление поможет школьникам познакомиться с событиями из жизни знаменитых земляков: генерала Н. Ф. Ватутина; писателя А. И. Гессена, композитора С. А. Дегтярёва; инженера, создателя Останкинской телебашни и ГУМа В. Г. Шухова, актера М. С. Щепкина и др.; к этому же тематическому направлению могут быть отнесены материалы биографий людей, сыгравших особую роль в истории края: первого губернатора Белгорода кн. Ю. Ю. Трубецкого, писателя А. П. Гайдара, учёного И. В. Мичурина, танкиста А. И. Попова и др.;

4) и, конечно, особо значимо *собственно лингвокультурное* направление: знакомство с особенностями устной речи жителей Белгородчины, диалектизмами и регионализмами, региональными топонимами, номинациями из области народной культуры, крестьянского уклада жизни, духовной культуры (история утраченных и сохранившихся монастырей и храмов, деяния Святителю Белгородского Иоасафа) и др.

Разумеется, выделение направлений носит условный характер, поскольку любой экстралингвистический материал не может быть безоговорочно отнесён к какому-либо одному направлению ввиду разноаспектности его анализа и многофункциональности.

Хотим обратить внимание на тот факт, что конкретизация целей и задач РМС, расширение содержательных рамок предмета «Русский язык» за счёт введения регионального культурного материала производилась нами с учётом рекомендаций методистов, разрабатывающих культуроведческие аспекты современной лингводидактики. Так, в учебном пособии «Обу-

чение русскому языку в школе» [2] названы следующие направления, позволяющие реализовать лингвокраеведческий подход в школьном языковом образовании:

– изучение диалектной лексики, которая является отражением быта, истории и культуры народа и вносит ценный вклад в познание национально-культурного своеобразия носителей определённого говора;

– усвоение фактов и номинаций микро-топонимики, которая является своеобразным зеркалом истории «малой родины», целенаправленный сбор (по линии краеведческих кружков, факультативов, школьных научных обществ, проблемных групп) и изучение происхождения названий сёл, деревень, улиц, перекрёстков, малых рек, прудов, оврагов, выгонов, колодцев и других микро-топонимов;

– включение регионально-ориентированных текстов, отражающих природно-климатические, экономические, культурно-исторические и другие особенности того или иного региона России;

– расширение знаний учащихся об истории, культуре края, его традициях и обычаях;

– знакомство с особенностями речевого этикета родного края, специфическими формулами общения, характерными для данного региона страны;

– оценка речи земляков с точки зрения языковых литературных норм и правил современного русского речевого этикета [2, с. 88].

Этот перечень может быть дополнен другими направлениями и объектами исследования и анализа, обозначившимися в современной лингвистической практике и реализуемыми нами при изучении раздела «Лексика и фразеология», для организации словарной работы и в целом в работе по развитию речи в среднем звене общеобразовательной школы:

– «регионально-тематический» подход к отбору, систематизации и анализу лексических единиц, изучение на уроках по лексике не только диалектизм, но и безэквивалентной лексики и фразеологии, слов с национально-культурным компонентом, имён собственных; именно раздел «Лексика и фразеология» может быть дополнен информацией о регионализмах, этнографизмах и других словах, отражающих национально-региональную специфику (в частности, необходимо включение в словарные перечни важных для отражения жизни региона слов, выражений, имён: *диорама, криница, подстепье, таможня, слобода, салют, город Первого Салюта, Третье поле, Северский Донец* и др.);

– расширение сферы «языкового действия»: включение учащихся в культурно-языковые региональные программы и проекты (например, пролонгированная молодёжная акция «Белгородчина – территория без сквернословия»), обсуждение языка СМИ, рекламы, Интернета, молодёжного сленга, социальных и профессиональных жаргонов и др.;

– включение в тематику и проблематику письменных творческих работ регионально актуальных тем, написание сочинений и изложений на культуроведческие и регионоведческие темы, системное представление работы по развитию речи в краеведческом аспекте;

– обращение к научным работам специалистов (в первую очередь – работающих в регионе учёных-филологов, историков, краеведов), в которых рассматриваются вопросы и проблемы истории, культуры, языковых особенностей региона;

– расширение круга рассматриваемых языковых проблем за счёт включения фактов и явлений, традиционно оттеснённых на периферию школьного знания: микротопонимики, антропонимики и «микрoантропонимики» (прозвищ, «дворовых» фамилий) и др. [4, с. 103].

Очевидно, следует сюда включить ещё два аспекта исследования и изучения родного языка в рамках РМС:

– установление языковых и стилистических особенностей произведений местных писателей, поэтов, журналистов, комплексный анализ отрывков из художественных произведений, значимых для литературного краеведения;

– систематизация сведений о наиболее устойчивых диалектных и просторечных особенностях речи местного населения, отрицательно влияющих на усвоение норм русского литературного языка и создающих «ошибкоопасные» места при обучении орфографии и грамматике (для нашего региона это явления контаминации русского и украинского языков: орфографические варианты *козак* и *казак*, *девушка* и *дивчина*, ошибки в употреблении предлогов: *узнать за результаты*, *сходить до мамы* и др.).

Разноплановая деятельность словесника по организации освоения оригинальной регионоведческой информации, направления, виды и формы самостоятельной и исследовательской работы учащихся представлены в наших работах (в частности, в пособии Т. Ф. Новиковой «Лингворегиеведение в школе» [9]).

Ввиду острой проблематичности вопроса о **методах и приёмах** в педагогической науке, отсутствия корреляций между предлагаемыми

разными авторами и школами классификациями методов и, как следствие этого, терминологического разнобоя, мы посчитали возможным (учитывая формат статьи) не рассматривать подробно систему методов РМС, отметив лишь, что нами широко использовались как традиционные, так и инновационные методы. Некоторые особенности реализации этих методов проявлялись в особенностях **организации работы** на конкретных уроках.

Работа учителя русского языка в рамках РМС предполагает преимущественно **текстоцентрическую организацию** урока русского языка. «Текст в коммуникативном подходе не только средство обучения, но и та речевая среда, в которой осуществляется обучение родному языку» [12, с. 39]. Текст как смысловой и организационный центр урока позволяет сделать каждый урок тематическим и лично значимым. Эффективность текстоцентрической организации урока неоспорима; включение же таких ценностно и лично «нагруженных» текстов, как краеведческие, значительно увеличивает КПД каждого урока. Особую ценность лингворегиеведческих текстов белгородский методист Т. В. Яковлева видит ещё и в том, что они не только расширяют кругозор обучаемых, но и служат моделью высказывания, обогащают спонтанную речь учащихся. «Лингворегиеведческие тексты могут использоваться для осмысления, анализа наблюдения за функционированием языковых единиц, для отработки орфографических, пунктуационных, грамматических навыков...» [10, с. 198].

Функционирование РМС предполагает значительное расширение арсенала **организационных форм**. Обращение к местному языковому материалу и использование регионоведческих текстов даёт возможность использовать такие организационные формы, как *уроки интегрированного типа* (русский язык и география, русский язык и краеведение, русский язык и история и т. д.), а также *уроки-экскурсии*, *уроки-проекты*, *творческие конкурсы*, *уроки-путешествия*, *уроки-исследования* и др.

Хотели бы коротко охарактеризовать некоторые **инновационные формы** организации занятий в 5–6-х классах, апробированные нами в экспериментальной практике реализации РМС: «Урок-посвящение», «Портрет слова», «Урок – виртуальная экскурсия», «Урок-мастерская».

Например, изучение лексической темы «Профессиональные слова» было организовано в форме «*Урока одной личности*», посвящённого В. Г. Шухову, «первому инженеру России», проектировщику ГУМа, Останкинской

телебашни, уроженцу Белгородчины. Работая с микротекстом, учащиеся знакомятся с биографией учёного, изучая «Азбуку Шухова», приобретают знания о профессионализмах. Несмотря на то, что на изучение этой важной для будущего профессионального самоопределения школьников темы программой отведён всего лишь 1 час, подобная форма проведения сделала его ярким и запоминающимся (что было выявлено в результате итогового анкетирования).

Урок «*Портрет одного слова*» может быть проведён как урок обобщения знаний по разделу «Лексика» и практического освоения порядка лексического разбора слова. Заметим: несмотря на то, что этот вид разбора включён не во все УМК по русскому языку, мы считаем необходимым его утверждение в современной школьной практике – в связи с тем, что он помогает создать «портрет» слова, всесторонне охарактеризовать лексическую единицу, показать её семантические нюансы и выразительные возможности, выявить «культурный фон» и тем самым доказать, что каждое самостоятельное слово – знак культуры. Для лексического разбора на указанном уроке (и для составления «портрета» слова) было предложено слово *Белгородчина*. Лексический разбор предполагает работу со словарями различных типов, однако ни в одном из лингвистических словарей анализируемое слово, разумеется, не встречается, поэтому вдвойне ценна была аналитическая деятельность учащихся, безусловно исследовательская, самостоятельная, что и востребовано новыми стандартами по русскому языку.

На уроке, посвящённом изучению темы «Диалектизмы», учащиеся совершили *виртуальную экскурсию* (урок-экскурсия) в Белгородский музей народной культуры (в рамках дополнительного образования школьники посещают музей обязательно). Урок был интегрированным по форме и содержанию, ведь традиционная народная культура включает как духовные, так и материальные ценности. Народный костюм в наши дни, как правило, является достоянием музейных коллекций, хотя это не просто одежда, а способ восприятия мира сквозь призму главнейших для крестьянина ценностей. Об особенностях белгородского женского народного костюма учащиеся узнают при изучении темы «Диалектизмы», анализируя стихотворение белгородца И. А. Чернухина, члена Союза писателей России: *Как к лицу тебе этот старинный наряд, / И «сорока», и в блёстках жемчужных понёва...* (отрывок из

стихотворения). Слова для справок: *понева* – род юбки из домотканой ткани, клетчатой или полосатой; *запашная юбка* из трёх полотнищ шерстяной ткани; *сорока* – старинный русский головной убор замужних женщин в виде коробочки [6].

Мастер-класс – ещё одна современная организационная форма преподавания. Мастера слова, белгородские писатели и поэты, вполне могут дать школьникам мастер-класс по работе над словом, по выбору единственно возможного, точного слова. Это будет редкий, но бесценный урок развития речи! Конечно, с классическими произведениями (и отрывками из них) школьники знакомятся на уроках литературы, но ещё больший интерес вызывают произведения современных писателей, живущих рядом земляков, их живое слово. На подобных уроках-мастерских, мастер-классах учащиеся пробуют себя в качестве художников слова, приобретая навыки литературного творчества. Данную форму организации занятия мы посчитали уместной при изучении темы «Однозначные и многозначные слова». Многозначность слова в русском языке характеризуется наличием прямого и переносных значений. Основными способами переноса наименований являются метафорические, метонимические и функциональные. В 5-м классе учащиеся знакомятся только с одним из видов переноса – метафорой. Вырабатывая умение находить метафору и определять её роль в тексте, мы предлагали учащимся для анализа стихотворения о родном крае, ранее не подвергавшиеся подобному разбору¹.

Проанализировав задания, которые предлагаются учащимся 5–6-х классов в процессе изучения темы «Лексика» авторами распространённых учебно-методических комплексов, мы пришли к выводу, что имеющегося в учебниках дидактического материала недостаточно для учителя, ставящего в качестве специальной цели формирование культуроведческой и регионоведческой компетенции школьников и стремящегося развить, воспитать в своих учениках *личность*. Использование текстов краеведческого содержания будет способствовать укреплению культурологических тенденций в обучении русскому языку, усилению воспитательных и развивающих аспектов в образовательном процессе.

Поскольку, как нам кажется, целесообразно и эффективно не разовое, эпизодическое включение регионального примера (каким бы ярким он ни был!), а системное, планомерное использование связных регионоведческих тек-

¹ См. подробнее в [6].

стов на уроках русского языка, и, следовательно, для любого региона актуальна проблема систематизации текстового материала в виде хрестоматии, сборника дидактических материалов, учебного пособия или рабочей тетради.

Мы посчитали перспективным подготовку сборника дидактических материалов (текстов), которыми могли бы воспользоваться все белгородские словесники, независимо от опорного УМК по русскому языку. В настоящее время сборник, получивший название «К белгородским истокам», подготовлен к изданию. В него включены произведения (или отрывки из них, микротексты, развернутые цитаты) региональных писателей, поэтов, журналистов, краеведов. (Отметим, что определение *региональный* используется нами в сборнике и в данной статье только для обозначения территориальной принадлежности мастеров слова, а отнюдь не как оценочное прилагательное). Всего в издании представлено более 60 текстов; почти все снабжены комментариями, справками, примечаниями, иллюстрациями. Сборнику дидактических материалов «К белгородским истокам» нами придан деятельностный характер: помимо текстов и примечаний к ним здесь представлена система упражнений, предназначенных для индивидуальной и индивидуально-групповой работы с учащимися. Тексты и задания к ним могут быть использованы непосредственно на классных занятиях, в качестве дополнительных домашних заданий отдельным учащимся с учётом их особенностей и возможностей, для организации творческих и проектных заданий, в т. ч. и во внеурочной деятельности. Задания к упражнениям носят комплексный характер, предполагая повторение, проблемные вопросы, объекты для фонетического, лексического, морфемно-словообразовательного, морфологического и синтаксического разборов, для анализа текста как речевого явления. В перспективе планируется подготовка регионально ориентированных рабочих тетрадей по русскому языку для 5–7-х классов. Систематизированные учебные и текстовые материалы,

подготовленный сборник дидактических материалов, регионально ориентированные рабочие тетради по русскому языку мы рассматриваем в качестве *дополнительного средства обучения* в составе нашей РМС. Думаем, специального рассмотрения заслуживает тема «Технические, электронные средства, Интернет как новые средства обучения, развития, воспитания и социализации учащихся».

В качестве итога подчеркнём ещё раз, что при разработке РМС мы исходили из установки: язык и культура региона – «важнейший фактор формирования культурной компетентности личности» [3, с. 22]; систематическое включение региональных материалов в содержание уроков русского языка направлено не только на расширение и углубление знаний о родном языке, но в большей мере – на развитие личности, на воспитание ученика как гражданина, патриота своего Отечества.

Заключение

Представленные в статье теоретико-практические материалы: скорректированные цели, принципы, методы, приёмы, формы организации уроков, отобранные и адаптированные тексты региональной направленности как специальные средства обучения – позволяют организовывать познавательную деятельность как процесс формирования и развития личности, являющейся главной целью нашей регионально ориентированной методической системы. Думается, что методические системы, подобные нашей, могут дать импульс процессу изменения духовной культуры учителя, стимулировать его стремление руководствоваться в оценке своей деятельности не только «традиционными критериями обученности детей, но и фиксацией этапов и проявлений личностного роста, происходящего по мере освоения ценностей культуры» [13, с. 6]. А ведь именно духовно-нравственные задачи, мировоззренческие проблемы становятся важнейшими в учебно-воспитательном процессе современной школы и более того – в становлении нового российского общества.

Список литературы

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. М.: КноРУС, 2007. 464 с.
2. Вагинова Л. С. Региональный компонент образования как фактор формирования культурной компетентности личности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (9). В 3 ч. Ч. 1. С. 22–24.

References

1. Antonova E. S. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod: ucheb. posobie. M.: KnoRUS, 2007. 464 s.
2. Vaginova L. S. Regional'nyi komponent obrazovaniya kak faktor formirovaniya kul'turnoi kompetentnosti lichnosti // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2011. №3 (9). V 3 ch. Ch. 1. S. 22–24.

3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды: 3-е изд., доп. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
4. Казакова С. В. Реализация системного подхода к формированию аудиальной культуры учащихся начальной школы // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 1–7.
5. Корнейко Е. А. Краеведческие тексты как методическое средство изучения темы «Однозначные и многозначные слова» в 5-м классе // Русский язык в школе. 2014. № 1. С. 30–32.
6. Могилёв А. В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Могилёв Александр Владимирович. Воронеж: ВГПУ, 1999. 39 с.
7. Новикова Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования. Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. 296 с.
8. Новикова Т. Ф. Лингворегионоведение в школе: учеб. пособие. Харьков: Изд. Федорко, 2014. 142 с.
9. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Быстрова Е. А., С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 240 с.
10. Опыт аспектного анализа регионального языкового материала (на примере Белгородской области): кол. моногр. под ред. Т. Ф. Новиковой. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. 228 с.
11. Фещенко Т. С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 432–435.
12. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки Забайкальского гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер.: Профессиональное образование. Теория и методика обучения. 2010. № 6 (35). С. 30–40.
13. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. 2001. № 1. С. 3–10.
3. Zankov L. V. Izbrannyye pedagogicheskie trudy: 3-e izd., dop. M.: Dom pedagogiki, 1999. 608 s.
4. Kazakova S. V. Realizatsiya sistemnogo podkhoda k formirovaniyu audial'noi kul'tury uchashchikhsya nachal'noi shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 1–7.
5. Korneiko E. A. Kraevedcheskie teksty kak metodicheskoe sredstvo izucheniya temy «Odnoznachnye i mnogoznachnye slova» v 5-m klasse // Russkii yazyk v shkole. 2014. №1. S. 30–32.
6. Mogilev A. V. Razvitie metodicheskoi sistemy podgotovki po informatike v pedagogicheskom vuze v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Magilev Aleksandr Vlfdivirivich . Voronezh: VGPU, 1999. 39 s.
7. Novikova T. F. Kul'turologicheskii podkhod k prepodavaniyu russkogo yazyka v aspekte regionalizatsii obrazovaniya. Belgorod: Izd-vo BelGU, 2007. 296 s.
8. Novikova T. F. Lingvoregionovedenie v shkole: ucheb. posobie. Khar'kov: Izd. Fedorko, 2014. 142 s.
9. Obuchenie russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / Bystrova E. A., S. I. L'vova, V. I. Kapinos [i dr.]; pod red. E. A. Bystrovoi. M.: Drofa, 2004. 240 s.
10. Opyt aspektного analiza regional'nogo yazykovogo materiala (na primere Belgorodskoi obla-sti): kol. monogr. pod red. T. F. Novikovoi. Belgorod: IPK NIU «BelGU», 2011. 228 s.
11. Feshchenko T. S. K voprosu o ponyatii «metodicheskaya sistema» // Molodoi uchenyi. 2013. № 7. S. 432–435.
12. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser.: Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6 (35). S. 30–40.
13. Yamburg E. A. Kontury kul'turno-istoricheskoi pedagogiki // Pedagogika. 2001. № 1. S. 3–10.

Статья поступила в редакцию 20.08.2015

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.1Рус

Юлия Олеговна Останина,
соискатель,
Южный федеральный университет
(344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б.Садовая, 33)
e-mail: yuostanina@yandex.ru

Система обучения орфографии на уроках русского языка в 8–9-х классах

Статья посвящена проблеме повышения орфографической грамотности учащихся 8–9-х классов и последующей её стабилизации. Автор подчёркивает, что орфографическая подготовка учащихся остаётся крайне низкой в связи с тем, что программой не предусмотрены специальные часы на орфографию, работа же над орфографическими умениями и навыками носит несистематизированный характер.

По мнению автора, при организации орфографической работы учитель должен учитывать орфографические ошибки учеников и выявлять причины их появления. В процессе закрепления орфографических тем учителю необходимо опираться на психологические и методические предпосылки, являющиеся необходимым фоном по отношению к применяемой им системе работы.

В статье подчёркнуто, что согласованное формирование грамматико-орфографических и речевых знаний, умений и навыков в единстве и взаимосвязи через предложенную автором методическую систему совершенствования орфографической подготовки учащихся 8–9-х классов с учётом коммуникативного аспекта обеспечит полноценное овладение всеми компетенциями, необходимыми для речевой подготовки выпускников основной школы: коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой, – которые являются основополагающими целевыми установками всего языкового образования в средней школе. Теоретический анализ подтверждается эмпирическими исследованиями автора на базе образовательных учреждений Ростовской области.

Ключевые слова: орфография, орфографические ошибки, коммуникативные умения и навыки, развивающие упражнения.

Yuliya Olegovna Ostanina,
External Doctoral Candidate,
Southern Federal University
(33 B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russia, 344006),
e-mail: yuostanina@yandex.ru

Orthography Teaching System at the Lessons of Russian in the 8th-9th Forms

The article is dedicated to the problem of development of orthographic competence and its control in the 8th-9th forms. The author emphasizes that orthographic competence of the 8th and 9th year students is very low. It is caused by the specifics of the educational program for the 8th and 9th forms, which does not provide special hours for teaching orthography, so the system of developing orthographic skills is spontaneous and not systematized.

In author's opinion, the teacher must take into account his students' orthographic mistakes and identify their causes while planning the orthographic work. During the process of checking the orthographic topics, the teacher should rely on psychological and methodological backgrounds. They are the needful context in the work system he uses.

The article states that integrated and interactive formation of grammar, orthographic and speech skills through the methodological system of development of orthographic competence of the 8th and 9th year students taking into account the communicative aspect will guarantee the development of some speech competences needed for school-leavers such as communicative, linguistic and culturological ones, which are the fundamentals of secondary school linguistic education. The theoretical analysis is proved by the author's empirical studies conducted at educational institutions of Rostov oblast.

Keywords: orthography, orthographic mistakes, communicative skills, developmental exercises.

Актуальность исследования определяется требованиями современного общества и государства к школьному образованию. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) второго поколения современный учащийся – выпускник основной школы – должен свободно владеть русским языком, поскольку язык – это основа формирования и развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей ученика.

Л. В. Черепанова отмечает: «Формирование и развитие предметных компетенций (например, в обучении русскому языку – лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой) осуществляется интегрированно. Интеграция компетенций происходит за счёт наполнения общепредметной 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 компетентностей» [6, с. 53].

Русский язык сегодня приобретает особый статус метапредметной дисциплины, в связи с чем в настоящее время на учителя русского языка ложится огромная ответственность, так как от него в значительной мере зависит формирование всех видов компетенций, необходимых для речевой подготовки выпускников основной школы, которые являются основополагающими целевыми установками всего языкового образования в средней школе.

Проблема повышения орфографической грамотности учащихся 8–9-х классов и последующей её стабилизации остаётся одной из острых проблем современной методики. Предметом нашего исследования является именно орфографическая подготовка учащихся 8–9 классов, которая, к сожалению, у подростков этого возраста (14–15 лет) остаётся крайне низкой. Это связано с тем, что в 8–9 классах программой не предусмотрены специальные часы на орфографию, работа же над орфографическими умениями и навыками тем не менее продолжается, хотя носит несистематизированный характер. На данном этапе письменная речь учащихся уже заметно меняется (по сравнению с 5–7-ми классами), становится более «взрослой», самостоятельной. Меняется и словарный запас учащихся, и грамматический строй их речи. Однако в данный период не наблюдается заметного роста орфографической грамотности школьников. Это объясняется, в первую очередь, тем, что работа по орфогра-

фии строится (организуется) бессистемно, без учёта возрастных возможностей и интересов учащихся, без реализации межпредметных связей, что является одним из важнейших условий формирования целостной картины мира, отработки метапредметных умений и навыков.

Проблема соотношения между процессом совершенствования орфографических умений и навыков на этапе 8–9-х классов средней общеобразовательной школы и развитием учащихся находится в тесной связи с диагностикой возрастного развития детей (Л. С. Выготский); теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Айдарова, А. П. Маркова и др.); теорией речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин и др.).

Овладение орфографическими умениями – процесс долгий и неравномерный. Правписанием одних орфограмм учащиеся овладевают относительно быстро, правписанием других – длительно. Одной и той же орфограммой учащиеся тоже овладевают по-разному в связи с тем, что в ней есть трудные случаи в изменении правил. Эти факты привлекали внимание методистов русского языка М. В. Ушакова, Н. С. Рождественского, В. А. Добромыслова и других. Н. С. Рождественский заострял внимание на разной степени трудности применения правил к разным словам. Это явление он называл вариантами трудности орфограммы [5]. Идея эта была развита в последующих работах Н. Н. Алгазиной, разработавшей учение об опознавательных признаках орфограмм, ориентируясь на которые, пишущий решает вопрос о верном написании слова [1, с. 6–8]. В начале 70-х гг. М. М. Разумовская предложила называть усвоенные учащимися орфограммы те орфографические (их дети не видят в словах), а ещё не усвоенные (их школьники видят в словах) – фактическими [4, с. 69–77].

Исследования, проведённые современными учёными и методистами (С. И. Львова, Л. Г. Ларионова, О. А. Скрыбина, Т. А. Попова, О. С. Бородина и др.), показывают, что уровень усвоения орфограмм, изучаемых учащимися в 5–7-х классах, к 8-му классу также остаётся довольно низким. Это происходит потому, что при подборе и составлении упражнений не учитывается необходимость сопоставлять смешиваемые орфографические явления, не обращается внимание на то, что при анализе грамматико-орфографических явлений учащиеся должны осознавать все существенные признаки, совокупность которых определяет верное применение орфографических правил.

В связи с этим целью нашего исследования является апробирование разработанной нами методической системы совершенствования орфографической подготовки учащихся 8–9-х классов с учётом развития коммуникативных умений и навыков.

Согласно гипотезе, в ходе экспериментального обучения по предупреждению орфографических ошибок в процессе развития коммуникативных умений и навыков учащихся 8–9-х классов всё внимание было направлено на определение системы развивающих упражнений на основе текстов малой формы, обеспечивающих, с одной стороны, прочное закрепление языковой сути орфографических правил, способов орфографического действия при выборе верного написания, с другой, – совершенствование коммуникативных умений и навыков, связанных со способностью понимать устную и письменную речь, воспроизводить собственные речевые высказывания разных стилей и типов речи, при этом соблюдая все нормы литературного языка, в том числе и орфографические.

Для проверки основных положений, лежащих в основе методической системы совершенствования орфографической подготовки учащихся 8–9-х классов с учётом развития коммуникативных умений и навыков, был организован обучающий эксперимент, рассчитанный на три года (2012–2013, 2013–2014, 2014–2015 учеб. гг.).

Обучающий эксперимент проводился в школах г. Ростова-на-Дону. Экспериментальным обучением было охвачено 550 учащихся 8–9 классов с постоянным составом (275 учащихся – 8-е классы, 275 – 9-е классы). Для эксперимента были выбраны классы, где преподавание русского языка ведётся на базовом уровне обучения. Экспериментальное обучение велось по действующим школьным учебникам русского языка С. И. Львовой, В. В. Львова; М. М. Разумовской, П. А. Леканта.

В ходе экспериментального обучения при организации орфографической работы на уроках русского языка в 8–9-х классах мы ориентировались на систему принципов обучения: принцип единства образовательной, развивающей и воспитательной функции обучения; принцип системности и последовательности в овладении учащимися орфографическими знаниями, умениями и навыками [3].

Кроме того, основополагающее значение в процессе орфографической работы на уроках русского языка в 8–9-х классах с учётом развития коммуникативных умений и навыков учащихся имели и методические принципы:

принцип опоры на основные закономерности русского правописания; принцип включённости орфографического правила в систему понятий современной русской орфографии; принцип формирования и развития всех видов компетенций (коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой) при повторении орфографических правил [2].

Данные общедидактические и методические принципы были положены в основу разработанной нами программы экспериментального обучения в 8–9-х классах, имеющей следующие цели:

- отработать систему определённых грамматико-орфографических и речевых знаний, умений и навыков;

- определить эффективные технологии повторения и обобщения орфографического материала в общей системе речевого развития учащихся 8–9-х классов.

Определяя содержание повторения орфографического материала, мы опирались на действующий образовательный минимум, примерную программу по русскому языку, а также программы, утверждённые Министерством образования и науки Российской Федерации и обеспеченные действующими учебниками по русскому языку [8; 9; 10].

Сопоставляя результаты, полученные в контрольных и экспериментальных классах при повторении и закреплении орфографических тем, указанных в программе, мы наблюдали динамику развития правописных и речевых (коммуникативных) умений и навыков учащихся 8–9-х классов. Экспериментальная программа была разработана на основе изучения опыта преподавания учителей г. Ростова-на-Дону, сочетающих в своей практике отработку грамматико-орфографических и коммуникативных умений и навыков учащихся; проведения индивидуальных консультаций с опытными учителями русского языка и литературы и методистами города Ростова-на-Дону, Ростовской области, личного опыта преподавания в образовательных учреждениях Ростовской и Московской области в течение 22 лет.

Проводя проверку результатов обучения, мы опирались на теоретические основы качественного описания уровня знаний и умений учащихся, разработанные учёными-педагогами и психологами: П. Я. Гальпериным, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, И. Я. Лернером и другими.

При проверке результатов экспериментального обучения мы использовали важнейшую функцию проверки – контролирующую,

которая позволяет установить и оценить достижения обязательного уровня орфографической грамотности учащихся на разных этапах обучения. В ходе экспериментального обучения помимо текущей проверки в течение года в конце каждого учебного года в 8-х и 9-х классах были проведены итоговые контрольные работы: диктант с языковым и речеведческим анализом текста – в 8-х классах, с целью подготовки к ОГЭ – домашнее сочинение на одну из лингвистических тем (по выбору), лингво-коммуникативный тест, сжатое изложение с творческим заданием – в 9-х классах.

По результатам контрольных работ был проведён сравнительный анализ показателей обученности (успеваемость и качество знаний) в контрольных и экспериментальных классах (см. табл. 1).

Таблица 1

Анализ результатов контрольной работы (диктант с языковым и речеведческим анализом текста) учащихся 8-х классов

Показатель обученности	Контрольные классы	Экспериментальные классы
Оценка «5»	49	96
Оценка «4»	201	292
Оценка «3»	273	162
Оценка «2»	27	0
Успеваемость (в %)	95 %	100 %
Качество (в %)	45 %	71 %

Для более детального анализа выполнения контрольной работы в 9-х классах мы составили таблицу выполнения всех заданий, из которой можно говорить об уровне коммуникативных и правописных умений и навыков учащихся контрольных и экспериментальных классов (см. табл. 2).

Таблица 2

Анализ результатов выполнения контрольной работы в 9-х классах (в %): коммуникативные и правописные умения и навыки

Критерии оценивания	Процент выполненных заданий	
	Контрольные классы	Экспериментальные классы
Сжатое изложение		
Содержание изложения	78	100
Сжатие исходного текста	59	94
Смысловая цельность, последовательность изложенного текста	61	91
Лингво-коммуникативный тест		
Правильность выполнения лингво-коммуникативного теста	65	89

Сочинение-рассуждение		
Наличие обоснованного ответа на поставленный вопрос	29	71
Наличие примеров-аргументов	26	76
Смысловая цельность, речевая связность и последовательность	31	79
Композиционная стройность	28	77
Грамотность и точность речи	48	86

Кроме того, в ходе экспериментального обучения в конце каждого учебного года учащиеся писали контрольное домашнее сочинение на одну из лингвистических тем (по выбору).

В ходе проведения домашних контрольных сочинений проверялись знания, умения и навыки владения орфографическими нормами, усвоение основных орфографических и речеведческих понятий, умение составить собственное речевое высказывание на лингвистическую тему, создать собственный текст определённого стиля и типа речи.

В результате проверки контрольных диктантов и сочинений был определён уровень сформированности коммуникативных и орфографических умений и навыков у учащихся экспериментальных и контрольных классов (см. табл. 3).

Таблица 3

Уровень сформированности коммуникативных и орфографических умений и навыков у учащихся экспериментальных и контрольных классов

Классы	Владение орфографическими нормами (% качества)		Усвоение основных орфографических и речеведческих понятий (% качества)		Составление самостоятельного высказывания на лингвистическую тему (% качества)	
	8-е классы	9-е классы	8-е классы	9-е классы	8-е классы	9-е классы
Контрольные классы	52	57	43	54	49	53
Экспериментальные классы	87	89	85	92	88	92

Таким образом, анализ сочинений, изложений и дополнительных заданий к контрольным диктантам показал, что учащиеся экспериментальных классов в своей речи активно

используют орфографические и речеведческие термины, аргументированно анализируют орфографические написания как в исходном тексте, так и в собственном речевом высказывании. Кроме того, учащиеся экспериментальных классов осознают лингвистическую сущность орфографических правил, умеют обоснованно давать ответы на вопросы речеведческого и орфографического характера. Это связано с тем, что работа по орфографии на коммуникативной основе в процессе экспериментального обучения велась непрерывно, системно и способствовала расширению словарного запаса учащихся, бережному и внимательному отношению к слову, его правописанию и стилистической принадлежности.

Важной составляющей, на наш взгляд, в экспериментальном обучении явилось то, что в процессе работы личностное начало ученика выходило на первый план [7, с. 24–34]. Трудолюбие учащихся поощрялось не только отметками и баллами, но и моральной оценкой учителя: «Отлично справился с заданием», «Не только правильно озвучил орфографическое правило, но и сумел его верно применить» и т. д.

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование показало, что предложенная система по совершенствованию орфографических умений и навыков на коммуникативной основе способствует развитию осознанного применения орфографических знаний в ходе письма; помогает в формировании у обучающихся коммуникативных умений и навыков. Результаты обучающего эксперимента убедительно свидетельствуют о том, что гипотеза исследования, сформулированная нами, верна. Сравнительный анализ письменных и контрольных работ показал, что уровень сформированности коммуникативных и орфографических умений и навыков учащихся экспериментальных классов на 25–30 % выше, чем контрольных.

Кроме того, экспериментальные классы показывают более высокие результаты (процент качества знаний) и по всем уровням лингвистических знаний: словообразовательный уровень – на 41 %, морфологический уровень – на 28 %, семантический уровень – на 40 %, синтаксический уровень – на 38 %, стилистический уровень – на 47 %.

В результате исследования была разработана методическая система развития коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы выпускников основной школы. Суть данной методической системы заключается в том, что при систематическом выполнении речеведческо-орфографических, творческих и комплексных упражнений на основе недеформированных текстов малой формы (80–100 слов) разных типов и стилей речи учащиеся от урока к уроку систематизируют, обобщают, расширяют и углубляют свои знания по орфографии, грамматике и речеведению; имеют возможность осознавать русскую орфографию как систему норм, подчинённых строгим закономерностям; выявляют национальные особенности русского правописания; применяют полученные знания при создании собственных речевых высказываний.

Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют, что эффективность орфографической подготовки учащихся на коммуникативной основе зависит от выбора упражнений на разных этапах обучения, от систематического и целенаправленного включения данного языкового материала в процесс обучения. Данный подход способствует пробуждению интереса учащихся к изучаемому материалу, что, в свою очередь формирует более осознанное восприятие сущности языковых явлений и делает полученные знания частью собственной языковой системы, ведёт к осмысленному использованию этих знаний в практике устного и письменного речевого общения.

Список литературы

1. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов. М., 1965. 280 с.
2. Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению правил в средней школе. Ростов н/Д., 2005. 432 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
4. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М.: Дрофа, 2005. 187 с.

References

1. Algazina N. N. Preduprezhdenie orfograficheskikh oshibok uchashchikhsya V–VIII klassov. M., 1965. 280 s.
2. Larionova L. G. Kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod k izucheniyu pravil v srednei shkole. Rostov n/D., 2005. 432 s.
3. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i ped. kolledzhei / pod red. P. I. Pidkasishtogo. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. 608 s.
4. Razumovskaya M. M. Metodika obucheniya orfografii v shkole. M.: Drofa, 2005. 187 s.

5. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М.: АПН РСФСР, 1960. 304 с.

6. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер.: Профессиональное образование. Теория и методика обучения. 2011. № 6 (41). С. 53.

7. Jeffrey, B. and G. Troman, 2013. Managing creative teaching and performativity practice. *Thinking Skills and Creativity*, 9 : 24–34.

Источники

8. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. 2-е изд. М., 2010. С. 6–7. (Стандарты второго поколения).

9. Программы для общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5–9 кл., 10–11 кл. / сост. Е. И. Харитоновна. М.: Дрофа, 2008. С. 48–91.

10. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы: основной курс, элективные курсы: программы / авт.-сост. С. И. Львова. 3-е изд., стер. М. : Мнемозина, 2009. 215 с.

5. Rozhdestvenskii N. S. Svoistva russkogo pravopisaniya kak osnova metodiki ego prepodavaniya. M.: APN RSFSR, 1960. 304 s.

6. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser.: Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. 2011. № 6 (41). S. 53.

7. Jeffrey, B. and G. Troman, 2013. Managing creative teaching and performativity practice. *Thinking Skills and Creativity*, 9 : 24–34.

Istochniki

8. Primernye programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya. Russkii yazyk. 2-e izd. M., 2010. S. 6–7. (Standarty vtorogo pokoleniya).

9. Programmy dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii: Russkii yazyk. 5–9 kl., 10–11 kl. / sost. E. I. Kharitonova. M.: Drofa, 2008. S. 48–91.

10. Programmy po russkomu yazyku dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 5–11 klassy: osnovnoi kurs, elektivnye kursy: programmy / avt.-sost. S. I. L'vova. 3-e izd., ster. M. : Mneozina, 2009. 215 s.

Статья поступила в редакцию 21.08.2015

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICS

УДК 373:37.091.3
ББК 74.262.23:74.268.3
ББК Ч426.23:Ч426.83

Лидия Александровна Бордонская¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail:gsbord@chitaonline.ru

Светлана Станиславовна Серебрякова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail:ssszspu@rambler.ru

Связь физики и литературы в современном физическом образовании

2015 год в России официально объявлен Годом литературы, основная идея которого – развитие интереса к русской и мировой литературе, пропаганда чтения и книжной культуры во всех её проявлениях. Это обстоятельство актуализирует выявление возможностей использования литературы в современном физическом образовании.

В решении проблемы раскрытия взаимосвязи физики и литературы в образовательном процессе выделяются два аспекта: *содержательно-информационный* (наука в системе культуры, различные линии взаимосвязи науки и литературы) и *организационно-процессуальный* (возможные направления, формы, методы и средства раскрытия взаимосвязи физики и литературы в учебном процессе).

В статье обосновывается необходимость и значимость отражения связи физики и литературы в современном физическом образовании. Раскрываются имевшие место в истории культуры различные линии и стороны взаимовлияния физики и литературы. На основе анализа различных источников выделяются содержательные элементы блока «Физика и литература», которые могут найти отражение в современном физическом образовании. Определяются основные направления деятельности учителя и учащихся, позволяющие раскрывать взаимосвязь физики и литературы. Особый акцент в статье делается на физических задачах как особом средстве, формирующем у учащихся представления о связи физики и литературы.

Ключевые слова: физика, литература, общекультурная составляющая физики, образовательный процесс, физические задачи.

¹ Л. А. Бордонская – основной автор, является организатором исследования, определяет содержательно-информационный и организационно-процессуальный аспекты решения проблемы отражения связи физики и литературы в современном физическом образовании.

Lidiya Aleksandrovna Bordonskaya¹,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30, Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, Russia, 672039),
e-mail:gsbord@chitaonline.ru

Svetlana Stanislavovna Serebryakova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30, Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita, Russia, 672039),
e-mail:ssszspu@rambler.ru

Connection Between Physics and Literature in Modern Physics Education

2015 has been officially designated the Year of Literature in Russia. Its main idea is to develop interest to Russian and world literature, to popularize reading and book culture in all its manifestations. This circumstance actualizes finding opportunities for using literature in modern physics education.

There are two aspects in solving the problem of connection between physics and literature in educational process: *content-information* (science in the system of culture, different lines of interconnection between science and literature), *organizational-procedural* (possible directions, forms, methods and means of finding interconnection between physics and literature in educational process).

The paper proves necessity and importance of representing connection between physics and literature in modern physics education. The authors develop different lines and directions in interaction between physics and literature occurred in history of culture. Based on analysis of different sources, content elements of the unit "Physics and Literature" that could be found in modern physics education are given. The main directions in teacher and student activity enabling to reveal physics and literature interconnection are presented. The paper particularly focuses on physics problems as special means forming students' ideas of connection between physics and literature.

Keywords: physics, literature, cultural component of physics, educational process, physics problems.

Наука без литературы бездушна и груба;
литература же без науки пуста,
ибо сущность литературы есть знание.
А. Франс

Проблема использования литературы в образовательном процессе при обучении физике не нова. Имеется достаточно обширная литература прежних лет, раскрывающая различные аспекты решения данной проблемы [3; 6; 12; 13; 14; 23; 27; 28; 29; 30 и др.]. Но каждый исторический этап развития образования предполагает дальнейшее развитие имеющихся и выработку новых взглядов на решение тех или иных проблем. Это касается и проблем использования литературы в образовательном процессе по физике. Необходимость и значимость данной работы сегодня обусловлена в том числе и требованиями новых стандартов. Так, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного и среднего (полного) общего образования в школьном физическом образовании должны найти отражение современные представления о процессе научного познания и науке физике не только как о ведущем ком-

поненте естественнонаучного знания и фундаменте техники, но и как о важнейшем элементе общечеловеческой культуры, взаимодействующем с другими элементами культуры и культурой в целом.

В решении проблемы раскрытия взаимосвязи физики и литературы в образовательном процессе выделяются два аспекта: *содержательно-информационный* (наука в системе культуры, различные линии взаимосвязи науки и литературы) и *организационно-процессуальный* (возможные направления, формы, методы и средства раскрытия взаимосвязи физики и литературы в учебном процессе).

История и традиции мировой культуры свидетельствуют о том, что развитие науки физики шло в единстве и взаимодействии с остальными элементами культуры и искусством в частности; демонстрирует яркие и разнообразные примеры, линии, стороны такого единства и взаимосвязи.

¹ L. A. Bordonskaya is the main author and a research organizer who substantiates the necessity and significance of physics and literature interconnection in modern physics education; she focuses on content-information and organizational-procedural aspects in solving the problem.

Применительно к физике можно выделить следующие содержательные компоненты *общекультурной составляющей науки*:

1. Наука как элемент культуры.
2. Наука и искусство – явления мировой культуры.
3. Культурное наследие. Сохранение культурного наследия.
4. Научное и художественное творчество. Жизнедеятельность творческих личностей.
5. История науки в контексте культуры [3; 4 и др.].

Каждый компонент многомерен и может быть представлен через соответствующие содержательные элементы, раскрывающие взаимосвязь физики с другими элементами культуры и культурой в целом.

Так, например, составляющая «Наука и искусство – явления мировой культуры» включает следующие содержательные элементы:

1. Наука и искусство:
 - Диалог научного и художественного познания.
 - Наука и искусство – два взаимодополнительных способа отражения мира.
 - Наука и искусство: общее и отличительное.
 - Взаимовлияние и взаимообусловленность науки и искусства.
 - Наука и искусство: взаимосвязь и взаимодействие.
2. Наука в различных видах искусства (литература, музыка, архитектура, скульптура, изобразительное искусство, театр, динамические виды искусства, декоративно-прикладное искусство):
 - Анализ произведений искусства с позиций науки.
 - Природа в зеркале искусства.
 - Творчество в науке и в искусстве и т. д. [4].

Все выделенные элементы отражают взаимосвязь науки и литературы.

Художественная литература, особым образом отражая действительность, является своеобразным источником знаний о науке: единстве мира, многообразии его проявлений, путей познания мира; роли и значения науки; взаимосвязи науки, техники и культуры, науки и искусства; достижениях и основных направлениях науки сегодняшнего дня; возможных технических приложений физики; физических явлениях и процессах в природе и изучаемых в лабораторных условиях. Литературные произведения знакомят читателей с историей науки и техники, дают яркие и глубокие портреты учёных инженеров, деятелей культуры.

Говоря об имевшей место в истории культуры взаимосвязи физики и литературы, можно выделить три линии:

1. *Влияние науки на литературу*:
 - Наука рассматривается в качестве «поставщика» тем и сюжетов.
 - Наука может быть составной частью литературных произведений.
 - Знание и понимание физических законов, закономерностей протекания процессов и явлений позволяют автору создавать достоверные с научной точки зрения высокохудожественные произведения.
2. *Влияние литературы на науку*:
 - Литература как своеобразный «поставщик информации» для науки, так как наука определённым образом может ориентироваться на «художественные пророчества», представленные в литературных произведениях (сказки, научная фантастика, повести, рассказы, романы).
 - Литература в жизни учёных. Воздействие литературы на творцов науки.
3. *Диалог науки и литературы в творчестве великих людей* – «двойная спираль» творчества:
 - Литературное творчество учёных-физиков.
 - Наука в жизни литераторов.

Поясним сказанное рядом примеров. Неоспоримо воздействие на литературу физики как части общекультурного наследия эпохи. Физика – часть интеллектуального богатства человечества, без овладения которым не может состояться ни писатель, ни поэт. Наука предстаёт для художественной интеллигенции источником информации, питая знаниями, необходимыми каждому образованному человеку; она снабжает темами, сюжетами, замыслами, поставляет образы и прообразы. Так, например, посещение известным английским писателем Д. Свифтом А. Левенгука и знакомство с помощью микроскопа с миром микроорганизмов вдохновило писателя на создание «Путешествий Гулливера». Впоследствии микроскоп ещё раз оказывался «возмутителем спокойствия» в повести Ф. Вольтера «Микромегас».

Наука определяет художественную тематику и тем, что поставляет новые понятия, слова, выражения, которые обрастают новыми оттенками, расширяя свои значения («умственный горизонт», «в зените славы», «точка замерзания» и др.).

Наука посылает людям искусства не просто темы, но и сообщает вдохновение, способное пробуждать интересные художественные

решения и совершать эстетические открытия. Например, необычные идеи квантовой механики и теории относительности отразились в творчестве болгарского писателя П. Вежинова. В период работы над повестью «Барьер» автор испытал сильное влияние личности А. Эйнштейна.

Влияние физики простирается столь велико, что порой затрагивает мировоззренческие установки художника. Под напором научных успехов автор начинает мыслить более раскованно, обогащаясь новыми категориями, новыми взглядами на действительность. Вспомним, к примеру, известное стихотворение В. Брюсова «Мир электронов», явившееся поэтическим отголоском на потрясающее событие эпохи – установление делимости атома.

Образ учёного-физика нашёл отражение в художественной литературе (В. А. Аграновский «Взятие сто четвёртого»; Д. А. Гранин «Иду на грозу», «Искатели»; С. А. Снегов «Прометей раскованный. Повесть о первооткрывателях ядерной энергии»; В. Д. Дудинцев «Новогодняя сказка»; Б. Брехт «Жизнь Галилея» и др.). Науке и учёным-физикам посвящали свои стихи И. А. Бунин, Ю. В. Друнина, Е. А. Евтушенко, Я. В. Смеляков, Ф. И. Тютчев, В. Шефнер и другие.

Людьми разносторонней эрудиции были многие выдающиеся литераторы. Так, например, А. С. Пушкин изучал труды физика и астронома Д. Араго, математика Ж. Даламбера, историка Ф. Гизо, экономиста А. Смита, философа И. Канта. Приобщение к обсуждению научных проблем способствовало и общению поэта с выдающимся учёным того времени, создателем первого в мире телеграфа – П. Л. Шиллингом. Именно у Шиллинга черпал Александр Сергеевич самую свежую информацию о технических новшествах, и именно это общение привело поэта к новому пониманию роли науки в жизни общества в целом. Библиотека Л. Н. Толстого составляла 22 тысячи томов на 35 языках. Записные книжки и дневники хранят интерес писателя к самым различным наукам и именам, среди которых Г. Дэви, М. Фарадей, Д. Джоуль и др. Создавая знаменитую «Азбуку», Л. Н. Толстой подготовил для юного читателя четыре сборника рассказов по физике: «Тепло», «Магнит», «Газы» и «Гальванизм». Отлично знал достижения науки своего времени Ж. Верн. Русский писатель и поэт А. Белый (Б. Н. Бугаев) с отличием закончил естественное отделение физико-математического факультета Московского университета. В университете работал по зоологии беспозвоночных, изучал Дарвина и химию. А.

Белый слушал курс у известного русского физика Н. А. Умова. Позднее он писал:

*И строгой физикой мой ум
Переполнял профессор Умов.*

Открывая конференцию по лазерам, академик Л. А. Арцимович отмечал, что её участники по праву могли бы включить в свой состав писателя А. Н. Толстого. А. Н. Толстой, работая над романом «Гиперболоид инженера Гарина», настолько глубоко вошёл в тему и изучил предмет, что даже составил чертежи гиперболоида и пытался дать ему техническое обоснование.

Подобно тому, как наука питает искусство, она сама питается от него, усваивая созданные им ценности. Литературу по праву можно считать спутником научной и технической мысли, благотворно действующим на их прогресс. Как отмечает А. К. Сухотин: «Чтобы запустить ракету, нужна частичка поэзии» [15, с. 117].

Литература нередко являлась источником эстетических эмоций для учёного, который стремился созданное им абстрактное описание реальности дополнить художественным восприятием, научное видение обогатить поэтическим. Она входит в жизнь науки и более тесным образом, влияет на сам творческий процесс и характер научного поиска. История человечества несёт немало свидетельств плодотворного участия художественного образа в решении познавательных проблем. Воздействуя на внутренний мир учёного, литература способна пробуждать воображение, вызывать необычные ассоциации, подсказывать интересные идеи. Так, А. Эйнштейн замечал, что «Достоевский даёт мне больше, чем любой мыслитель, больше, чем Гаусс».

Литература часто выступала поставщиком познавательной информации, источником естественнонаучных знаний, принося с собой предчувствие научного открытия, а иногда и прямую подсказку к открытию и даже само открытие. У колыбели многих научных идей часто оказывались литературные источники. Перечень литературных предзнаменований в области технических открытий и изобретений достаточно внушителен. Так, по числу удачливых предсказаний одним из первых идёт знаменитый писатель Ж. Верн. Он в своих произведениях предвосхитил появление подводных лодок, электромобилей, авиации и космических ракет, роботов, цветной фотографии, звукового кино и многого другого. В 1904 г., когда учёные ещё только спорили о природе радиоактивности, М. Твен писал о возможности использования внутриатомной энергии для общественных потребностей. В те же годы об использовании

внутриатомной мощи в хозяйственных целях говорят на страницах романа «Освобождённый мир» герои английского фантаста Г. Уэллса. Писатели предугадали и другие, не мирные применения энергии атома (Г. Уэллс, А. Белый, И. Эренбург и др.). Гениальное изобретение инженера Гарина – героя романа А. Н. Толстого проложило «литературный след» к квантовым генераторам. На основе раздумий того же литературного героя Гарина было получено техническое решение идеи игольчатых пучков атомных радиостанций. Обращает на себя внимание и то, с какой точностью А. Н. Толстой нарисовал в фантастической повести «Аэлита» старт большой ракеты.

Известны приёмы литературного заимствования научных терминов. Так, например, термин «кварк», обозначающий фундаментальную частицу, был заимствован американским физиком лауреатом Нобелевской премии Гелл-Маном из романа ирландского писателя Дж. Джойса «Поминки по Финнегану».

Имеет место использование литературных строк для характеристики физических теорий. Так, Л. Больцман словами И. Гете из «Фауста» оценивает одно из выдающихся научных достижений – уравнения электродинамики Д. Максвелла:

*Кто из богов придумал этот знак,
Какое исцеленье от унынья
Дает мне сочетание этих линий!
Расходится томивший душу мрак.*

Примерами глубокой связи между физикой и литературой являются многочисленные произведения писателей-фантастов (Г. Уэллс, Ж. Верн, А. Азимов, А. Беляев, А. Казанцев и др.). По признанию многих учёных именно мечта детства, подаренная сказками и фантастической литературой, двигала ими.

Литература занимала особое место в жизни и научной деятельности многих учёных-физиков. Имеются примеры, когда научные труды учёных считались литературными памятниками эпохи. Так, например, книгу Галилео Галилея «Диалоги о двух главнейших системах мира – Птолемеевой и Коперниковой», написанную на живом итальянском языке, по праву считают шедевром не только в отношении астрономии и физики, но и в отношении языка. А самого Галилея – основоположником итальянской прозы.

Среди учёных немало людей, испытавших радость художественных (литературных) открытий (Лукреций Кар, Дж. Бруно, И. Кеплер, Г. Галилей, Г. Лейбниц, С. В. Ковалевская, Э. К. Циолковский, А. Л. Чижевский, Л. Инфельд, М. Кюри, Э. Шредингер и др.).

Однако наиболее ярко содружество физики и литературы проявляется в точках, где дарования учёного и писателя (поэта) сходятся в одном лице. История человечества щедро демонстрирует примеры такого содружества (Омар Хайям, С. де Бержерак, М. В. Ломоносов, И. Гете, Ч. Доджсон (псевдоним Л. Кэрролл), И. А. Ефремов, Ч. Сноу, и др.). Их творчество пронизывает внутренний обмен дарованиями, методами освоения мира, подходами к отражаемой и переживаемой реальности.

Различные виды литературы (научно-фантастическая и приключенческая, биографическая и мемуарная, научно-популярная, научно-художественная и художественная) отражают взаимосвязь физики и литературы. Анализ содержания различных видов литературных произведений даёт основание говорить о ряде сторон отражения науки физики в тексте литературных произведений:

- История физики и техники (характеристика определённой исторической эпохи, хронотоп отдельных научных открытий, характеристика исторического периода, когда жили и творили конкретные деятели науки, техники, культуры; отражение истории науки и техники, исследование явлений и процессов, открытие законов, эволюция физических идей, создание теорий и т. п.).

- Достижения и основные направления развития науки и техники сегодняшнего дня.

- Физические явления и процессы, имеющие место в природе, исследуемые в лабораторных условиях (описание, разъяснение их сути).

- Возможности технических приложений физики – характеристика и описание реально существующих приборов и устройств, машин, механизмов, сооружений, а также разнообразных «проектов».

- Портреты творцов науки и техники (биографические сведения, характеристика научного творчества в целом, особенности характера и творческой манеры, склонности, интересы и т. п.).

- Взаимосвязь и взаимообусловленность науки, техники и культуры в целом; взаимосвязь науки и искусства.

- Показ роли и значения науки.

- Раскрытие единства мира, многообразия его проявлений, путей познания мира; описание эмоционального состояния человека, наблюдающего природу, изучающего её законы, создающего новое в науке и технике.

- Связь физики и литературы просматривается в содержании (темы, сюжеты, описание явлений и т. п.); физика, её достижения исполь-

зуются при анализе произведений (синергетический подход и т. п.).

Таким образом, в современном физическом образовании, на наш взгляд, могут найти отражение следующие содержательные элементы блока «Физика и литература», раскрывающие различные линии соприкосновения («точки касания») физики и литературы:

- Физические явления в сказаниях, преданиях, легендах.
- Физика, техника и сказка.
- Пословицы и загадки физического содержания.
- Физические явления, технические объекты, история и достижения науки и техники в поэтических и прозаических произведениях.
- Анализ с точки зрения физики литературных произведений, произведений научной фантастики и приключенческой литературы (предвидения и предсказания, вошедшие в жизнь; «ошибки» писателей, объяснение явлений, процессов, принципов работы технических устройств и т. п.).
- Научно-технический прогресс и литература.
- Жизнь науки и учёных в художественной литературе. Наука и учёный глазами поэтов.
- Труды учёных как литературные памятники науки.
- Литература в жизни учёных. Эмоциональное воздействие литературы на творцов науки. Литературное творчество учёных.
- Мысли и высказывания учёных и литераторов о связи физики и литературы.
- Параллели физики и литературы. Диалог научного и художественного взгляда на мир.
- Наука в жизни и творчестве литераторов.

Представление связи физики и литературы в современном физическом образовании предполагает не только наличие в содержании образования информации различного характера, раскрывающей связи физики и литературы (отрывки из литературных произведений и трудов учёных, высказывания учёных, писателей и поэтов, биографические сведения и т. п.), различные варианты её представления (тексты, иллюстрации, схемы, таблицы и т. п.), но и использование разнообразных способов включения данной информации в деятельность обучающихся.

Каким образом можно раскрыть взаимосвязь физики и литературы в образовательном процессе? Некоторые современные учебники отражают эту взаимосвязь включением фраг-

ментов литературных произведений в текст параграфов, подбором заданий, предлагаемых учащимся, перечнем тем рефератов [24; 25 и др.] Интерес представляет книга Л. В. Тарасова «Физика в природе» [16], в которой физические тексты сопровождаются фрагментами художественных произведений.

Различные варианты использования литературных произведений при обучении физике: нетрадиционные уроки (уроки на материалах произведений литературы), факультативные занятия, конференции и т. п. – отражены в научно-методической литературе [8; 10; 12; 18; 19; 27; 28; 29 и др.]. Особое внимание в раскрытии взаимосвязи физики и литературы отводится физическим задачам [1; 7; 11; 14; 23; 26; 30 и др.].

Взаимосвязь физики и литературы даётся на примере творчества великих личностей [2; 9; 13; 17; 20; 21; 22 и др.] и т. д. и т. п.

Представим в обобщённом виде возможные направления деятельности учителя и учащихся, позволяющие раскрыть взаимосвязь физики и литературы в современном физическом образовании.

1. Использование в образовательном процессе учебников, в которых отражена взаимосвязь науки и литературы.
2. Создание банка материалов, обеспечивающих раскрытие взаимосвязи физики и литературы (сборник литературных текстов, сборник задач общекультурного содержания, материалы историко-биографического характера и т. д.).
3. Сопровождение нового учебного материала в курсе физики сведениями о взаимосвязи науки и литературы (иллюстрация изучаемых явлений, разбор отдельных фрагментов литературных произведений с точки зрения физики, информация об учёных и литераторах и т. п.).
4. Проведение специальных учебных занятий, содержанием которых устанавливается взаимосвязь физики и литературы.
5. Работа учащихся с литературно-художественными задачами как с одним из элементов системы физических задач общекультурного содержания (решение, составление, оценка).
6. Организация внеучебной деятельности (вечера «Физика и литература», физико-литературные викторины, выпуск информационных материалов, конференции, выставки и т. д.).
7. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в соответствии с различными аспектами проблемы взаимосвязи физики и литературы.

8. Организация работы учащихся с различными источниками информации, позволяющими раскрыть связи науки и литературы (поиск, переработка информации, преобразование художественных текстов, работа с предложенными источниками информации, выполнение разнообразных заданий, анализ произведений и фрагментов, обобщение и систематизация и т. п.).

9. Включение в образовательный процесс специальных заданий, выполняемых учащимся в ходе освоения учебного материала, которые предполагают знакомство с литературными источниками (целостные произведения, фрагменты литературных произведений) и с ролью физики и литературы в жизни и творчестве великих людей. Задания предусматривают различные виды деятельности с литературными источниками (анализ, обобщение, систематизация предложенных материалов и т. п.).

На наш взгляд, возможны следующие типы заданий для учащихся:

– Подбор литературных источников по конкретной теме, отдельным вопросам, изучаемым в курсе физики.

– Поиск ошибок и неточностей с научной точки зрения в отдельных фразах или фрагментах, взятых из художественных произведений.

– Определение физических явлений, о которых идёт речь в стихотворных строках.

– Анализ отрывков из литературных произведений с точки зрения физиков и лириков (например, анализ стихотворения В. Брюсова «Мир электрона»).

– Создание обобщающих или систематизирующих таблиц по материалам ряда литературных источников (например, возможна таблица «Писатели-фантасты и физико-технические проблемы, решаемые в их произведениях»).

– Проведение анализа с точки зрения физики конкретного литературного произведения (например, произведения Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»).

– Раскрытие диалога науки и литературы в жизни и творчестве выдающихся личностей (учёных и литераторов).

Как известно, физика – специфический учебный предмет, значительную часть информации учащиеся получают через решение разнообразных физических задач. Решение задач является обязательным элементом учебного процесса по физике, способствующим усвоению системы научных знаний и развитию мышления учащихся. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно рассматривать физические задачи как особое средство, формирующее у учащихся представления о связи физики и литературы.

Задачи, раскрывающие связь физики и литературы, достаточно разнообразны. Они различаются характером содержания, формой представления познавательной ситуации, формой и характером вопроса или требования задачи; различной может быть и структура (условие) задачи.

По отношению к литературному произведению, которое служит основой задачи, можно выделить два типа задач:

1. Задачи, условие которых содержит текст произведения (фрагмент).

2. Задачи, использующие ситуации и/или персонажей художественных произведений без оригинального текста [23].

По способу и характеру представления познавательной ситуации различаются:

– задачи, в содержании которых имеется оригинальный текст полностью или фрагмент какого-либо литературного источника;

– задачи, в содержании которых приводится оригинальный текст и даётся дополнительная информация;

– задачи со специально подготовленным текстом на основе ситуации и/или персонажей художественного произведения [23].

В задачах, раскрывающих связь физики и литературы, возможны различные варианты формулировки вопроса (требования) задачи: объяснить ситуацию, описанную в задаче с точки зрения физики; оценить правильность утверждений автора; провести теоретическое доказательство и сделать расчёты; перевести художественный текст на язык науки и дать ответ и т. п.

Если одновременно учесть особенности условия задачи (содержание и структура) и специфику исполнительской части задачи (вопрос или требование), то можно выделить три типа физических задач, раскрывающих связь физики и литературы.

1. *Объяснение с точки зрения физики информации, приведённой в тексте (явления, процессы, приборы и т. п.).*

Приведём примеры задач данного типа:

1) «Комната, в которую вступил Иван Иванович, была совершенно темна, потому что ставни были закрыты, и солнечный свет, проходя в дыру, сделанную в ставне, рисовал на ней пёстрый ландшафт из очертаний крыш, деревьев и развешанного на дворе платья, всё только в обратном виде». Объясните явление, описанное Н. В. Гоголем;

2) в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» есть строки: «Строжайше б запретил я этим господам на выстрел подъезжать к столицам». Выразите это расстояние в метрах для

случая, когда выстрел производится из пушки под углом 30° к горизонту, а верхняя точка траектории полёта снаряда находится на высоте 3125 м. Сопротивлением воздуха пренебречь.

2. *Оценка с точки зрения физики правильности утверждений автора.* Например:

1) возможен ли случай, описанный в романе Жюль Верна «Вокруг света в 80 дней»: «Поезд нёсся со скоростью 100 миль в час – он летел едва касаясь рельс. Скорость как бы уничтожала тяжесть поезда. И он пронёсся через реку, промелькнув, точно молния, не заметив моста»? С какой скоростью должен двигаться поезд, чтобы «лететь не касаясь рельс»?

2) «Крикнет в полночь козодой,
Хрустнет ветка под ногой.
Заиграет на свирели
В небе месяц молодой» (С. Хохлов).

Всё ли верно в этом описании? Ответ обобщите.

3. *Физическое объяснение специально созданного текста с использованием ситуаций и/или персонажей художественных произведений.* Например:

1) герой одного из рассказов О. Генри дал пинок поросёнку с такой силой, что тот полетел, «опережая звук собственного визга». С какой силой должен ударить поросёнка герой рассказа, чтобы описанный случай произошёл в действительности? Массу поросёнка принять 5 кг, а продолжительность удара 0,01 с;

2) во время бури король Лир увидел вспышку молнии. Через 10 секунд он услышал раскаты грома. Зная скорость звука в воздухе, определите, на каком расстоянии от Лира произошла вспышка?

Следует отметить, что задачи, раскрывающие связь физики и литературы, имеют отношение к широкому кругу физических явлений и могут быть использованы при изучении всех разделов физики.

Представление связи физики и литературы в современном физическом образовании даст возможность учащимся открывать чудесный мир физики не сухими научными фактами и терминами, а воспринимать его более красочно и образно; раскрывать разнообразные стороны взаимосвязи науки и искусства, человека и природы; рассматривать человека как объект и субъект познания; позволит не только обогащать духовный мир учащегося, но и углублять и расширять его знания по физике. Оценка литературных произведений с точки зрения научной достоверности будет способствовать развитию внимательности и познавательного интереса обучаемых, научит их смотреть на мир искусства глазами науки, позволит убедиться в общекультурной значимости научных знаний. Всё это, безусловно, будет способствовать достижению учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, предусмотренных ФГОС основного и среднего (полного) общего образования.

Список литературы

1. Акулич И. Литературно-художественные задачи // Квант. 1991. № 10. С. 37–39.
2. Аникст А. Поэт и учёный (И.-В. Гете) // Наука и жизнь. 1982. № 4. С. 96–103.
3. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и в подготовке учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Бордонская Лидия Александровна. Чита, 2002. 500 с.
4. Бордонская Л. А. Физика и культура // Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Физика, математика, техника, технология. 2014. № 3 (56). С. 117–131.
5. Бордонская Л. А. История физики в контексте культуры: Люди науки / Л. А. Бордонская, С. С. Серебрякова, Т. Г. Филиппова; Забайкал. гос. ун-т. Чита, 2014. 210 с.
6. Власова К. Н. Мир научной фантастики на уроках физики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 142 с.
7. Елькин В. И. Занимательные задачи Робинзона Крузо (Заочное путешествие на необитаемый остров) // Физика в школе. 1993. № 3. С. 61–62.
8. Ермакова Е. В., Журавлёва Н. С. Конёгорбунк на уроках физики // Физика в школе. 2014. № 5. С. 45–48.

References

1. Akulich I. Literaturno-khudozhestvennye zadachi // Kvant. 1991. № 10. S. 37–39.
2. Anikst A. Poet i uchenyi (I.-V. Gete) // Nauka i zhizn'. 1982. № 4. S. 96–103.
3. Bordonskaya L. A. Otrazhenie vzaimosvyazi nauki i kul'tury v shkol'nom fizicheskom obrazovanii i v podgotovke uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Bordonskaya Lidiya Aleksandrovna. Chita, 2002. 500 s.
4. Bordonskaya L. A. Fizika i kul'tura // Uchenye zapiski ZabGU. Ser.: Fizika, matematika, tekhnika, tekhnologiya. 2014. № 3 (56). S. 117–131.
5. Bordonskaya L. A. Istoriya fiziki v kontekste kul'tury: Lyudi nauki / L. A. Bordonskaya, S. S. Serebryakova, T. G. Filippova; Zabaikal. gos. un-t. Chita, 2014. 210 s.
6. Vlasova K. N. Mir nauchnoi fantastiki na urokakh fiziki. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1963. 142 s.
7. El'kin V. I. Zanimatel'nye zadachi Robinzona Kruzo (Zaachnoe puteshestvie na neobitaemyi ostrov) // Fizika v shkole. 1993. № 3. S. 61–62.
8. Ermakova E. V., Zhuravleva N. S. Konek-gorbunok na urokakh fiziki // Fizika v shkole. 2014. № 5. S. 45–48.

9. Иванов В. В. Хлебников и наука. Пути в неизвестное. Сб. 20-й. М.: Советский писатель. 1986. С. 382–440.

10. Колпаков А. А. Использование произведений научной фантастики на уроках физики // Физика в школе. 1979. № 1.

11. Пономарёв В. В. Задачи по астрономии на основе сюжетов из художественной литературы // Физика в школе. 1993. № 3. С. 43–44.

12. Пономарёв В. В. Физика в художественной литературе // Специалист. 1996. № 4. С. 34–35.

13. Рожков М. М. Л. Н. Толстой и преподавание физики // Физика в школе. 1978. № 5. С. 22–23.

14. Смирнов А. П., Захарова О. В. Весёлый бал и вдумчивый урок. Физические задачи с лирическими условиями для развития интеллектуальных и эвристических способностей учеников старших классов средних школ, лицеев и колледжей. М.: Кругозор, 1994. 175 с.

15. Сухотин А. К. Ритмы и алгоритмы. 2-е изд. М.: Молодая гвардия, 1988. 223 с.

16. Тарасов Л. В. Физика в природе. М.: Просвещение, 1988. 351 с.

17. Френкель В. Я. Пушкин и точные науки // Квант. 1975. № 8. С. 2–7.

18. Хуторская Л. Н. Мечта и космос (Использование научно-фантастических произведений К. Э. Циолковского в курсе физики средней школы). Тула: Приокское кн. изд-во, 1975. 112 с.

19. Щербakov Р. Н. Конференция на тему «А. С. Пушкин и наука в его творчестве» // Физика в школе. 1999. № 3. С. 17–20.

Источники

20. Барабанов Н. Н. Л. Н. Толстой и физика // Физика: еженед. прил. к газете «Первое сентября». 1996. № 1.

21. Барабанов Н. Н. «Природа, мир, тайник Вселенной». Б. Л. Пастернак и физическая наука // Физика. Еженед. прил. к газете «Первое сентября». 1997. № 8.

22. Барабанов Н. Н. «Чтоб видеть всё и всё изведать, всему не издали учась» (Заметки о творчестве А. Т. Твардовского 50–60-х годов) // Физика для школьников. 2014. № 3. С. 13–25.

23. Бордонская Л. А. Физические задачи общекультурного содержания: учеб. пособие. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1997. 197 с.

24. Габриелян О. С. Естествознание. Базовый уровень. 10 класс: учебник / О. С. Габриелян [и др.]. М.: Дрофа, 2013. 314 с.

25. Габриелян О. С. Естествознание. Базовый уровень. 11 класс: учебник / О. С. Габриелян [и др.]. М.: Дрофа, 2014. 334 с.

26. Гусинский Э. Н. Алиса в стране вопросов: учеб. пособие. М.: Интерпракс, 1993. 224 с.

27. Денисова В. Д. Физика в сказке. Нетрадиционный урок. 7 класс // Физика: еженед. прил. к газете «Первое сентября». 1998. № 1.

28. Использование художественной литературы на занятиях по физике: метод. рек. / сост. И. Я. Ла-

9. Ivanov V. V. Khlebnikov i nauka. Puti v neznaemoe. Sb. 20-i. M.: Sovetskii pisatel'. 1986. S. 382–440.

10. Kolpakov A. A. Ispol'zovanie proizvedenii nauchnoi fantastiki na urokakh fiziki // Fizika v shkole. 1979. № 1.

11. Ponomarev V. V. Zadachi po astronomii na osnove syuzhetov iz khudozhestvennoi literatury // Fizika v shkole. 1993. № 3. S. 43–44.

12. Ponomarev V. V. Fizika v khudozhestvennoi literature // Spetsialist. 1996. № 4. S. 34–35.

13. Rozhkov M. M. L. N. Tolstoi i prepodavanie fiziki // Fizika v shkole. 1978. № 5. S. 22–23.

14. Smirnov A. P., Zakharova O. V. Veselyi bal i vdumchiviy urok. Fizicheskie zadachi s liricheskimi usloviyami dlya razvitiya intellektual'nykh i evristicheskikh sposobnostei uchenikov starshikh klassov srednikh shkol, litseev i kolledzhei. M.: Krugozor, 1994. 175 s.

15. Sukhotin A. K. Ritmy i algoritmy. 2-e izd. M.: Molodaya gvardiya, 1988. 223 s.

16. Tarasov L. V. Fizika v prirode. M.: Prosveshchenie, 1988. 351 s.

17. Frenkel' V. Ya. Pushkin i tochnye nauki // Kvant. 1975. № 8. S. 2–7.

18. Khutorskaya L. N. Mechta i kosmos (Ispol'zovanie nauchno-fantasticheskikh proizvedenii K. E. Tsiolkovskogo v kurse fiziki srednei shkoly). Tula: Priokskoe kn. izd-vo, 1975. 112 s.

19. Shcherbakov R. N. Konferentsiya na temu «A. S. Pushkin i nauka v ego tvorchestve» // Fizika v shkole. 1999. № 3. S. 17–20.

Istochniki

20. Barabanov N. N. L. N. Tolstoi i fizika // Fizika: ezhened. pril. k gazete «Pervoe sentyabrya». 1996. № 1.

21. Barabanov N. N. «Priroda, mir, tainik Vselennoi». B. L. Pasternak i fizicheskaya nauka // Fizika. Ezhened. pril. k gazete «Pervoe sentyabrya». 1997. № 8.

22. Barabanov N. N. «Chtob videt' vse i vse izvedat', vsemu ne izdali uchas'» (Zametki o tvorchestve A. T. Tvardovskogo 50–60-kh godov) // Fizika dlya shkol'nikov. 2014. № 3. S. 13–25.

23. Bordonskaya L. A. Fizicheskie zadachi obshchekul'turnogo sodержaniya: ucheb. posobie. Chita: Izd-vo ZabGPU, 1997. 197 s.

24. Gabrielyan O. S. Estestvoznание. Bazovyi uroven'. 10 klass: uchebник / O. S. Gabrielyan [i dr.]. M.: Drofa, 2013. 314 s.

25. Gabrielyan O. S. Estestvoznание. Bazovyi uroven'. 11 klass: uchebник / O. S. Gabrielyan [i dr.]. M.: Drofa, 2014. 334 s.

26. Gusinskii E. N. Alisa v strane voprosov: ucheb. posobie. M.: Interpraks, 1993. 224 s.

27. Denisova V. D. Fizika v skazke. Netraditsionnyi urok. 7 klass // Fizika: ezhened. pril. k gazete «Pervoe sentyabrya». 1998. № 1.

28. Ispol'zovanie khudozhestvennoi literatury na zanyatiyakh po fizike: metod. rek. / sost. I. Ya. Lanina,

нина, К. Р. Глазкова. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. 92 с.

29. Тихомирова С. А., Богородицкая И. А. Мир физики в художественной литературе. Учебные задания к факультативному курсу. М.: НИИ школ М-ва просвещения РСФСР, 1988. 108 с.

30. Усольцев А. П. Задачи по физике на основе литературных сюжетов для толковых детей и сообразительных взрослых. 7–11 классы. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 239 с.

K. R. Glazkova. SPb.: RGPU im. A. I. Gertsena, 1993. 92 s.

29. Tikhomirova S. A., Bogoroditskaya I. A. Mir fiziki v khudozhestvennoi literature. Uchebnye zadaniya k fakul'tativnomu kursu. M.: NII shkol M-va prosveshcheniya RSFSR, 1988. 108 s.

30. Usol'tsev A. P. Zadachi po fizike na osnove literaturnykh syuzhetov dlya tolkovykh detei i soobrazitel'nykh vzroslykh. 7–11 klassy. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2003. 239 s.

Статья поступила в редакцию 25.08.2015

УДК - 37.016:53
ББК - 74.262.22

Виктор Викторович Дегтярёв¹,

аспирант,
Армавирская государственная педагогическая академия
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail:Victormix1990@mail.ru

Сергей Евгеньевич Орехов²,

соискатель,
Армавирская государственная педагогическая академия
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail:sergard@mail.ru

Некоторые приёмы реализации профильной ориентации учащихся в обучении физике

В статье рассматриваются особенности профильной ориентации учащихся в контексте федерального государственного образовательного стандарта. Показано, что в этой работе формируются личностные и метапредметные результаты, включая знания межпредметного характера. Обсуждаются возможности использования в профильной ориентации учащихся средств образовательной среды и ситуационных задач. Отобраны личностные и метапредметные результаты, на которые опирается и развитию которых способствует предпрофильная и профильная подготовка учащихся по физике; показано на примерах, как использовать компоненты образовательной среды «предпрофиль-профиль», рекомендуемые задания, формы и виды деятельности и приёмы их использования.

Отдельное внимание уделено ситуационным задачам, комплексный характер которых делает их многофункциональными, а объём позволяет использовать одновременно в урочной и внеурочной деятельности. Использование таких задач в обучении физике может способствовать эффективному достижению личностных и метапредметных результатов обучения, формированию ориентации выбора учащихся на физические и межпредметные профили подготовки, мотивации их на дальнейшее профессиональное обучение, связанное с физикой. Разобран пример решения ситуационной задачи по оптике, разработанной одним из авторов и включающей задания на профильную и профессиональную ориентацию, которая может использоваться в основной и старшей школе.

Ключевые слова: физика, профильная ориентация, метапредметные результаты, образовательная среда, ситуационная задача.

Viktor Viktorovich Degtyarev³,

Postgraduate Student,
Armavir State Pedagogical Academy
(159 R. Luxemburg St., Armavir, Russia, 352900),
e-mail:Victormix1990@mail.ru

Sergey Evgenievich Orekhov⁴,
External Doctoral Candidate,

Armavir State Pedagogical Academy
(159 R. Luxemburg St., Armavir, Russia, 352900),
e-mail:sergard@mail.ru

Some Methods of Realization of Schoolchildren Special Physics Training

The article is devoted to the investigation of the features of special training of pupils in the context of the Federal state educational standard. It is shown that this training has influence on development of personal and metasubject results, including intersubject knowledge. All possible

¹ С. Е. Орехов отобрал личностные и метапредметные результаты, на которые опирается и развитию которых способствует предпрофильная и профильная подготовка учащихся по физике, и показал, как использовать для этого средства образовательной среды.

² В. В. Дегтярёв описал возможности использования в профильной ориентации учащихся ситуационных задач по физике и разобрал пример авторской задачи.

³ S. E. Orekhov has selected personal and metasubject results, which preprofile and profile training of pupils in physics relies on and which development it promotes, and has showed how to use the educational tools.

⁴ V. V. Degtyarev has described the possibility of physics case tasks for pupils in profile orientation and presented the example of the author's tasks.

means of special training and situational tasks are discussed. The authors have selected personal and metasubject results on which preliminary work is based and which promote development of special physics training of pupils. The examples show the ways and methods of making use of the components of preliminary work, the recommended tasks, forms and ways of activity.

The authors present situational tasks which have complex structure and purpose. They can be done both at the lesson and extracurricular activities. Use of such tasks can assure effective achievement of personal and metasubject results of training allowing schoolchildren to choose special physics training, motivating them for further vocational education connected with physics. The example of the solution of a situational task in optics developed by one of the authors is presented. It includes tasks aimed at preliminary and vocational education at secondary and high schools.

Keywords: physics, profile orientation, metasubject results, educational environment, situational task.

Современные молодые люди, получающие среднее (полное) общее образование, должны по окончании обучения обладать способностью находить смыслы и действовать в реальных ситуациях, что поможет эффективно освоить выбранную профессию, трудоустроиться и стать достойным гражданином своей страны. Несоответствие места обучения и места дальнейшей работы – достаточно распространённое явление, которое является следствием многих факторов: социального и экономического положения, личностных качеств, но часто – следствием неумения выстраивать образовательную траекторию, т. е. слабой профориентационной работой в школе. На решение данной проблемы направлено профильное обучение в старших классах общеобразовательной школы и предпрофильная подготовка в основной школе.

Формирование смыслов – выбора, деятельности, знаний, саморазвития – непростая работа, и потому её нужно планировать. В ФГОС основного общего образования [10] нет упоминания про профильное обучение на следующей ступени, но стандарт старшей школы его предполагает. Это говорит о том, что профильная ориентация учащихся хоть и в завуалированной форме, но изначально заложена в новые образовательные стандарты. В таком случае основной проблемой является достижение и диагностика представленных результатов освоения основной образовательной программы. Этому посвящён ряд работ [1; 2; 4]. На наш взгляд, эффективное построение предпрофильной подготовки и собственно профильной ориентации (готовности к выбору профиля) базируется на формировании личностных и метапредметных результатов в урочной и внеурочной деятельности. Личностные результаты опосредованно входят в метапредметные, обеспечивая их «работу» в осуществляемой деятельности. Ёмкое слово «готовность» (например, к выбору профиля, профессии) предполагает не только

смысловую составляющую, но и деятельностную (УУД).

Осуществлять профильную ориентацию учащихся при изучении физики можно разными способами [5; 9]. Например, развивая познавательный интерес на основе информации межпредметного характера; знакомства с профессиональными видами деятельности и их связью с физикой и т. д. (формирование умений работы с информацией средствами образовательной среды); включения в систему заданий к уроку заданий с соответствующим содержанием (профессионального характера, межпредметных, рефлексивных), проектов и ситуационных задач, включающих соответствующую информацию и задания и т. д. Рассмотрим возможности использования для этого образовательной среды. Она должна обеспечить формирование личностных и метапредметных результатов, обеспечивающих осознанный выбор профиля и возможность освоить его ведущие дисциплины. Для этого используются задания для урочной и внеурочной работы; знакомство с профессиями, с применениями физических знаний в разных областях человеческой деятельности – межпредметные и профессионально ориентированные задания, проекты; подготовка учащихся к занятиям профильно ориентирующих курсов по выбору. Отметим, что в среду включается не только уже существующая «внешняя» информация, но и специально подобранная и разработанная учителем. Поэтому важен внутренний школьный банк информации по предметам на сайте школы.

Выделим в рамках программы формирования УУД и программы воспитания и социализации (часть, связанная с профессиональной ориентацией) те результаты, которые способствуют профильной ориентации и профильной подготовке, и определим приёмы и средства, которые помогут их развивать в образовательной среде. Отдельные компоненты практически всех личностных результатов (готовность к саморазвитию, сформированные мотивы и

ценностно-смысловые установки) имеют значение в профильной ориентации. Мотивы формируются на основе познавательного интереса к определённым предметам и их разделам, в обучении физике – развиваются в проблемном обучении, с помощью привлечения необычного, современного, прикладного материала, в частности – с помощью специально организованной образовательной среды и заданий на подготовку сообщений, выполнение проектов, поиск и систематизацию материалов о сущности физико-технических, физико-биологических и др. процессов, составление информационных карточек профессий, эссе на профориентационную тему и т. д. Например, в карточку профессии «инженер-механик» предлагается включить круг обязанностей (для разных областей) и те разделы, темы курса физики, знания по которым ему необходимы. Для подготовки таких заданий можно использовать разные ресурсы, например – указанные в [3].

Ценностно-смысловые установки должны включать установку на выбор профиля обучения и профессиональной деятельности, которая формируется не только в обучении физике, но и вообще в обучении. Именно поэтому в образовательную среду «предпрофиль-профиль» входят факторы «родители», находящиеся рядом учебные заведения и производства и т. д. [6]. Физика вносит свой вклад через знакомство с профессиями в ходе изучения материала, при подведении итогов урока, выполнении заданий на рефлексии. Например, при изучении темы «Звук» учащимся предлагается домашнее задание «составить список профессий, в которых необходимы знания о физическом явлении «звук», и выделить те знания о нём, которые особенно значимы»; для желающих – «составить краткий рассказ на тему: я выбрал бы ... профессию, связанную со звуком, потому что ...». Подобные задания предполагают работу в образовательной среде, включающей учителя и ученика как субъектов образовательного процесса, информационные ресурсы, ИК-средства, оборудование физического кабинета, и т. д., и выполняют ориентирующую функцию. Учителю необходима методическая поддержка (рекомендуемые формы и виды деятельности и приёмы их использования).

Готовность к саморазвитию реализуется как готовность к самореализации в рамках конкретного профиля, т. е. осознанность его выбора (на основе выбора конкретной профессиональной области и места обучения после школы), как владение комплексом образовательных метапредметных результатов, способ-

ных обеспечить саморазвитие. Осознанность обеспечивается сформулированными и присвоенными учащимися смыслами (личные мотивы и установки), а метапредметные результаты нужно формировать, они обеспечат уверенность в своих силах.

Из метапредметных результатов особенно важны познавательные умения анализа, сопоставления, обобщения, установления причинно-следственных связей, выделение главного, информационные умения; также регулятивные – целеполагания, планирования, самоконтроля, самооценки и саморегуляции, ИКТ-компетенция [10]. Для их развития и формирования положительных адекватных установок на свои возможности учащимся нужно предложить разноуровневые задания метапредметного характера, они могут иметь и ориентирующее содержание. Например, «выбери из перечня профессий, связанных с физикой, ту, которая вам наиболее интересна, предположи, какие виды деятельности в ней выполняются, и оцени по 5-балльной шкале свою способность их выполнять»; далее целесообразно в информационный контент школы включить простые задания на «выполнение» одного-двух видов деятельности для каждой профессии (например, для архитектора – «расчёт конструкций» – определение допустимого наклона конструкции в виде параллелепипеда с определёнными сторонами) и по ссылке «отправить» учащегося к выполнению задания, рефлексии и повторной самооценке. Это заставит задуматься о значимости физических знаний.

К одному из современных средств образовательной среды, способствующих освоению учащимися названных результатов, относятся ситуационные задачи, которые также могут использоваться для реализации профильной подготовки, в частности – в рамках курсов по выбору. Ситуационные задачи представляют собой задачи, для решения которых ученик применяет полученные знания и интеллектуальные способности, необходимые для работы с предоставленной информационной базой. Они весьма схожи с проблемными заданиями и направлены на выявление причинно-следственных связей и осознание способа деятельности [1, с. 20].

Для того чтобы наглядно продемонстрировать возможность использования заданий такого типа, проанализируем ход решения задачи, которую можно использовать как в специализированной подготовке учащихся старших классов [2, с. 22], так и в упрощённом виде – в основной школе. Данная ситуационная задача

представляет собой информационный кейс по оптике под названием «Иллюзия или физическое явление?», в котором рассматривается феномен «Лунной иллюзии», заключающийся в различном восприятии человеком Лунного диска на небесной сфере, при наблюдении его у горизонта и в зените. Рассматриваемая задача решается учениками в несколько этапов как во время урочной, так и внеурочной деятельности, она рассчитана на несколько уроков.

Каждый этап решения задачи позволяет достигнуть определённых образовательных результатов, а переходить к следующему этапу можно только выполнив предыдущий, рассмотрим эти этапы подробнее:

1. *Первый этап* – организационный. Здесь учитель рассказывает о целях задания, о результатах, которых должны добиться учащиеся. Также он выдаёт ученикам информационный кейс задачи, в котором имеется полное содержание задачи и информация, необходимая для работы над решением проблемы. Занимает данный этап не более трёх минут.

2. *Второй этап* – ознакомление с проблемой. Учитель знакомит школьников с содержанием текста задачи, который представляет собой лично значимый познавательный вопрос, цель которого заинтересовать ученика и поставить перед ним проблему, решение которой необходимо найти. Также на этом этапе учитель задаёт вопросы группе учащихся, ответы на которые им предстоит дать в начале задания и после решения поставленной проблемы. Они должны не просто ответить на вопрос, но и обосновать свой ответ. Все ответы необходимо обсудить с классом. Данный этап очень важен. Ученики сначала пытаются интуитивно найти решение проблемы. Ведущими методами на данном этапе являются: проблемный, беседа, частично-поисковый, групповой.

3. *Третий этап* – осознание проблемы и применение знаний в её рамках. Цель этого этапа заключается в формировании мотивации к познавательной и учебной деятельности в рамках решения задачи. Ученики самостоятельно знакомятся с информацией по проблеме, представленной в развёрнутом виде, которая содержится в кейсе задачи. Учитель демонстрирует видеоматериал с иллюзиями, представленными в тексте, в частности, демонстрируется иллюзия Э. Эдельсона «Клетки шахматной доски». Иллюстрации иллюзий усиливают интерес учащихся к проблеме и дополнительно мотивируют их на учебную деятельность. На данном этапе необходимо обсудить с группой все версии объяснения проблемы исследования, задействовать межпредметные

связи физики с биологией и психологией (глаз как физическое устройство видит всё верно, а вот мозг «обманывает или обманывается сам»). После ученикам необходимо решить задания, направленные на понимание проблемы и применение полученных знаний (приведены в соответствии с этапами решения задачи). Мы включили всего 3 задания на профильную и профессиональную ориентацию, но если делать это систематически, то будет вполне достаточно.

«*Понимание*»: объясните возможные причины явления «лунная иллюзия». Как вы думаете, какая из версий наиболее правдоподобна? (Ответ обосновать).

«*Применение*»: сравните ситуации, когда наблюдения объектов космического пространства производятся с разных точек Земли и с орбиты МКС (Международной космической станции). Первый наблюдатель находится в районе северного полярного круга, второй на экваторе, третий на земной орбите. Какие явления, наблюдаемые на небесной сфере, являются уникальными для места, с которого ведётся наблюдение?

При успешном решении представленных заданий достигаются предметные и метапредметные результаты обучения, так как ученикам необходимо продемонстрировать регулятивные, познавательные и коммуникативные умения. Ведущими методами на данном этапе являются: индивидуальная работа, групповой, проблемный, беседа, частично-поисковый, коллективный.

4. *Четвёртый этап* – анализ (ответы на обобщающие вопросы, включены вопросы профориентационные вопросы). На данном этапе ученикам необходимо выполнить следующие задания:

1. Проанализируйте действие атмосферы на изображение наблюдаемых объектов в небе. Какие явления, связанные со строением атмосферы, мы можем наблюдать в повседневной жизни?

2. Проанализируйте такое явление, как мираж. По вашему мнению, мираж – это иллюзия или физическое явление, объясните почему?

3. Специалистам каких профессий нужны знания о подобных явлениях?

4. Поставьте в таблицу (дана простая таблица из двух граф) +, ± или – в пользу выбора физико-технического или физико-математического профиля обучения (для предпрофильной подготовки), укажите основную причину выбора.

Частично задание можно выполнять дома. Групповой метод является ведущим на данном этапе.

5. *Пятый этап* – синтез. Учитель задаёт домашнее задание по наблюдению Лунного диска на небесной сфере Земли. На этом этапе необходимо провести групповое наблюдение изменения изображения Солнца при закате. Для нахождения верного решения проблемы задачи учащиеся должны произвести поиск необходимой информации в СМИ и Интернете. Они вольны выбирать любую из представленных версий решения проблемы. Так как неверных версий (связанных с иллюзиями) в задаче нет, любое решение для школьника будет являться успешным. Здесь открывается простор для творчества, ученики различными способами могут проверить достоверность «Лунной иллюзии» и предложить свои версии данного феномена. Предлагается дополнить список профессий, где можно столкнуться с оптическими иллюзиями. На данном этапе решения задачи достигаются все образовательные результаты, так как учащимся необходимо применить знания, полученные на всех предыдущих этапах.

6. *Шестой этап* – оценка. Заключительный этап, на котором происходит оценка действий учащихся. В группе обсуждаются ответы на поставленные вопросы, производится сравнение

с ответами, которые были даны на начальном этапе решения задачи. Ученики делают выводы о пользе изучения оптики, об интересности и познаваемости физических явлений. Формируется мотивация к дальнейшей образовательной деятельности. Беседа является ведущим методом на заключительном этапе.

Комплексный характер ситуационных задач делает их многофункциональными, а объём позволяет использовать одновременно в урочной и внеурочной деятельности. Их использование в образовательной среде должно способствовать развитию у учащихся навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять различные явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, формированию УУД, подготовке к профессиональному выбору, ориентации в ключевых проблемах современной жизни. Решение ситуационных задач чаще всего направлено на достижение метапредметных и личностных результатов, что делает их эффективным средством при реализации как предпрофильной подготовки, так и профильного обучения.

Список литературы

1. Акулова О. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008. 96 с.
2. Дегтярёв В. В. Формирование мотивации к познанию окружающего мира в процессе обучения физике // Физика в школе. 2014. № 4. С. 21–28.
3. Десненко С. И., Бирюкова А. Н. Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности как основа реализации профессионально ориентированного обучения физике в медицинском вузе // Ученые записки Забайкал. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. 2012. № 6 (47).
4. Немых О. А. Система методических приёмов развития универсальных учебных действий в процессе обучения физике в основной школе // Методический поиск: проблемы и решения: регион. науч.-метод. журн. (ЮФО). 2014. № 2. С. 16–22.
5. Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2003. 368 с.
6. Орехов С. Е. Теоретические основы реализации взаимосвязи «предпрофиль-профиль» в обучении физике в общеобразовательной школе // Ученые записки Забайкал. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6 (41).

References

1. Akulova O. A., Pisareva S. A., Piskunova E. V. Konstruirovaniye situatsionnykh zadach dlya otsenki kompetentnostei uchashchikhsya: ucheb.-metod. posobie dlya pedagogov shkol. SPb.: KARO, 2008. 96 s.
2. Degtyarev V. V. Formirovaniye motivatsii k poznaniyu okruzhayushchego mira v protsesse obucheniya fizike // Fizika v shkole. 2014. № 4. S. 21–28.
3. Desnenko S. I., Biryukova A. N. Formirovaniye u studentov-medikov umenii reshat' zadachi professional'noi deyatel'nosti kak osnova realizatsii professional'no orientirovannogo obucheniya fizike v meditsinskom vuze // Uchenye zapiski Zabaikal. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. 2012. № 6 (47).
4. Nemykh O. A. Sistema metodicheskikh priemov razvitiya universal'nykh uchebnykh deistvii v protsesse obucheniya fizike v osnovnoi shkole // Metodicheskii poisk: problemy i resheniya: region. nauch.-metod. zhurn. (YuFO). 2014. № 2. S. 16–22.
5. Profil'noe obuchenie v usloviyakh modernizatsii shkol'nogo obrazovaniya: sb. nauch. trudov / pod red. Yu. I. Dika, A. V. Khutorskogo. M.: IOSO RAO, 2003. 368 s.
6. Orekhov S. E. Teoreticheskie osnovy realizatsii vzaimosvyazi «predprofil'-profil'» v obuchenii fizike v obshcheobrazovatel'noi shkole // Uchenye zapiski Zabaikal. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. 2011. № 6 (41).

7. Салихова И. А. Особенности организации предпрофильной подготовки в современной школе // Казан. пед. журн. 2015. Вып. 3. С. 87–89.

8. Степанов В. А., Ельцов А. В., Федорова Н. Б. Проблемы и преимущества профильной и предпрофильной подготовки учащихся средних школ // Наука и школа. 2007. № 3. С. 14–16.

9. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т. Г. Новиковой. М.: АПК и ПРО, 2003. 110 с.

Источники

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012. 45 с.

7. Salikhova I. A. Osobennosti organizatsii predprofil'noi podgotovki v sovremennoi shkole // Kazan. ped. zhurn. 2015. Vyp. 3. S. 87–89.

8. Stepanov V. A., El'tsov A. V., Fedorova N. B. Problemy i preimushchestva profil'noi i predprofil'noi podgotovki uchashchikhsya srednikh shkol // Nauka i shkola. 2007. № 3. S. 14–16.

9. Teoriya i praktika organizatsii predprofil'noi podgotovki / pod red. T. G. Novikovoï. M.: APK i PRO, 2003. 110 s.

Istochniki

10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. M., 2012. 45 s.

Статья поступила в редакцию 21.08.2015

УДК 378
ББК 74.489.85
ББК 4489.85

Светлана Иннокентьевна Десненко¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Виктория Юрьевна Проклова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: PVictoria78@mail.ru

Формирование готовности к осуществлению исследовательской деятельности у будущих учителей физики

В статье раскрывается проблема специальной подготовки будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования. Приводятся условия, которым должна удовлетворять данная подготовка. Подробно описываются сущность и особенности исследовательской функции, которая может быть реализована в исследовательской деятельности студентов. Обосновывается, что развитие исследовательской деятельности будущих учителей физики может происходить посредством формирования исследовательских умений обобщённого характера (методологические, предметные, методические, рефлексивно-оценочные), рассматривается их состав и содержание. Приводится вариант специальной подготовки будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования на теоретическом этапе в рамках дисциплин «Основы исследований в физическом образовании» (бакалавриат), «Методология и методы научного исследования» (магистратура). Показаны возможности дальнейшего развития исследовательской деятельности у студентов как будущих учителей физики на практическом этапе в период педагогической практики в школе (бакалавриат), научно-педагогической практики в школе (магистратура), при написании курсовых работ, выпускных квалификационных работ (бакалавриат), магистерских диссертаций (магистратура). Подробно характеризуется комплекс учебно-исследовательских заданий как специальное средство, способствующее овладению студентами исследовательскими умениями обобщённого характера. Данный комплекс учебно-исследовательских заданий предлагается создавать в соответствии с обобщёнными умениями, на формирование которых он направлен. Рассматривается содержание учебно-исследовательских заданий различных видов (тактические, оперативные, элементарные) и типов (по характеру функций – гностические, проектировочные, конструктивные, интегральные; по уровню сложности – базовые, повышенные, углублённые). В статье приводятся конкретные примеры учебно-исследовательских заданий различных видов и типов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, будущий учитель физики, учебно-исследовательские задания, исследовательские умения.

Svetlana Innokentievna Desnenko³,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Viktoriya Yurievna Proklova⁴,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: PVictoria78@mail.ru

Formation of Readiness For Implementation of Research Activity of Future Physics Teachers

The article reveals the problem of special training of future physics teachers for implementation of research activity in physics education. The conditions to be met by this training are given. The nature and characteristics of the research function, which can be implemented in the students' research

¹ С. И. Десненко является основным автором, ею разработаны основные положения исследования.

² В. Ю. Прокловой апробирован вариант специальной подготовки будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования в Забайкальском государственном университете на факультете естественных наук, математики и технологий.

³ S. I. Desnenko is the principal author, she has developed the main provisions of the study.

⁴ V. Yu. Proklova has tested a version of the special training of future teachers of Physics in the implementation of research activity on physical education in the Transbaikal State University, Faculty of Sciences, Mathematics and Technology.

activities, are described in detail. The authors also prove that development of research activity of the future teachers of physics may occur through the formation of research skills of the generalized nature (methodological, subject, methodological, reflexive and evaluative), their structure and content are considered. The variant of special training of future physics teachers for the implementation of research activity in physics education at the theoretical stage within the framework of the disciplines "Basics of research in physics education" (Bachelor course), "Methodology and methods of scientific research" (Master course) is given. The article presents the possibilities of further development of research activities of students as future teachers of physics at the practical stage in the period of practical training in school (Bachelor course), research and educational practical training at school (Master course), when writing term papers, final qualifying works (Bachelor course), master theses (Master course). The complex of teaching and research tasks is characterized as a special way that promotes the mastery of research skills for general information by students. This complex of teaching and research tasks is supposed to be formed in accordance with generalized skills, the formation of which it is directed on. The article presents the content of teaching, research tasks of various kinds (tactical, operational, and elementary), and types (by the nature of the functions – gnostic, design, structural, integral; by terms of complexity – basic, enhanced, advanced). The paper provides concrete examples of teaching and research tasks of different kinds and types.

Keywords: research activities, future teacher of physics, teaching and research tasks, research skills.

В настоящее время современная российская школа испытывает острую потребность в педагоге-исследователе, способном быстро, мобильно находить решение в разнообразных педагогических ситуациях, создавать и внедрять в учебный процесс авторские технологии обучения и воспитания. Это ставит перед системой высшего педагогического образования России задачу подготовки учителя нового типа, педагога-исследователя, готового к успешному осуществлению исследовательской деятельности в современной постоянно развивающейся школе.

Эффективное решение данной задачи возможно при выполнении условий:

- *качественное изменение подготовки будущего учителя, в том числе будущего учителя физики, направленной на формирование у студентов интереса, способности и готовности к осуществлению исследовательской деятельности. Именно исследовательская деятельность пробуждает у студента потребность в обновлении знаний, их углублении и систематизации, формировании умений осмысливать свою работу с научных позиций как составляющей методологической культуры будущего педагога;*

- *учёт российского опыта, в том числе результатов диссертационного исследования, касающегося разработки методической системы формирования исследовательской компетенции будущего учителя при изучении физики [1];*

- *учёт зарубежного опыта, в том числе требований, предъявляемых к педагогу в зарубежной школе (качеств личности успешного педагога, способного обеспечивать до-*

стижение обучающимися нового качества образования) [6].

Реализация в образовательном процессе российских вузов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) способствует изменению требований к образованию учителя, в том числе учителя физики как будущего специалиста. В соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»*); 44.04.01 *Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»*) процесс подготовки будущих учителей физики к исследовательской деятельности направлен на формирование ряда компетенций, в том числе в бакалавриате *в области научно-исследовательской деятельности*: ПК-11. Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования; ПК-12. Способность разрабатывать современные педагогические технологии с учётом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности; ПК-13. Способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования. В магистратуре *в области научно-исследовательской деятельности*: ПК-5. Способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач. ПК-6. Готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач. ПК-7. Готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов

науки. В области педагогической деятельности: ПК-4. Способность руководить исследовательской работой обучающихся [9; 10].

Как показал анализ результатов проводимого нами исследования, подготовку будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования целесообразно проводить в соответствии с уровневой моделью подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности [4].

Одной из основных задач специальной подготовки будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования является задача развития исследовательской деятельности.

Подготовка будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования должна происходить в процессе специальной, определённым образом организованной деятельности, которая должна удовлетворять ряду условий, представленных ниже.

– Подготовка может быть реализована через индивидуально-творческую деятельность будущего учителя физики, основными профессионально значимыми видами которой являются учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность [2].

– Подготовка должна происходить в процессе определённым образом организованной деятельности, осуществляемой вначале во внутреннем плане через осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения, а затем во внешней предметной деятельности [6].

– Цель специальной организованной деятельности заключается в развитии у будущих учителей физики исследовательской деятельности, основу которой составляют исследовательские умения. Результатом будет являться сформированная профессиональная компетентность как способность решать различные профессиональные задачи на основе овладения исследовательскими умениями, методами и приёмами исследовательской деятельности.

– Специально организованная деятельность должна адекватно отражать целостность исследовательской деятельности учителя физики и включать в себя: проблемы, решаемые учителем в области физического образования; исследовательскую функцию, которую он выполняет; соответствующие данной функции исследовательские умения.

Раскроем более подробно сущность и особенности *исследовательской функции*, кото-

рая может быть реализована в исследовательской деятельности студентами:

– обусловлена необходимостью и возможностью овладения будущими учителями физики методами научных исследований в области физического образования;

– проявляется в организации исследовательской деятельности путём использования всех видов и форм практического обучения;

– предполагает организацию исследовательской деятельности на практике путём использования коллективных, групповых и индивидуальных форм и видов практического обучения в их взаимосвязи;

– побуждает студентов к познавательной деятельности;

– направлена на формирование интеллектуального развития, творческих способностей и самостоятельности студентов [8];

– развивает потребность в расширении знаний по физике и технологиям обучения физике, их осознании и овладении;

– способствует актуализации личностно-профессиональной позиции (ЛПП) студентов, что имеет особое значение, так как студент с развитой ЛПП способен решать приоритетную задачу современного школьного физического образования – развитие личности учащихся. Формирование личностной позиции школьников при обучении физике может осуществляться по разным направлениям, в том числе при включении учащихся в специфические виды деятельности, в частности в исследовательскую деятельность [3].

Развитие исследовательской деятельности будущих учителей физики может происходить посредством формирования *исследовательских умений обобщённого характера*, сгруппированных в соответствии с их назначением в четыре группы: *методологические, предметные, методические, рефлексивно-оценочные*.

Специальная подготовка будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности может быть реализована на теоретическом этапе подготовки в рамках дисциплин «Основы исследований в физическом образовании» (бакалавриат, вариативная часть учебного плана по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование*, профиль «Информатика и физика»), «Методология и методы научного исследования» (магистратура, базовая часть учебного плана по направлению 44.04.01 *Педагогическое образование*, магистерская программа «Физическое образование»).

Дальнейшее развитие исследовательской деятельности будущих учителей физики воз-

можно на *практическом этапе подготовки* в период педагогической практики в школе (бакалавриат), научно-педагогической практики в школе (магистратура), при написании курсовых работ, выпускных квалификационных работ (бакалавриат), магистерских диссертаций (магистратура), а также во внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

В табл. 1, 2 в качестве примера показан состав исследовательских умений обобщённого характера, формирование которых у студента необходимо и возможно в рамках дисциплины «Основы исследований в физическом образовании» (*теоретический этап подготовки*) и в период педагогической практики в школе (*практический этап подготовки*).

Таблица 1

Исследовательские умения обобщённого характера, формируемые у будущего учителя физики в рамках дисциплины «Основы исследований в физическом образовании»

<i>Исследовательские умения (состав)</i>	<i>Содержание исследовательских умений</i>
1. Методологические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Раскрывать суть методологических и концептуальных оснований педагогического исследования – Выявлять и характеризовать сущность педагогического исследования – Раскрывать значимость педагогического исследования в системе физического образования – Раскрывать суть современных подходов к исследованиям в системе физического образования – Характеризовать содержание эмпирических, теоретических, статистических методов, используемых в педагогических исследованиях – Раскрывать содержание программы педагогического исследования – Характеризовать состав исследовательской деятельности, осуществляемой в педагогическом исследовании – Раскрывать суть подходов к анализу, оценке и интерпретации результатов педагогического исследования
2. Предметные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Проектировать и планировать программу конкретного педагогического исследования – Определять цель, объект, предмет, задачи конкретного педагогического исследования – Формулировать проблему, гипотезу конкретного педагогического исследования – Выявлять и описывать этапы конкретного педагогического исследования – Выбирать и обосновывать на базе определённых критериев методики и методы педагогического исследования (эмпирические, теоретические, статистические методы), необходимые для проведения конкретного исследования – Разрабатывать содержание экспериментальных материалов, необходимых для проведения конкретного педагогического исследования – Выбирать и обосновывать методы сбора экспериментального материала, необходимые при проведении конкретного педагогического исследования – Выбирать и обосновывать приёмы интерпретации и оформления результатов конкретного педагогического исследования
3. Методические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Раскрывать суть планирования и организации научно-экспериментальной работы в школе – Раскрывать содержание научно-экспериментальной работы учителя физики в современной школе – Планировать деятельность по исследованию педагогического процесса по физике в школе – Раскрывать содержание основных методов изучения педагогического опыта учителя физики – Планировать деятельность по изучению педагогического опыта учителя физики – Давать характеристику профессионально значимым качествам личности учителя, необходимым для проведения научно-экспериментальной работы в современной школе – Изучать педагогический опыт учителя физики на основе специально подобранных материалов – Разрабатывать материалы для изучения состояния той или иной проблемы организации процесса обучения физике в школе
4. Рефлексивно-оценочные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Производить оценку вариантов программы конкретного педагогического исследования по проблемам физического образования и делать выбор оптимального варианта – Производить оценку различных подходов к выделению этапов и функций конкретного педагогического исследования – Производить оценку выбранных на основе определённых критериев методик и методов педагогического исследования – Осуществлять само- и взаимоконтроль при выполнении заданий исследовательского характера – Осуществлять самооценку сформированности собственных ценностных ориентаций и ценностных отношений к проблеме основ исследования в физическом образовании – Осознавать личностную значимость овладения исследовательскими умениями, необходимыми для проведения педагогического исследования – Оценивать собственный достигнутый уровень сформированности исследовательских умений – Оценивать собственный достигнутый уровень образованности по проблеме основ исследования в физическом образовании – Осуществлять самооценку собственных профессионально-значимых качеств, необходимых для проведения исследований в дальнейшей профессиональной деятельности как будущего учителя физики

Исследовательские умения обобщённого характера, формируемые у будущего учителя физики в период педагогической практики в школе

Исследовательские умения (состав)	Содержание исследовательских умений
1. Методологические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Проектировать и планировать исследовательскую работу при проведении конкретного исследования в школе по проблемам физического образования – Собирать и обрабатывать эмпирический материал в рамках конкретного исследования в школе по проблемам физического образования – Применять теоретические, эмпирические, статистические методы для конкретного исследования в школе по проблемам физического образования – Работать с научной, научно-популярной, психолого-педагогической, методической, справочной литературой, компьютерными поисковыми системами
2. Предметные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Планировать деятельность по исследованию педагогического процесса по физике в школе – Применять существующие методики для достижения целей конкретного исследования в школе по проблемам физического образования – Разрабатывать содержание экспериментальных материалов, необходимых для изучения состояния той или иной проблемы организации процесса обучения физике в школе – Описывать собранную информацию и проводить математическую обработку полученных данных, представлять результаты графически (диаграммы, графики и т. п.)
3. Методические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Проводить сбор информации, касающейся организации педагогического процесса по физике в школе – Проводить анализ педагогического опыта учителя физики – Разрабатывать развёрнутый план-конспект урока физики, план внеклассного мероприятия с последующим проведением – Проводить методический анализ конкретного урока физики, внеклассного мероприятия – Анализировать информацию, полученную из различных источников (методические журналы по физике, компьютерные поисковые системы, образовательные сайты и порталы, медиатека и т. п.), в аспекте конкретного исследования в школе по проблемам физического образования, критически её оценивать
4. Рефлексивно-оценочные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществлять само- и взаимоконтроль при выполнении программы исследования на учебно-исследовательской практике, при проведении конкретного исследования в школе по проблемам физического образования – Производить оценку вариантов исследования при изучении конкретной проблемы в области физического образования, делать выбор оптимального варианта – Предвидеть ошибки и затруднения при проведении и оценивании результатов исследовательской работы – Оценивать собственный достигнутый уровень сформированности исследовательских умений – Представлять результаты исследовательской работы в виде квалификационного профессионально-педагогического портфеля студента-практиканта, дневника по практике

Специальным средством, способствующим овладению студентами исследовательскими умениями обобщённого характера, может служить комплекс учебно-исследовательских заданий (УИЗ), сгруппированных в соответствии с исследовательскими умениями, на формирование которых данный комплекс направлен. Комплекс УИЗ более подробно представлен в учебном пособии, написанном авторами [5].

Первая группа заданий направлена на формирование у будущих учителей физики обобщённых методологических умений, обеспечивающих овладение содержанием методологических основ педагогического исследования.

Содержание заданий, входящих во вторую группу, способствует формированию у студентов обобщённых предметных умений, направ-

ленных на овладение содержанием теоретических основ педагогического исследования.

Третья группа заданий ориентирована на формирование у будущих учителей физики обобщённых методических умений, обеспечивающих овладение теоретическими основами методики педагогического эксперимента и теоретическими основами организации научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Четвёртая группа заданий направлена на формирование у студентов обобщённых рефлексивно-оценочных умений, обеспечивающих диагностику студентами развития собственной исследовательской деятельности и специальной подготовки к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования.

Применение комплекса УИЗ как специального дидактического средства обеспечивает целенаправленное овладение будущими учителями физики теоретическими основами исследовательской деятельности через формирование у них исследовательских умений и специальную подготовку будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования в их будущей профессиональной деятельности [4].

Раскроем более подробно сущность УИЗ.

Представленное в учебно-исследовательском задании содержание можно воспринимать как проблемную ситуацию, требующую от студента применения исследовательских умений. Объективной характеристикой учебно-исследовательского задания, входящего в комплекс УИЗ, является его сложность. Степень сложности УИЗ определяется количеством частных и обобщённых исследовательских умений, необходимых для его решения.

В разработанный нами комплекс УИЗ входят задания различных видов (тактические, оперативные, элементарные), типов: по характеру функций (гностические, проектировочные, конструктивные, интегральные); и по уровню сложности (базовые, повышенные, углублённые). На схемах 1, 2, 3 (см. рис. 1–3) приведены виды и типы УИЗ.

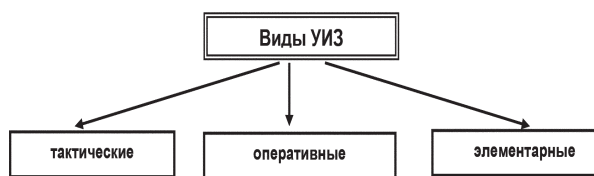


Рис. 1. Схема видов учебно-исследовательских заданий (УИЗ)



Рис. 2. Схема типов учебно-исследовательских заданий (УИЗ) по характеру функций



Рис. 3. Схема типы учебно-исследовательских заданий (УИЗ) по уровню сложности

Рассмотрим содержание заданий различных видов и типов.

Содержание тактических заданий направлено на формирование у студентов обобщённых исследовательских умений. Каждое обобщённое исследовательское умение структурно включает в себя ряд частных исследовательских умений, овладение которыми обеспечивается решением блока оперативных УИЗ.

Решение серии элементарных УИЗ даёт возможность студенту выполнять определённые действия в составе частного исследовательского умения. Содержание УИЗ, включённых в комплекс, создает иерархическую последовательность целенаправленных действий студента, обеспечивающих развитие частных, затем обобщённых исследовательских умений.

Приведём примеры заданий различных типов (в обобщённой формулировке). К *заданиям гностического (исследовательского) типа* отнесены следующие задания: проведите анализ..., выявите..., соотнесите..., сопоставьте..., рассмотрите различные подходы... и т. д.

Задания проектировочного типа представлены такими заданиями, как: разработайте структуру процесса..., разработайте план программы деятельности..., предложите различные способы включения... и т. д.

Задания конструктивного типа следующие: выделите содержание..., разработайте..., сконструируйте..., подготовьте... и т. д.

Задания интегрального типа составляют такие задачи, как: предложите и обоснуйте..., выделите и охарактеризуйте..., подумайте и составьте..., подготовьте и проведите... и т. д.

Выделение типов учебно-исследовательских заданий по степени сложности (базовый, повышенный, углублённый уровень сложности) позволяет обеспечить разноуровневое обучение студентов исследовательской деятельности.

Приведём примеры учебно-исследовательских заданий и дадим их характеристику в соответствии с приведёнными выше типами и видами.

УИЗ 1. Предложите и обоснуйте собственный план по изучению педагогического опыта работы учителя физики.

Тип УИЗ. Интегральный, повышенный. Вид УИЗ. Задание, направленное на формирование у студентов методических умений.

Перечень элементарных умений, необходимых для выполнения УИЗ: умение составлять планы разного вида (простой, сложный, развёрнутый); умение планировать деятель-

ность по исследованию педагогического процесса по физике в школе; умение планировать деятельность по изучению педагогического опыта учителя физики.

Данное учебно-исследовательское задание может быть предложено студентам в рамках дисциплины «Основы исследований в физическом образовании».

УИЗ 2. Проведите анкетирование по проблеме предпрофильной подготовки по физике учащихся основной школы. Выявите учеников, проявляющих интерес к обучению в классах физико-математического профиля. Выясните, каким образом учитель физики осуществляет предпрофильную подготовку учащихся средствами учебного предмета «физика» (наличие плана работы по организации предпрофильной подготовки по физике, формы работы, результаты и т. п.)

Тип УИЗ. Гностический, базовый. Вид УИЗ. Задание, направленное на формирование у студентов методических умений.

Перечень элементарных умений, необходимых для выполнения УИЗ: умение выбирать метод педагогического исследования; умение проводить педагогическое исследование в конкретном образовательном учреждении; умение давать оценку значимости использования статистических методов в педагогических исследованиях; умение представлять результаты педагогического исследования в математиче-

скими графическом виде; умение давать оценку результатам педагогического исследования.

Данное учебно-исследовательское задание может быть предложено для выполнения студентами в период педагогической практики в школе и направлено на реализацию одного из актуальных направлений их профессиональной подготовки – подготовка будущих учителей физики к осуществлению предпрофильной подготовки учащихся по физике.

Анализ результатов проводимого нами исследования по проблеме формирования готовности к осуществлению исследовательской деятельности у будущих учителей физики позволяет говорить о значимости и целесообразности применения при изучении дисциплин «Основы исследований в физическом образовании», «Методология и методы научного исследования» и в период педагогической практики в школе, научно-педагогической практики в школе комплекса учебных заданий исследовательского характера (УИЗ) как специального дидактического средства. Данное средство направлено на обеспечение целенаправленного овладения будущими учителями физики теоретическими основами исследовательской деятельности через формирование у них исследовательских умений обобщенного характера и на организацию специальной подготовки будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования.

Список литературы

1. Белянин В. А. Методическая система формирования исследовательской компетенции будущего учителя при изучении физики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Белянин Валерий Александрович. М., 2012. 44 с.
2. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГОПУ, 2006. 172 с.
3. Десненко С. И. Система методической подготовки будущих учителей к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Физика в школе. 2012. № 4. С. 17–22.
4. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Преемственность в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности // Ученые записки Забайкал. гос. ун-та. 2013. № 6(53). С. 28–35.
5. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Исследовательская деятельность студентов: пед. образование. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2012. 171 с.
6. Эльконин Б. Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.

References

1. Belyanin V. A. Metodicheskaya sistema formirovaniya issledovatel'skoi kompetentsii budushchego uchitelya pri izuchenii fiziki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Belyanin Valerii Aleksandrovich. M., 2012. 44 s.
2. Verbitskii A. A., Larionova O. G. Gumanizatsiya i kompetentnost': konteksty integratsii. M.: MGOPU, 2006. 172 s.
3. Desnenko S. I. Sistema metodicheskoi podgotovki budushchikh uchitelei k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole // Fizika v shkole. 2012. №4. S. 17–22.
4. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Preemstvennost' v podgotovke bakalavrov fizicheskogo obrazovaniya k osushchestvleniyu issledovatel'skoi deyatel'nosti // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta. 2013. №6(53). S. 28–35.
5. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: ped. obrazovanie. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2012. 171 s.
6. El'konin B. D. Psikhologiya razvitiya. M.: Akademiya, 2001. 144 s.

7. James M. Banner Jr, Harold C. Cannon. The Elements of Teaching. Published by: Yale University Press, 1999. 160 p.

8. Kurgambekov M. S., Kemalova G. B. Pedagogical conditions of development of creative abilities of students in pedagogical higher education institution // European Science and Technology: materials of the IV international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 10th – 11th, 2013 / publishing office Vela VerlagWaldkraiburg. Munich. Germany. 2013. 358–362 p.

Источники

9. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru>. (дата обращения: 20.11.2014).

10. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru>. (дата обращения: 20.11.2014).

7. James M. Banner Jr, Harold C. Cannon. The Elements of Teaching. Published by: Yale University Press, 1999. 160 p.

8. Kurgambekov M. S., Kemalova G. B. Pedagogical conditions of development of creative abilities of students in pedagogical higher education institution // European Science and Technology: materials of the IV international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 10th – 11th, 2013 / publishing office Vela VerlagWaldkraiburg. Munich. Germany. 2013. 358–362 p.

Istochniki

9. Federal'nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru>. (data obrashcheniya: 20.11.2014).

10. Federal'nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «magistr») [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru>. (data obrashcheniya: 20.11.2014).

Статья поступила в редакцию 21.08.2015

УДК 37.016:53
ББК 74.262.22

Елена Анатольевна Дьякова,
доктор педагогических наук, профессор,
Армавирская государственная педагогическая академия
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail: dja_e_an@mail.ru

Проблемы построения урока физики нового типа

В статье рассмотрены особенности построения урока в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и синергетическим подходом в образовании. Показана близость компетентностного и синергетического подходов в рамках идеологии стандарта. Обсуждаются свойства дидактического процесса и его составляющих (в частности – урока) как самоорганизующейся системы, сущность его аттракторов, точек бифуркации, параметров порядка.

Основное внимание уделено проблемам разработки современного урока: необходимости новой типологии, новой структуры, новых способов реализации. Предложена типология на основе ведущего вида деятельности, включающая комплексный, проективный, исследовательский, творческий, игровой. Опираясь на структуру урока О. Н. Крыловой, И. В. Муштавинской (мотивации и активного целеполагания, реализации целей, оценки достижения целей), показано, как реализуются его компоненты как нелинейные, открытые, легко переставляемые. Даны основные рекомендации, как построить этапы урока, чтобы ведущей формой работы была самостоятельная деятельность учащихся. Показано, как на основе анализа материала учебника и выявления смысловых узлов реализовать точки бифуркации на уроке, обеспечить реализацию его аттрактора, заданного целями. Сформулированы основные принципы построения сценария урока. Приведены конкретные примеры заданий для каждого этапа урока физики.

Ключевые слова: современный урок, типы урока, синергетический подход, разработка сценария урока.

Elena Anatolievna D'yakova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Armavir State Pedagogical Academy
(159 R. Luxemburg St., Armavir, Russia, 352900),
e-mail: dja_e_an@mail.ru

Problems of Making Physics Lesson of a New Type

The article considers the peculiarities of the lesson in accordance with the requirements of the Federal state educational standard and a synergistic approach to education. The proximity of competence and synergetic approaches within the ideology of the standard is shown. The author discusses the properties of the didactic process and its components (in particular of the lesson) as a self-organizing system, the essence of its attractors, bifurcation points, the order parameters.

The main attention is paid to the problems of modern development of the lesson: the need for a new typology, new patterns, and new ways of implementation. The proposed typology is based on fundamental activities including complex, projective, research, creative, and gaming ones. Based on the structure of the lesson of O. N. Krylova, I. V. Mushtavinskaya (motivation and active goal setting, goals, assessment in achieving the goals), it is shown how its components are implemented as non-linear, open, and easily relocatable. The author gives basic recommendations on how to build the stages of the lesson where the main form of work is the independent student activity. The paper shows how to implement a bifurcation point in the lesson, ensuring the realization of its attractor set goals based on the analysis of the textbook material and detection of semantic nodes. Basic principles of design of lesson scenario are formulated. Specific examples of tasks for each phase of the lesson in physics are given.

Keywords: modern lesson, types of a lesson, synergistic approach, development of lesson scenario.

Синергетический подход в образовании стал активно развиваться в 90-е гг. [1; 2; 6; 9], но затем ушёл на второй, третий план, вытесненный компетентностным. Но так ли уж они

различны? Формирование компетенций – это нелинейный процесс «самопостроения», который с помощью стандарта «загоняется» в определённое русло, в специально организованную

среду. Эта среда является сложной, открытой и неравновесной, т. к., с одной стороны, информация поступает в неё различными путями и от разных источников, на формируемый опыт деятельности могут оказывать влияние самые разные факторы – и существующие образцы, и чужой опыт, и ассоциации и обобщения, формируемые мозгом, и случайные «находки», именно поэтому формируемые способы деятельности обладают индивидуальными чертами; с другой стороны, в этой среде имеются как отдельные упорядоченные структуры, которые могут быть связаны или не связаны между собой, так и отдельные фрагменты (факты, идеи, элементы действий, проблемы и пр.), ещё не сложившиеся ни в жёсткую, ни в мозаичную, ни в эклектичную структуру, хаотичные. «Самопостроение» – процесс самоорганизации, обладающий всеми закономерностями – сочетанием эволюционных изменений со скачкообразным переходом в новое качество не только в процессе накопления учащимся знаний и умений, но и в активной деятельности по типу озарения (инсайта), когда решение проблемы происходит внезапно.

Процесс формирования компетенций протекает в этой иерархичной частично упорядоченной среде во многом самопроизвольно, параметрами порядка в ней выступают цели, особенности функционирования, научное (предметное) содержание и др. Дидактический процесс обучения, являясь системным и управляясь целью, обеспечивает пространство основных траекторий формирования образовательных результатов и развития личности учащихся, т. е. имеет место аттрактор – идеальная потенциально возможная траектория, к которой приближаются все остальные. Он не имеет детерминированных образовательных результатов, промежуточные и конечные состояния взаимодействующих компонентов системы достаточно неопределённые (и компонентов собственно учебного процесса, и его участников – учащихся, учителя). Эти потенциально возможные траектории должны быть вариативными, позволяющими учащимся осознанно и/или случайно выбирать их и осваивать компетенции в соответствии со своими особенностями, накладывая индивидуальные черты. Одна и та же компетенция условного Саши и условного Вити неодинакова – у неё есть общее ядро, обеспечиваемое целеполаганием, информационным контентом, предусмотренными в учебном процессе видами деятельности, но есть и особый опыт, приобретаемый в ходе самостоятельной деятельности, с учётом

собственного опыта, знаний, ориентиров каждого из учащихся. Каждая траектория имеет свои узлы – точки бифуркации, точки, где индивидуальные восприятие и опыт деятельности учащихся играют свою роль, определяя, каким именно путём пойдёт развитие, наполнение компетенции. Учитель должен уметь «завязывать» эти узлы в формировании компетенций, не регламентируя их прохождение учащимися, но подготовив среду для их возникновения.

Внедрение образовательного стандарта привело к изменению параметров порядка – цели ставятся по-другому, функционирование системы образования (образовательный процесс) также должно быть иным – использоваться другие методы и технологии, алгоритмические схемы которых минимальны, предоставляют свободу выбора. По-иному будет выглядеть урок, диагностика образовательных результатов и пр.

Говоря «компетенция», мы имеем в виду те компетентностно подобные результаты, которые заложены в школьном стандарте (в первую очередь, метапредметные) [13]. Например, образовательный результат из группы познавательных «способность анализировать» (анализ – расчленение с выделением известного и неизвестного, взаимосвязанного и с неясными связями и т. д.) формируется почти в каждом задании, будет востребован (и будет формироваться) и при решении задач, и при обсуждении демонстрации, и при формулировке гипотезы, и т. д.

Далее мы рассмотрим проблему построения урока по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) и её возможное решение.

Как учителя, так и преподаватели-методисты столкнулись с явно недостаточной методической поддержкой процесса внедрения ФГОС – к моменту начала пилотных проектов пособий и учебников по ФГОС (по физике) практически не было, да и на данный момент пособия единичны, а учебники не сильно отличаются от предшествующих. Поэтому на разных семинарах, курсах и т. д. учителя постоянно задают вопросы – как правильно провести урок физики по ФГОС, где найти нетиповые задания по физике и т. д. Авторы стандарта и ведущие учёные-педагоги [3; 5; 8; 9] предлагают учителю опираться на свой опыт, своё мастерство и творчество, но не каждый учитель готов к этому, тем более – начинающие учителя и студенты. Образцы необходимы, нельзя из учителя делать «художника», который «как видит, так и рисует». Есть интересные находки

опытных учителей, методические статьи с ценными рекомендациями, но как учителю их отличить от квазиновых? На наш взгляд, базовые методические пособия по предметам необходимы, и они уже появляются, хотя и с запозданием. Одним из центральных вопросов в них должно быть построение современного урока, урока нелинейного, открытого, с потенциально разными траекториями создания учащимися результатов обучения.

Традиционный подход предполагал вполне чёткую классификацию уроков (изучения нового материала, совершенствования ЗУН, обобщения и систематизации знаний и умений, контроля и коррекции ЗУН, комбинированный), чёткую его структуру (для комбинированного – проверка и/или актуализация ЗУН, изучение нового материала, его закрепление, обобщение, контроль), ведущую роль учителя. Типы уроков обязательно чередовались при изучении раздела или большой темы (с соблюдением последовательности), структура «компоновалась» из перечисленных составляющих (также в определённом порядке).

Урок «самопостроения» учащегося, очевидно, должен быть иным. Иной должна быть типология (дидактика пока не определились с её вариантами), т. к. нелинейность учебного процесса и самого урока означает свободу учителя в выборе типа любого урока темы (но закономерности обучения никто не отменяет), иной его структуре (с учётом закономерностей усвоения) – его сценарное построение, и т. д. Талантливый учитель стремился к этому всегда, его уроки почти всегда срежиссированы, но легко перестраиваются по ходу в соответствии с меняющимися условиями. Но талантливы не все, а по ФГОС должны работать все. Как помочь остальным, которым нужны ориентиры, ощущение рациональности, порядка, понятности того дела, которое они делают, не потеряв при этом ту свободу, которая даётся стандартом? Попробуем это сделать с методической точки зрения.

Итак, новая типология должна отвечать требованию приоритета активной самостоятельной деятельности учащихся по достижению образовательных результатов (акцент в ФГОС сделан на проектной и учебно-исследовательской деятельности) [12]. Это означает, что возможна классификация уроков на основе ведущего вида деятельности учащихся. Мы выделили следующие типы:

– *проблемный урок* – урок, посвящённый решению одной учебной проблемы, сформулированной на предметном материале, результа-

том которого будет достижение большинства видов образовательных результатов (от личностных до предметных), в первую очередь – овладение опытом решения проблем;

– *проективный урок* – практико-ориентированный урок, на котором выполняется проектирование практических продуктов, выполняемое на предметном материале; результатом такого урока также будет достижение большинства видов образовательных результатов (от личностных до предметных), в первую очередь – овладение опытом проектной деятельности;

– *исследовательский урок* – урок, предусматривающий проведение исследования на предметном материале с целью получения предметных знаний, результатом его также будет достижение большинства видов образовательных результатов (от личностных до предметных), в первую очередь – овладение опытом исследовательской деятельности (в физике – преимущественно экспериментальной – на основе реального, виртуального или мысленного физического эксперимента);

– *творческий урок* – урок, основными видами деятельности на котором будут творческие в традиционном смысле – создание и использование художественных, музыкальных, литературных произведений, личного опыта и смыслов при рассмотрении предметного материала, он направлен, в первую очередь, на самовыражение и самореализацию учащихся, на развитие смысловой, ассоциативной (и интуитивной), эмоциональной, эстетической сфер личности, воображения, творческих способностей; основными итогами урока будут личностные образовательные результаты;

– *игровой урок* – урок, на котором ведущей деятельностью является игра, как правило – соревнование или путешествие (деловые игры могут быть основой проектного или проблемного урока);

– *комплексный урок* – урок, предполагающий сочетание репродуктивных видов деятельности с активными (проблемным, исследовательским, кейс-стади, решением ситуационной задачи) на разных этапах.

Последний тип урока (комплекс от лат. *complexus* – связь, сочетание) – совокупность, сочетание объектов, предметов, действий, тесно связанных и взаимодействующих между собой, образующих единую целостность) должен заменить самый распространённый комбинированный в традиционной системе. Другим относительно часто используемым является проблемный урок при условии, что учитель сможет

подобрать или сформулировать достаточное количество учебных проблем, использовать ситуационные задачи, технологию критического мышления. Специальная программа развития проектной и учебно-исследовательской деятельности позволяет сочетать урочную и внеурочную деятельность при формировании проектных и исследовательских умений, т. к. уроки этих типов реализуются нечасто, к первому типу можно отнести уроки по технологии ТРИЗ, кейс-стади; ко второму – соответствующим образом скорректированные уроки лабораторных работ; к творческим – урок-мастерскую, театрализованные и др. Практически на всех типах могут применяться ИКТ. Отметим, что из традиционной классификации сохранится урок контроля и оценки, он также может иметь новый вид, но в основном реализуется в классическом виде (контрольная работа). Структура перечисленных типов уроков известна, хорошо разработана (часть из них ранее относилась к так называемым нетрадиционным), поэтому рассмотрим подробнее построение комплексного урока.

Урок – наиболее упорядоченный элемент в образовательном процессе, который представляет собой иерархическую структуру, урок занимает в ней достаточно низкий уровень и потому обладает достаточно четкой структурой, обязательными компонентами которой являются [5] этап мотивации и активного целеполагания, этап реализации целей, этап оценки достижения целей. Эти этапы присутствуют в уроке любого типа, включая комплексный. Рассмотрим особенности их реализации с позиций синергетического подхода.

Этап мотивации и активного целеполагания может быть разделен на 2 подэтапа (как формулировка цели учащимися, так и самомотивация возможна и в середине современного урока и даже в его конце). Мотивация как поиск смысла (изучения материала) является ключевым моментом в учебном процессе, она обеспечивает возможность самостоятельного познания и усвоения учащимися материала урока, управляет процессом изучения «изнутри» (как цель – «снаружи»). Учитель должен предоставить учащимся возможно более широкое смысловое поле, создать неустойчивость как потенциальную точку бифуркации, когда запускается осмысления рассматриваемого или «делаемого» (если он будет удачен, то и урок далее будет развиваться эффективно). Столкнувшись с новой информацией, учащийся должен включить её в систему собственных смыслов, осознать её значимость, тогда будет запущен

процесс реализации образовательных целей. Как осуществлять мотивацию? Как и ранее – ведущим мотивом останется познавательный интерес, но лучше стимулировать его неявно, не навязывая учащемуся ценность изучаемого, а предлагая его найти. Лучшим мотивом может стать противоречие, стимулирующее формулировку и поиск решения проблемы. Проблема может быть небольшой, «вовлекающей» в работу, например, показ получения цвета с помощью двух цветных стёкол (наличие которых скрыто) и далее обсуждение причин цветности, либо задающей весь ход урока – демонстрация видеофрагментов «кипение» – пузырьки в жидкости и в шампанском – с последующей демонстрацией всей ситуации в каждом случае и подробным рассмотрением. Но проблемность возможна не всегда, да и предлагаемая проблема не всем будет интересна; в смысловое поле можно включать информацию о профессиональной деятельности, отрывки литературных произведений и репродукции картин, пословицы и загадки, научно-популярную и историческую информацию и т. д. Иногда такое смысловое поле задаётся учителем (эффективная образовательная среда), иногда – создается по его заданию учащимися (мини-сообщения, личные наблюдения и пр.), оно может как предшествовать изучению нового, так и следовать за ним (отсроченная мотивация, в т. ч. в рамках задания на дом с последующим обсуждением). В этом случае полученные учащимися смыслы в основном неформальны и индивидуальны, выступают в качестве внутренних источников формирования аттрактора урока. Нелинейность рассмотренного компонента урока очевидна, как очевидно и то, что не все учащиеся такие смыслы обретут, никакой процесс не обладает стопроцентной эффективностью.

Основные рекомендации по обеспечению смысловой самоорганизации – мотивации: предоставить учащемуся возможно более широкое информационное поле с описаниями рассматриваемого явления с точки зрения различных «наблюдателей» (необходима достаточная эрудиция учителя). Частично ценностная составляющая развивается и дополняется учителем в виде информирования (рассказ о выборе учёного, задания на анализ смысловой ситуации, эссе соответствующей тематики и пр.).

Второй шаг – целеполагание. Особенности целеполагания по ФГОС обсуждаются в ряде работ, где упор делается на формулировке через способы деятельности [4; 5; 7]. Обучающая цель традиционно формулируется учителем,

что не соответствует идеологии ФГОС, поэтому в новом целеполагании в большинстве случаев также должен участвовать учащийся (что не отменяет целей урока, которые должен сформулировать (для себя) и реализовать учитель). Целью могут быть не только знания, но и умения, опыт. Как уже было сказано, нелинейность урока предполагает возможность сформулировать его основной результат учащимися в любой подходящий момент (с соответствии с его сценарием). Известно, что в системе развивающего обучения [10] предпочтительнее подвести учащихся к этой формулировке либо в процессе обсуждения учебной проблемы, либо после её решения, что целесообразно и в рассматриваемом случае (по ФГОС). Формулирование основной обучающей цели происходит по просьбе учителя: 1) после этапа мотивации (с демонстрацией явления или представления его описания); 2) после формулировки определения явления или закономерности, выявления свойств и связей; 3) после выполнения практических заданий на формирование каких-либо способов деятельности (умений проводить эксперимент, решать задачи, планировать, строить предположения и пр.) в конце урока в ходе рефлексии. Здесь выбор за учителем, его сценарием урока. В отдельных редких случаях цель формулирует учитель. Поскольку из практики уходят уроки совершенствования ЗУН, обобщения и систематизации как таковые (используем другую типологию), то уходят и их цели, поэтому и акцент в целеполагании учащихся на формировании знаний и умений.

Основные рекомендации: при разработке сценария урока определить место формулировки целей учащимися и запланировать соответствующее задание (вопрос), сама формулировка необязательно должна быть строгой и чёткой, главное – самостоятельной, с минимальной коррекцией учителя. При этом нужно избегать слов «изучать», «рассмотрим», «выяснить» и пр. применительно к явлениям и закономерностям – предпочтительнее более развёрнутые формулировки: «выявить основные особенности ...», «определили, что такое ...», «научились решать задачи на нахождение ...», «научиться записывать условия задачи, пользуясь графиком зависимости ...» «научились измерять ...», «научились строить модель ...» и т. д.

Перейдём к основной части урока, предполагающей изучение нового, его применение, включение в имеющиеся связи и пр. Её построение должно быть сценарным [8], когда замысел-аттрактор может быть реализован некоторым числом траекторий, формирующихся уже

в ходе урока (что сможет осуществить только учитель-мастер). Какая помощь здесь должна быть оказана среднему учителю, как ему готовиться к уроку? Очевидно, нелинейность траектории развёртывания современного урока (традиционный шёл по строгой траектории) может быть обеспечена комплексом различных заданий к нему, подготовленных заранее. Эти задания должны позволить реализовать цели и замысел урока, способствовать продвижению учащихся в требуемом направлении, создавать точки бифуркации в нужный момент. Умение находить смысловые узлы в изучаемом материале – обязательно для любого учителя, для их вариативного «завязывания» нужен набор ситуаций. Здесь возникает вопрос – какие именно ситуации следует рассматривать. Учителя часто опасаются, что акцентирование информационно-деятельности (которое обозначено в стандарте) может привести к тому, что учащиеся будут активно пользоваться учебником в самостоятельной работе, «подсматривая» в нём ответы и подсказки, т. е. самостоятельность мышления будет под вопросом. Но и в традиционной системе были учебники как источники информации, самостоятельность мышления отдельных учеников от этого не зависела. В системе Эльконина – Давыдова нет «специальных» учебников физики, учащиеся могут использовать обычные, там просто другой подход – учебные задачи, решаемые в ходе урока, не имеют ответов в учебнике. Учебник – лишь один из инструментов познания, которое должно идти своим путём. Вывод прост – текст учебника для ученика, а не учителя (кроме формулировок определений, от которых нельзя отходить).

Рассмотрим на примере. Изучение в 8-м классе величины «электрический ток» предполагает рассмотрение ряда ситуаций, обеспечивающих продвижение по следующим смысловым узлам: движение зарядов в проводниках – определение – наличие свободных зарядов (условие 1) – наличие электрического поля, приводящего их в движение (условие 2) – источники электрического поля. В учебнике [11] этот материал представлен достаточно хорошо, но нужно организовать самостоятельное познание его учащимися, т. е. «завязать» другие узлы. Например, последовательность изучения условий может быть изменена; сначала рассматриваются различные источники тока (на самом деле источники поля), а затем условия и т. п. Условие 1 (наличие свободных зарядов в учебнике только упоминается, что облегчает организацию самостоятельной дея-

тельности учащихся) учащиеся могут выявить сами, для этого им нужно предложить ситуации с различными веществами для опытов (ранее были рассмотрены проводники, полупроводники, непроводники, теперь можно предложить простые опыты с ними), фрагменты видеозаписей, описание реальных случаев в литературе (разряд молнии через мокрую веревку воздушного змея, нервный импульс, проводимость цветка, электрокартографирование при раскопках и пр.). Целесообразна работа по группам, задания даются по-разному, но их суть – выявить условие протекания тока через вещество. Важно, что разнообразие ситуаций делает изучаемый материал полезным и интересным, т. е. происходит углублённая мотивация его изучения. Учащимся предлагаются задания типа: объясните причины ..., предложите гипотезу и проверьте на опыте ..., исследуйте процесс ..., предположите, почему... и т. п.

Другим вариантом реализации процесса формирования предметных знаний по данной теме может быть постановка и решение проблемы, например включение в цепь «водного» изолятора с последующим превращением его в проводник при добавлении кислоты или соли (в предыдущем варианте это проводит одна из групп). Возможны и другие способы выявления условий существования тока. При рассмотрении разных случаев знания учащихся колеблются около положения равновесия (требуемого результата), включаясь в имеющиеся связи, по окончании этого процесса система знаний оказывается упорядоченной заново (с новыми связями). Таким образом, в копилке учителя должны быть фрагменты сценариев данного этапа урока. Выводы учащихся могут иметь не слишком удачные формулировки, точные они осмысляют в домашней работе с учебником. Закрепление проводится на рассматриваемом материале (который представляют группы, либо он обсуждается после формулировки выводов по наблюдениям). На следующем этапе уже рассмотренные ситуации изменяются (убирается источник тока) и выявляется второе условие. Таким образом система знаний (компетенций) идёт от одного устойчивого (гомеостатического) состояния к другому через точки возмущения – бифуркации, когда новые порции информации требуют нового выбора, нового решения.

Основные рекомендации по реализации компонента урока «реализация образовательных целей» следующие: нелинейность, незамкнутость и динамичность данного этапа обеспечивается набором вариативных блоков для организации разных видов деятельности

учащихся на уроке – по решению проблем, работе с информацией, поиску, формулировке гипотез; выполнения расчётов и пр. Опытный учитель легко варьирует их непосредственно на уроке, начинающий – продумывает заранее, причём к каждому виду деятельности необходим комплекс разноплановых и разноуровневых заданий. При этом не следует думать, что только серьёзные затруднения создадут смысловой узел – синергетическая система особенно тем, что даже незначительное воздействие может привести к возникновению новых структур. При разработке блоков следует учитывать их назначение (соотносить с целями и содержанием материала) и особенности учащихся (для слабых учащихся подобрать доступные задания, предусматривая самостоятельное выполнение, обязательное участие в групповой работе). На первый взгляд, ничего особо нового не предлагается, и это естественно – никаких особых приёмов реализации ФГОС нет, используются разработанные ранее. Но сам ход основного этапа организован по-новому – он более свободен, учитель выступает в роли организатора, модератора самостоятельной деятельности учащихся.

Этап оценки достижения образовательных целей может быть более или менее выраженным. В первом случае он чётко обозначен, подготовлены специальные задания (вопросы) для взаимооценки, самооценки, рефлексии деятельности, возможно использование проверочных заданий (не репродуктивные, лучше открытого типа, т. е. со свободным ответом – рассуждениями, обоснованием, созданием модели и пр.). Например, «оцените возможность использования одного из вида пластмасс (1020 кг/м^3) в качестве плота, кратко поясните» (не назван вид воды – чистая или морская). Сборники таких заданий готовятся. Во втором случае контроль и оценка осуществляется непосредственно в ходе урока по результатам выполнения и осмысления тех заданий, которые выполнялись на предыдущих этапах. Целесообразно сохранять рефлексию в сочетании с подведением итогов урока.

Основные рекомендации к данному этапу: на этапе постановки целей (учителем) определяется место и способы проверки, критерии оценки (пока нет достаточно чётких методически обоснованных рекомендаций, лучше использовать простые – выполнил / выполнил частично / не выполнил), подбираются/разрабатываются задания, краткосрочные, но требующие обдумывания и развёрнутого ответа.

Разработка урока похожа на сборку мозаики из взаимозаменяемых компонентов.

При разработке сценария урока следует руководствоваться следующими *принципами*:

- формулировать цели через образовательные результаты;
- сообразно результатам на основе анализа содержания подбирать виды деятельности учащихся, отдавая приоритет активной самостоятельной;
- к каждому этапу урока подбирать комплекс разных ситуаций (заданий) в соответствии с планируемыми видами деятельности;
- при разработке сценария урока, его «сборке» из имеющихся блоков руководствоваться правилами: первичная рассматриваемая ситуация должна быть неожиданной, интересной, далее при выборе учитываются возможности учащихся – предпочтительнее решение проблем, исследование, дискуссия, а также групповая работа с последующим обсуждением; для физики – использование опытов, моделей, практических заданий; должны быть предусмотрены взаимозамена блоков (в наиболее трудных местах), предложения-связки и предложения-подсказки в точках бифуркации (смысловых узлах); ИКТ – один из инструментов учителя по организации разнообразной деятельности учащихся, а не просто способ облегчить свою;

– контроль и оценка результатов (и их фиксация, возможно – в электронном журнале) планируется заранее, подбираются задания и способы их представления; участие в оценке учащихся обязательно, как и её учёт;

– после проведения урока обязательна рефлексия учителем своих действий, оценка достижения целей.

В некоторых методических пособиях и статьях рекомендуется использование технологической карты урока [4], возможно, она может облегчить его сценарное построение, если будет создана в электронном виде и будет включать заменяемые блоки. Пока же, как правило, она свидетельствует о попытке дальнейшей формализации методической поддержки, что отмечено и М. М. Поташником [8], – нельзя перегружать учителя работой, которая нужна только для отчётности и не направлена на облегчение работы самого учителя. Творческая работа (а именно это заложено в ФГОС) возможна лишь у свободного учителя, который все силы и все мысли направляет на учебный процесс, а не на его «оформление и представление». Пожелаем нашему образованию не только творческих учителей, реализующих синергетические уроки, но и творческих управленцев, открытых их творчеству. И тогда все получится.

Список литературы

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 240 с.
2. Буданов В. Г., Журавлёв В. А., Харитонова В. А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov13.htm> (дата обращения: 16.01.2012).
3. Десненко С. И. Развитие личности учащихся средствами учебного предмета «физика» // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер.: Физика, математика, техника, технология. 2010. № 2 (31). С. 29–36.
4. Дьякова Е. А. Проектирование технологической карты урока физики // Методический поиск: проблемы и решения: регион. науч.-метод. журн. (ЮФО) 2013. № 2. С. 26–30.
5. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2013. 144 с.
6. Курейчик В. М., Писаренко В. И. Синергетический подход в инновационном образовании // Открытое образование. 2007. № 3. С. 20–29.
7. Немых О. А. Новые подходы к целеполаганию в контексте ФГОС общего образования (на примере курса физики) // Методический поиск: пробле-

References

1. Budanov V. G. Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoi nauke i obrazovanii. M.: LIBROKOM, 2009. 240 s.
2. Budanov V. G., Zhuravlev V. A., Kharitonova V. A. Upravlenie obrazovatel'nym protsessom v sovremennykh usloviyakh: innovatsii i problemy modelirovaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov13.htm> (data obrashcheniya: 16.01.2012).
3. Desnenko S. I. Razvitielichnosti uchashchikhsya sredstvami uchebnogo predmeta «fizika» // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser.: Fizika, matematika, tekhnika, tekhnologiya. 2010. № 2 (31). S. 29–36.
4. D'yakova E. A. Proektirovanie tekhnologicheskoi karty uroka fiziki // Metodicheskii poisk: proble-my i resheniya: region. nauch.-metod. zhurn. (YuFO) 2013. № 2. S. 26–30.
5. Krylova O. N., Mushtavinskaya I. V. Novaya didaktika sovremennogo uroka v usloviyakh vvedeniya FGOS OOO: metod. posobie. SPb.: KARO, 2013. 144 s.
6. Kureichik V. M., Pisarenko V. I. Sinergeticheskii podkhod v innovatsionnom obrazovanii // Otkrytoe obrazovanie. 2007. № 3. S. 20–29.
7. Nemykh O. A. Noveye podkhody k tselepolaganiyu v kontekste FGOS obshchego obrazovaniya (na primere kursa fiziki) // Metodicheskii poisk: problemy i

мы и решения: регион. науч.-метод. журн. (ЮФО). 2014. № 1. С. 9–14.

8. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС: метод. пособие. М.: Пед. общество России, 2015. 320 с.

9. Фирсова С. П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства // Фундаментальные исследования. 2011. № 8–3. С. 568–571.

10. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 2007. 659 с.

Источники

11. Пёрышкин А. В. Физика. 8 кл.: учебник для общеобраз. учрежд. М.: Дрофа, 2013. 237 с.

12. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. 243 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011. 50 с.

resheniya: region. nauch.-metod. zhurn. (YuFO). 2014. № 1. S. 9–14.

8. Potashnik M. M., Levit M. V. Kak pomoch' uchitel'yu v osvoenii FGOS: metod. posobie. M.: Ped. obshche-stvo Rossii, 2015. 320 s.

9. Firsova S. P. Sinergeticheskii podkhod k izucheniyu i modelirovaniyu obrazovatel'nogo prostranstva // Fundamental'nye issledovaniya. 2011. № 8–3. S. 568–571.

10. Khutorskoi A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie. M.: Vyssh. shkola, 2007. 659 s.

Istochniki

11. Peryshkin A. V. Fizika. 8 kl.: uchebnik dlya obshcheobraz. uchrezhd. M.: Drofa, 2013. 237 s.

12. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola. M.: Prosveshchenie, 2011. 243 s.

13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2011. 50 s.

Статья поступила в редакцию 22.08.2015

УДК 53:372.8
ББК 22.33

Виталий Васильевич Ларионов¹,

*доктор педагогических наук, профессор,
Томский национальный исследовательский политехнический университет
(634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30),
e-mail: larvv@sibmail.com*

Наталья Геннадьевна Максимова,

*аспирант,
Томский национальный исследовательский политехнический университет
(634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30),
e-mail: nata8720@mail.ru*

Как формировать готовность будущего инженера к внедренческой деятельности при обучении физике²

Рассмотрена проблема реализации в техническом вузе педагогических условий для готовности будущего инженера, умеющего прогнозировать развитие технических систем на основе изучения фундаментальной дисциплины, к осуществлению внедренческих идей. Результатом обучения на основе традиционного комплекса знаний, навыков, умений и компетенций должна быть готовность выпускника к разработке перспективного научно-технического продукта по направлению будущей профессиональной деятельности ещё в стенах вуза. К умениям относим поиск учебных перспективных научно-технических идей на уровне предметных знаний по физике. Навыки включают соотнесение физических эффектов с их применением в прошлом, настоящем и возможным использованием в будущем, в условиях применения современных технологий, включая компьютерные. Владение опытом подразумевает формирование идей перспективных и приоритетных направлений развития технологий и техники на базе учебного соотнесения их с физическими явлениями, готовность выпускника к ведению проектной деятельности в сфере внедрения научно-технических идей, организация производственного процесса перевода идеи в продукт и управление данным процессом путём организации проектной деятельности. Готовность определена в форме проектной учебной деятельности в коллективе учебной группы посредством перевода стандартной задачи в проект, включающий прогнозирование развития технической системы. Под технической системой понимаем конкретную реализацию учебной задачи на новых условиях, например применения IT-технологий, т. е. выделение на основе известных знаний те новые, которые могут стать эффективной собственностью студента, когда требуется научить студента на основе физики предпринимательским идеям технического содержания. Показано, что теоретические модели, научные понятия, ведущие идеи физики или общетехнической дисциплины одновременно создают основу готовности к развитию инновационного мышления в виде внедренческого творчества и предвидения. Приведены результаты соответствующего анкетирования.

Ключевые слова: внедренческое мышление, мотивация учащихся, готовность к будущей внедренческой деятельности, проектное обучение.

¹ В. В. Ларионов – основной автор, является организатором исследования, формирует основные положения коллективного исследования.

² Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания «Наука», грант 1524, тема № 0.1325.2014 и Федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития технологического комплекса России на 2014–2020». Идентификационный номер проекта RFMEFI57514X0048.

Vitaliy Vasilievich Larionov¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Tomsk National Research Polytechnic University
(30 Lenin Avenue, Tomsk, Russia, 634050),
e-mail: larvv@sibmail.com*

Natalya Gennadievna Maksimova,

*Postgraduate Students,
Tomsk National Research Polytechnic University
(30 Lenin Avenue, Tomsk, Russia, 634050),
e-mail: nata8720@mail.ru*

How to Create the Readiness of Future Engineer to Innovative Activities in Teaching Physics²

The problem of realization of pedagogical conditions for readiness of future engineer for implementation of innovative ideas, able to predict development of technical systems based on studying the fundamental discipline in technical college is considered. The result of the study based on the traditional body of knowledge, skills and competencies has to be the readiness of the graduate to develop long-term scientific and technological products in his future professional activities. It refers to the ability to search for advanced training of scientific and technical ideas at the level of subject knowledge on the example of physics. Skills include the correlation of physical effects and their use in the past, present and possible future use in the conditions of use of modern technologies, including computer technologies. Possession experience involves the formation of ideas of perspective and priority directions of technology development and technology-based training correlation with physical phenomena. Readiness of graduate have maintenance project activity in the introduction of scientific and technical ideas, the organization of the production process of translation ideas in product and management of this process by the project activity. Readiness is defined in the form of the design of training activities in the collective study group by transferring the standard tasks in the project, including the forecasting of the technical system. Under the technical system, we understand the specific implementation of educational tasks for the new conditions, such as the application of IT-technologies. It is required to teach entrepreneurial ideas of the technical content based on physics. Theoretical models, scientific concepts, the leading ideas of physics and technical disciplines form the basis of willingness to develop innovative thinking in the form of innovative creativity and foresight.

Keywords: innovation thinking, motivation of students, commitment to future innovative activities, project learning.

Введение. Постановка задачи. Научный отбор содержания обучения будущего инженера, готового к внедренческой и соответственно предпринимательской деятельности в свете перехода технических университетов на нелинейные схемы подготовки специалистов, является актуальной задачей. Фундаментальность образования может сочетаться с деловитостью отдельной личности. Инженерный оттенок мышления в современных условиях состоит в готовности к формированию умения прогнозировать развитие технических систем, вскрывать и реализовывать внедренческие способности будущего выпускника. Возникает проблема, как выделить на основе известных знаний те новые, которые могут стать эффективной собственностью студента, то есть научить студента на основе фундаментальных

дисциплин предпринимательским идеям технического содержания. Теоретические модели, научные понятия, ведущие идеи в нелинейном оптимальном балансе общего и частного создают основу исследовательским умениям, направленным на развитие инновационного мышления в виде внедренческого творчества и предвидения; то есть становится недостаточным развивать у будущего инженера инструментальные и поисковые характеристики личности, так как при этом могут отсутствовать элементы оптимальности принимаемых решений, заложенных в существующих моделях и схемах. Основная роль должна принадлежать проекту. В ряде работ [1; 8] учебный проект рассматривается как дидактическое средство, которое позволяет обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения

¹ V. V. Larionov is the main author and the organizer of the study who formulates the main propositions of a collective research.

² This study was partly financed by the Government of the Russian Federation ("Nauka", grant no. 1524, theme no. 0.1325. 2014) and the Federal Target Program "Research and Development in Priority Fields of Russia's Technological Complex Development for 2014 – 2020". Project unique identifier RFMEFI57514X0048.

проблемы путём решения задач, вытекающих из этой проблемы. Такой проект концентрирует внимание студента на решение тех задач, которые вытекают из этой проблемы. Здесь обучение вновь сводится к неким стандартным задачам, которые нужно отыскать в предлагаемом тексте. Хотя основная цель состоит в добычании смежных, новых для студента знаниях на фундаментальном и техническом уровне, которые могут быть использованы на практике [2; 3]. Целью данной работы является разработка этапов проектной деятельности студентов для осуществления их готовности к внедренческой деятельности.

Методика исследования. Становление современных исследовательских университетов, логика развития фундаментальных и общетехнических дисциплин, совершенствование их методологии и педагогические тенденции инженерного образования определяют необходимость использования методологических основ для усиления позитивного развития готовности студентов к внедренческой деятельности на основе потенциала проектного обучения. Мы предлагаем **трансформировать решение задачи**, например по физике, в проектную деятельность, так как на современном этапе развития страны «крепкие, прочные» знания в области будущей специальности не являются источником успешности в области инженерной деятельности [10]. Введём понятие внедренческого потенциала учебных задач. **Под внедренческим потенциалом учебных задач** понимаем совокупность их ресурсов по превращению задач в проекты с технической поддержкой для получения значимых результатов сочетания фундаментального и инженерного образования, направленного на готовность инженера к будущей внедренческой деятельности; т. е. необходимо получение результатов, выходящих за пределы стандартных требований. Ранее уже подчёркивалось, что проблемно ориентированная система обучения физике (ПОСОФ) на уровне проектов позволяет в вузах усилить эффективность обучения [2], а в профильных классах осуществлять предпрофессиональную подготовку для поступления в вузы.

Особенности применения проектной технологии в техническом университете. Проектная технология представлена в работах учёных-педагогов для применения в педагогических вузах (В. А. Далингер, Г. А. Забелина, Л. А. Иванова, М. Л. Лавров, Е. А. Румбешта и др.). Рекомендации по их практической реализации в техническом вузе на занятиях по фундаментальным и общетехническим дисципли-

нам на уровне прогнозирования и внедрения представлены слабо. Научные исследования касаются, в основном, использования метода проектов в обучении отдельным дисциплинам [1], в творческом развитии и развитии проектной культуры студентов [5; 6; 7]. В них проектная деятельность выступает объектом изучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов – от уровня конкретного планирования занятия до уровней формирования компетентностей в программах обучения и методических рекомендациях [6]. Преподаватель технического вуза не обладает или недостаточно обладает опытом проектной деятельности. Поэтому требуется создание своеобразной программно-педагогической среды, включающей разработку профессионально-методического обеспечения всех видов занятий по физике в форме проектной технологии, в частности для одновременного развития инновационного мышления [9]. Особенность такой подготовки состоит в том, что она представляет собой одновременно: 1) технологию, позволяющую не только закреплять, применять и контролировать предметные знания, но и реализовать внедренческие знания, навыки, умения; 2) научно и методически обоснованное проведение семинарских занятий по решению задач на уровне соотношения физических идей с реальным проектом; 3) обоснование прогнозирования развития физических идей в плане их применения в инженерном деле. Здесь необходима организация перевода идеи в учебный продукт в виде проекта. Дальнейшая методическая задача преподавателя состоит в управлении данным процессом. Таким образом, проектная технология носит исследовательский, методический и учебный характер, поэтому можно сформулировать следующее определение и выделить основные признаки учебного проекта внедренческого типа. **Учебный проект внедренческого типа** – дидактическое средство, которое позволяет обучать будущего инженера на занятиях по любым дисциплинам инженерного профиля целенаправленной деятельности по нахождению способа генерации внедренческой идеи путём решения практических задач, вытекающих из этой проблемы. Основное звено в такой системе: поиск перспективных задач (заданий) для реализации научных идей на основе предметных знаний, получаемых в процессе их непосредственного добычания [2; 5] с готовностью действовать в условиях промышленного производства; командообразование в студенческой группе [7]; командная работа над проектом с разработкой процесса учебного

перевода научно-технической идеи в продукт; самостоятельная итоговая творческая работа студента, выполненная под руководством преподавателя [10].

Решение **физической задачи** на уровне проекта предполагает: 1) переформулирование стандартной задачи после её типичного решения в поисковую; 2) придание задаче инструментальной направленности (генерирование предпринимательской идеи); 3) структурирование задачи на уровень научно-технической разработки (например, создание прибора из ничего); 4) групповое распределение решения частных задач, вытекающих из общей задачи; 5) координированное взаимосвязанное выполнение комплекса работ (решение задач); 6) моделирование физического явления, рассматриваемого в задаче [3; 6]; 7) прохождение определённых стадий от замысла (постановки проблемы) до технической реализации в бизнес-инкубаторе [10]; 8) управление со стороны преподавателя самостоятельной работой студентов средствами электронной почты и sms-связи, интернета и развитие на этой основе сетевой компетентности студента; 9) организация связи будущего инженера с предприятием соответствующего профиля на основе взаимодействия кафедры физики с выпускающей кафедрой; 10) интегрированность знаний в виде натурно-виртуальной или виртуально-натурной разработки структурированной физической задачи на уровне моделирования средствами ИТ-технологий; 11) моделирование объекта в свете его преобразования на основе ресурсоэффективности и энергосбережения (примером служит моделирование действий водителя при торможении автомобиля, когда дополнительно оценивается количество вырабатываемой при этом электрической энергии для зарядки аккумулятора); 12) обучение умению прогнозировать развитие конкретной технической системы или систем в целом; 13) оценивание результата работы студента посредством расчёта коэффициента полноты реализации проекта (отношение числа реализованных идей к планируемому на начальной стадии проекта).

Активацию у студентов понятия внедренческой деятельности можно реализовать на основе соответствующего анкетирования. Кроме того, анкета позволяет выяснить наличие начального этапа готовности студента к предпринимательству. Её вопросы подчёркивают потенциал проектов для предметного изучения физики, физической экономики и общетехнических дисциплин. Анкетирование целесообразно проводить после 1, 2-го курса и на 3-м курсе, когда студенты переходят к обучению по про-

фессиональным конкретным дисциплинам будущей профессиональной деятельности. Опыт показал, что большое значение имеет информированность студентов об их распределении на работу после окончания вуза. Так, практически 100 % выпускников ФТИ ТПУ по заявкам Росатома могут быть приняты на работу после окончания вуза на соответствующие предприятия. Поэтому мотивация к самостоятельному предпринимательству у таких выпускников является заниженной.

В работе приведены результаты анкетирования студентов 3-х курсов гуманитарных специальностей и технических (в скобках).

1. Являетесь ли вы предпринимателем? 7 (1) % из 100 являются предпринимателями. Планируете ли вы стать предпринимателем? 33 (14,5) % планируют, 41 (85,5) % не планируют, 26 (0) % затрудняются ответить. **2.** Оцените ваше отношение к предпринимательству (выберите на шкале от 0 до 5 вариант ответа, где 0 означает крайне отрицательное отношение, а 5 крайне положительное значение): 0–0,6 (3,2) %; 1–0 (25,8) %; 2–7,5 (29) %; 3–19,4 (16,1) %; 4–39,5 (19,4) %; 5–33 (6,5) %.

3. С чем вы ассоциируете предпринимательство (несколько вариантов ответа)? Финансовая независимость – 52,5 (37,5) %; самостоятельность в принятии решений – 63,5 (58) %; профессиональный рост – 18,5 (22,5) %; высокий доход – 28,5 (45) %; престиж – 9,5 (9,7) %; семейный бизнес – 14 (19,3) %; устойчивое будущее – 8,5 (11,3) %; активная социальная позиция – 17 (14,5) %; знакомство с интересными людьми – 25,5 (27,4) %; проблемы – 11 (25,8) %; высокий риск – 47 (50) %.

4. Чем вы планируете заниматься после окончания вуза? Работать на предприятии – 35,6 (64,5) %; иметь собственный бизнес – 38,7 (4,5) %; работать в государственном секторе – 16,3 (14,5) %; другое – 9,4 (16,2) %.

5. Считаете ли вы предпринимательство значимой сферой экономики? 85 (85,5) % – да; 4,4 (14,5) % – нет; 10,6 (0) % – затрудняются ответить.

6. Считаете ли вы необходимым развитие предпринимательства в России? 92 (73) % – да; 1,25 (11) % – нет; 6,75 (16) % – затрудняются ответить.

7. Кого бы взяли в команду для развития личного предпринимательства (несколько вариантов ответов)? Физика – 5 (43,5) %; химика – 4,3 (21) %; ИТ – специалиста – 47,5 (48) %; экономиста – 51,8 (72,5) %; инженера – технолога – 28 (58) %; другое – 5 (0) %.

8. Знакомо ли вам понятие Форсайт? 19,4 (24,2) % – да; 80,6 (75,8) % – нет.

9. Необходимо ли применение методик долгосрочного прогнозирования в производстве, бизнесе и науке? 79,4 (69) % – да; 7,5 (31) % – нет;

13,1 (0) % – нет ответа. **10.** Какие из изучаемых предметов наиболее близки к предпринимательству в инженерном деле? (несколько вариантов): экономика – 47,5 (21) %; английский язык – 4,4 (4,8) %; управление проектами – 1,9 (0) %; введение в инженерную деятельность – 6,3 (4,8) %; информатика – 3,1 (4,8) %; теория решения изобретательских задач – 5 (8) %; бизнес-планирование – 1,9 (4,8) %; математика – 4,4 (14,5) %; маркетинг – 2,5 (9,7) %; физика – 5,6 (29) %; нет ответа – 0 (38,7) %.

11. Можете ли вы заниматься прогнозированием развития технических систем будущего, получив образование в ТПУ? Да – 26,9 (14,5) %; нет – 15 (6,5) %; этого не может сделать никто – 1,25 (13) %; затрудняюсь ответить – 56,85 (66) %.

12. На ваш взгляд, на сколько лет вперед можно прогнозировать будущие технические системы? 5 лет – 50 (42) %; 10 лет – 19,4 (30,6) %; 15 лет – 2,5 (4,8) %; 20 лет – 3,1 (6,5) %; не имеет смысла – 3,7 (16,1) %; затрудняюсь ответить – 21,3 (0) %.

13. Должен ли преподаватель подчёркивать на занятиях важность предпринимательства: да – 64 (34) %; нет – 10 (25) %; безразлично – 26 (41) %.

Данные анкетирования показывают, что для обеспечения готовности будущего инженера к внедренческой деятельности и предпринимательству требуется планомерная обратная связь по каждому вопросу анкеты и каждому рассмотренному этапу проектного обучения. Это требует дополнительной оценки труда преподавателя.

Заключение. Выводы. При предметной подготовке будущего инженера по фундаментальным и общетехническим дисциплинам

можно формировать готовность выпускника в сфере внедрения научно-технических идей на основе проектной деятельности. Процесс перевода идеи в продукт в виде проекта и управление таким процессом реализуется путём поэтапной организации проектной деятельности. При этом преподавателю необходимо иметь классификацию проектов и выделять этапы их реализации посредством перевода стандартных задач в проект. Большое значение приобретает выработка конкретного учебного потенциала таких задач для реализации этапа прогнозирования развития технической системы. С этой целью мы используем конкретные схемы устройств из интернета или из «берклевского курса физики, из примеров великих открытий прошлого. Соответствующее непрерывное анкетирование позволяет анализировать и выявлять развитие мотиваций у студентов к выполнению целевых видов учебной внедренческой деятельности. Критерием оценки качества проекта во внедренческом плане и мотивированности является экономическая часть проекта (для бакалавров), публикация в трудах конференций и на сайте преподавателя, оформление заявок на изобретение, презентация на конференциях-неделях университета, оценка проектов преподавателями специальных дисциплин, отзывы рецензентов из числа преподавателей вузов, применение таблиц самооценки. Поэтому, несмотря на специфику педагогической технологии, когда большая часть работы над проектом осуществляется студентами самостоятельно, оценка качества процесса работы над проектом может быть вполне объективной.

Список литературы

1. Игна О. Н. Проектная технология в профессионально-методической подготовке учителя // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Вып.10 (151). С. 207–211.
2. Ларионов В. В., Зеличенко В. М., Пак В. В. Совместная деятельность студентов на практических занятиях по физике: формирование физических идей на уровне проекта // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 2 (117). С. 147–151.
3. Ларионов В. В., Вернигора А. М. Об экспериментальной поддержке семинарских занятий по физике в профильной школе // Школа будущего. 2012. № 5. С. 27–31.
4. Ларченкова Л. А. Образовательный потенциал учебных физических задач в современной школе: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ларченкова Людмила Анатольевна. СПб., 2014. 42 с.

References

1. Igna O. N. Proektnaya tekhnologiya v professional'no-metodicheskoi podgotovke uchitelya // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Vyp.10 (151). S. 207–211.
2. Larionov V. V., Zelichenko V. M., Pak V. V. Sovmestnaya deyatel'nost' studentov na prakticheskikh zanyatiyakh po fizike: formirovanie fizicheskikh idei na urovne proekta // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Vyp. 2 (117). S. 147–151.
3. Larionov V. V., Vernigora A. M. Ob eksperimental'noi podderzhke seminarikh zanyatii po fizike v profil'noi shkole // Shkola budushchego. 2012. № 5. S. 27–31.
4. Larchenkova L. A. Obrazovatel'nyi potentsial uchebnykh fizicheskikh zadach v sovremennoi shkole: avtoref. dis.... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Larchenkova Lyudmila Anatol'evna. SPb., 2014. 42 s.

5. Румбешта Е. А., Гельфман Э. Г., Хакимова А. Х. Реализация государственного образовательного стандарта: построение системы уроков-проектов по физике в основной школе // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Вып. 6 (147). С. 97–101.

6. Румбешта Е. А. Исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения физики: анализ практики и перспективы // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 5 (133). С. 206–211.

7. Румбешта Е. А., Хакимова А. Х. Мини-проекты по физике в основной школе как средство формирования учебных умений и интереса к предмету // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 7 (122). С. 223–228.

8. Степанян И. К. Педагогические условия повышения квалификации преподавателей вузов средствами проектных технологий в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Степанян Ирина Кимовна. М., 2011. 24 с.

9. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 94–98.

10. Lider A. M., Larionov V. V. Teaching scientific research and practical application of the concept of charge distribution to students // International conference on Education and New Developments, END-2015, 27–29 juin Porto, Portugal. P. 96–100.

5. Rumbeshta E. A., Gel'fman E. G., Khakimova A. Kh. Realizatsiya gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta: postroenie sistemy urokov-proektov po fizike v osnovnoi shkole // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Vyp. 6 (147). S. 97–101.

6. Rumbeshta E. A. Issledovatel'skaya deyatelnost' uchashchikhsya v protsesse izucheniya fiziki: analiz praktiki i perspektivy // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Vyp. 5 (133). S. 206–211.

7. Rumbeshta E. A., Khakimova A. Kh. Mini-proekty po fizike v osnovnoi shkole kak sredstvo formirovaniya uchebnykh umenii i interesa k predmetu // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Vyp. 7 (122). S. 223–228.

8. Stepanyan I. K. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikatsii prepodavatelei vuzov sredstvami proektnykh tekhnologii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Stepanyan Irina Kimovna. M., 2011. 24 s.

9. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Ponyatie innovatsionnogo myshleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №1. S. 94–98.

10. Lider A. M., Larionov V. V. Teaching scientific research and practical application of the concept of charge distribution to students // International conference on Education and New Developments, END-2015, 27–29 juin Porto, Portugal. P. 96–100.

Статья поступила в редакцию 22.08.2015

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**THEORY AND METHODOLOGY OF SCHOOL EDUCATION
IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD OF THE SECOND GENERATION**

УДК 373

ББК 74.268.19=411.2-23

ББК Ч426.819=411.2-23

Антонина Алексеевна Антошкина,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),

e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

**Система развития у школьников регулятивных
универсальных учебных действий на уроках
русского языка в текстовой деятельности**

В статье описаны элементы методики развития у школьников регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Федеральный государственный стандарт основного общего образования одной из целей обучения в школе определяет формирование и развитие УУД. В связи с этим автор пишет о необходимости на уроках русского языка специально организованной системы работы, построенной на основе текстовой деятельности.

Автор выделяет два этапа в организации работы по развитию у школьников регулятивных УУД, обозначает особенности разработанной системы заданий, называет цели обучения на каждом этапе, действия учащихся и учителя.

На основе анализа школьных учебников русского языка автор обосновывает необходимость обогащения заданий учебников, которые бы позволили в системе развивать у школьников регулятивные УУД и тем самым достигать метапредметные результаты обучения русскому языку.

В статье описаны элементы разработанной автором системы формирования у школьников (шестиклассников) регулятивных УУД при организации и осуществлении ими текстовой деятельности; представлены вопросы и задания, которыми могут быть дополнены упражнения учебника русского языка, содействующие формированию и дальнейшему развитию у школьников регулятивных УУД.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, оценка, коррекция), текстовая деятельность, рефлексия.

Antonina Alekseevna Antoshkina,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

The System of Developing Students' Regulatory Universal Learning Habits While Working on Texts at the Classes of the Russian Language

The article describes the elements of the students' development in terms of regulatory universal learning habits (ULH). The Federal state educational standards for the Russian language define the formation of ULH as one of the secondary education objectives. Hence, this article reveals the necessity of the specially organized systemic textual work at the lessons of the Russian language.

The author points out two stages in the work aimed at developing the students' regulatory ULH, identifies the peculiarities of the elaborated system of learning tasks, specifies the learning objectives for every stage, describes the students' and the teacher's actions.

The analysis of the school textbooks for the Russian language resulted in the assumption that it is necessary to enlarge the system of exercises so that the students could develop their regulatory ULH and achieve meta-subject results in learning the Russian language.

The article describes the components of the system elaborated by the author to develop the students' regulatory ULH during their work on the text, it presents questions and tasks that might enlarge the exercises given in the textbook of the Russian language and contribute to the formation and further development of the students' regulatory ULH.

Keywords: Federal state educational standards for secondary education, regulatory universal learning habits (goal setting, planning, estimation, correction), textual activity, reflection.

Формирование и развитие универсальных учебных действий (далее – УУД), в частности регулятивных УУД, как одна из целей обучения в школе, обозначенных в документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [11] в системе нормативного сопровождения ФГОС второго поколения [10], на уроках русского языка требуют специально организованной системы работы. Мы полагаем, что данная система может быть построена на основе текстовой деятельности учащихся на уроке, так как умение организовать свою работу с текстом поможет им при сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Под **текстовой деятельностью** [9] понимается:

1. Система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их.

2. Речевая разновидность коммуникативной деятельности, которая, в свою очередь, может быть и неречевой, невербальной: общение с помощью знаков, цветов, свиста, барабанов и т. п.

3. Разновидность речевой деятельности, отличающейся конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией.

Мы рассматриваем текстовую деятельность как разновидность речевой деятельности, так как регулятивные УУД осуществляются не только в учебной деятельности, но и в речевой и коммуникативной.

Методику развития основных регулятивных УУД (целеполагание, планирование, самооценка, самокоррекция) на уроках русского языка в текстовой деятельности целесообразно осуществлять в русле деятельностного, текстоцентрического и рефлексивного подходов (на основе трудов Е. С. Антоновой [1], Н. А. Ипполитовой [3], Л. В. Черепановой [4; 5; 6; 7] и др.), так как они позволяют учителю организовать на уроке работу учеников с текстом как деятельность и развивать тем самым регулятивные УУД в единстве и взаимосвязи.

Программа развития у школьников регулятивных УУД на уроках русского языка в текстовой деятельности основывается на Примерной программе по русскому языку [8] и может предусматривать работу в двух направлениях:

1) создание понятийной базы: формирование представлений учащихся о регулятивных УУД – о постановке цели, составлении плана, проведении самооценки и самокоррекции; актуализация опорных речеведческих понятий;

2) обучение действиям целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции в текстовой деятельности.

Особенностями разработанной системы заданий является то, что

1) сначала формируется представление о способах регулятивных действий целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции;

2) она нацелена на развитие у школьников данных действий в текстовой деятельности.

Основу разрабатываемых заданий составили задания учебника по русскому языку, в частности учебника «Русский язык. 6 класс» под общей редакцией Г. Г. Граник [2].

При определении содержания и планировании организации развития у школьников регулятивных УУД необходимо исходить из следующих положений [11, с. 76]: блок регулятивных УУД составляют действия, обеспечивающие организацию учащихся своей учебной деятельности:

1) целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, с тем, что ещё не известно или не усвоено;

2) планирование – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата;

3) оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

4) коррекция – внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта.

На каждом из занятий учащиеся при работе с текстом и решении коммуникативно-речевых задач учатся ставить цель своей деятельности, планировать, оценивать в соответствии с критериями, корректировать её.

Обучение условно может организовываться в два этапа:

I этап – формирование знаний о регулятивных УУД: целеполагания, планирования, самооценки, самокоррекции.

II этап – развитие регулятивных УУД: целеполагания, планирования, самооценки, самокоррекции в текстовой деятельности учащихся.

Цель I этапа: познакомить школьников с действиями целеполагания, планирования, самооценки, самокоррекции как регулятивными УУД, с их сущностью при работе с текстом; актуализировать опорные речеведческие понятия.

На занятиях I этапа обучения учащиеся должны узнать условия составления предложений (смысл слов и грамматические связи между ними); как ставить цель своей деятельности, планировать её, оценивать результаты своего труда в соответствии с критериями, корректировать их в соответствии с образцом (по необходимости). А также, исходя из формулировки задания учебника, научиться формулировать цели деятельности и составлять программу действий; пошагово прогнозировать свою деятельность по достижению поставлен-

ной цели; оценивать выполненное задание в соответствии с критериями; корректировать имеющиеся недочёты в выполненном задании; действовать последовательно (целеполагание – планирование – самооценка – самокоррекция).

Например, к заданию упражнения 442 [2, с. 151]: из «*рассыпавшегося*» на слова стихотворения С. Маршака собрать предложения, а затем записать их, – можно добавить следующее задание: *перед тем, как приступить к выполнению задания, необходимо написать в тетради цели, которые вы ставите перед собой перед выполнением, затем – написать план своих действий по достижению цели.*

Главная цель упражнения может состоять в следующем: грамматически и по смыслу связать слова.

План:

1. Прочитать слова.

2. Собрать из них предложения.

3. Записать слова предложения.

После выполнения задания учитель вместе с учащимися анализирует написанное ими. Ученик у доски исправляет свои ошибки. После школьники оценивают свою работу по пятибалльной шкале (критерии написаны на доске):

0 несоответствий с образцом – «5».

1 – «4».

2 – «3».

3 и более – «2».

Далее учащиеся корректируют написанное в соответствии с образцом на доске: 1) Три звёролова смелых сидели под кустом, а кто-то на берёзе помахивал хвостом; 2) Ухитрились люди в цирке обучить медведя стирке; 3) В чёрный фрак пингвин одет, в белый галстук и жилет.

Сформированность у учащихся представления о действиях целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции (регулятивных УУД) после выполнения заданий может быть проверена методом беседы:

– *Какие действия необходимо проделать, чтобы выполнить задание?* (поставить цель деятельности, составить план своих действий).

– *Что вам помогло определить цель своей деятельности, составить программу своих действий?* (формулировка задания).

– *Что вам помогло оценить и скорректировать свою деятельность?* (критерии оценивания).

– *Что вам помогло в составлении предложений?* (смысл слов и грамматические связи между ними).

Далее, для того чтобы проверить способность учащихся выполнять регулятивные действия в текстовой деятельности, в частности

при работе над собственным текстом, также в рамках I этапа обучения можно предложить написать сочинение-рассуждение. На этапе ориентировки учащиеся должны актуализировать знания о структуре сочинения-рассуждения (тезис, доказательство, вывод); о последовательности создания письменного текста (обдумывание темы, составление плана, написание, корректирование написанного), а также определить цель написания сочинения-рассуждения. На этапе планирования деятельности – составить программу своих действий для достижения поставленной цели. На этапе контроля – соотнести продукт своей деятельности (текст) с поставленной целью, с составленной программой действий; оценить свою работу в соответствии с заданными критериями; откорректировать (если это необходимо) своё сочинение; определить для себя значение выполнения каждого из заданий.

Например, задание для написания сочинения-рассуждения может быть сформулировано следующим образом: *напишите сочинение-рассуждение на тему «Что значит уметь читать книги?», взяв за тезис слова «Умение читать хорошие книги вовсе не равносильно знанию грамоты».*

В ходе работы над данным заданием учащиеся, отвечая на вопросы, выполняют регулятивные действия:

– *Какова цель написания сочинения-рассуждения?* (ответить на вопрос «Что значит уметь читать книги?», написав сочинение-рассуждение на эту тему).

– *Какие действия необходимо проделать перед тем, как приступить к написанию?* (вспомнить структуру сочинения-рассуждения, взять за тезис слова «Умение читать хорошие книги вовсе не равносильно знанию грамоты», подумать над дальнейшей структурой (доказательства, вывод) и содержанием сочинения).

– *Каков следующий этап работы над сочинением?* (написание).

– *Что должны обязательно сделать после того, как написали сочинение?* (откорректировать сочинение).

– *Что необходимо узнать перед тем, как корректировать написанное?* (нужно ли вообще корректировать?).

В конце I этапа обучения проводится промежуточный контрольный срез с заданием: *Для того чтобы узнать, нужно ли корректировать свою работу и, если нужно, как это сделать, оцените своё сочинение-рассуждение в соответствии с критериями, поставив галочку в нужной графе таблицы по каждому из критериев.*

Критерии самооценивания, которые могут быть даны учащимся, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии самооценивания

Критерий	Оценка	
	да	нет
Структура сочинения		
– наличие тезиса		
– наличие доказательств: одно		
два		
три		
– наличие вывода		
Соответствие теме		
– приведённые аргументы соответствуют тезису, т. е. представляют собой ответ на вопрос «Что значит уметь читать книги?»		
<i>*если аргументов нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		
– какого рода аргументы были приведены?		
1. Из жизненного опыта		
2. Из читательского опыта		
3. Из мира кино		
4. Другого рода (написать, какого?)		
<i>*если аргументов нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		
– вывод соответствует приведённым аргументам?		
<i>*если вывода нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		
Логика сочинения		
– аргументы расположены после тезиса		
<i>*если аргументов нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		

Критерий	Оценка	
	да	нет
– вывод расположен после аргументов <i>*если аргументов и вывода нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		
– тезис, аргументы и вывод написаны с красной строки (т. е. соответствуют отдельным абзацам сочинения) <i>*если аргументов и вывода нет, в графе «оценка» ставите прочерк</i>		

После того как учащиеся оценят себя по критериям, им может быть дано задание заполнить таблицы самооценивания (см. табл. 2).

Таблица 2

Самооценивание
(в нужной графе поставьте галочку)*

Ответ «да» по всем критериям	Знаю структуру текста-рассуждения, написал сочинение в соответствии с заданной темой, соблюдая логику последовательности структурных частей текста. Я молодец!	
Ответ «нет» или прочерк по 2–3 пунктам критериев	Некоторые условия написания сочинения-рассуждения мне необходимо отработать, для того чтобы в дальнейшем не допускать ошибок. Я буду стараться!	
Ответ «нет» или прочерк по всем критериям	Я не знаю или забыл условия написания сочинения-рассуждения. Мне необходимо их вспомнить / запомнить и отработать на «5». Я справлюсь!	
*Если по какому-либо из критериев ваш ответ был «нет», вам необходимо так изменить своё сочинение, чтобы ответ был «да». Откорректируйте своё сочинение в тетради		

Цель II этапа обучения: развивать у учащихся регулятивные УУД – ставить цель своей деятельности, планировать её, осуществлять самооценку действий с продуктом деятельности (с текстом), осуществлять самокоррекцию своей деятельности в соответствии с поставленной целью, планом деятельности и проведённой самооценкой.

На занятиях II этапа опытного обучения к заданиям каждого выполняемого на уроке упражнения учебника добавляются задания, направленные на развитие у учащихся регулятивных УУД в текстовой деятельности. Здесь учащиеся должны научиться создавать текст, соблюдая определённые условия; ставить цель деятельности; составлять программу действий для достижения поставленной цели; выделять и осознавать то, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознавать качество и уровень усвоения знаний в соответствии с заданными критериями; вносить необходимые дополнения и коррективы в случае расхождения с образцом; определять для себя значение выполнения каждого из заданий.

Например, к заданию упражнения 444 [2, с. 155]: *выразительно прочитайте отрывок из поэмы А. С. Пушкина «Полтава», соблюдая паузы (/ – пауза между группами слов в предложении, объединённых смыслом и интонацией; // – длинная пауза в конце предложения), – могут быть добавлены следующие вопросы и задания:*

– *Какова цель выполнения задания упражнения? Запишите её в тетрадь (выразительно прочитайте отрывок, соблюдая паузы).*

1–2 ученика читают отрывок:

*Горит восток / зарёю новой. //
Уж на равнине, / по холмам /
Грохочут пушки. // Дым багровый /
Кругами всходит к небесам /
Навстречу / утренним лучам. //*

– *Удалось ли вашим одноклассникам достичь цели?*

– *Попробуйте оценить, как им удалось соблюсти паузы.*

Критерии записываются на доске вслед за тем, как учащиеся называют места пауз:

Верно: восток, новой, равнине, холмам, пушки, багровый, небесам, навстречу, лучам.

Неверно: иное обозначение пауз в тексте.

Правильные места пауз школьники записывают в тетрадь.

Другое задание [8, с. 158]: *составьте рассказ по предложению «Мать обнимала его и плакала от радости, а он обнимал её и ласково кивал головой всей старой мебели», – может быть дополнено следующими вопросами и заданиями:*

1. *Определите цель своей работы (составить рассказ по предложению).*

2. *Ответьте на вопросы:*

– *Кем приходился этот человек матери? (скорее всего, сыном).*

– Как вы думаете, почему мать, обнимая этого человека, плакала от радости? (может быть, произошло что-то необычное).

– Как вы думаете, почему этот человек, обнимая мать, ласково кивал головой всей старой мебели? (он соскучился по дому).

3. Составьте рассказ по предложению. Но перед тем, как приступить к выполнению задания, составьте программу своих действий (1. Принять слова предложения за сигналы. 2. Подумать над содержанием рассказа. 3. Написать рассказ).

4. Закройте учебники и приступайте к составлению рассказа.

5. После того как напишете свои рассказы, ответьте на вопрос: Удалось ли вам сочинить рассказ по данному предложению?

6. Оцените свою работу, поставив знак «+» в случае соответствия и знак «-» в случае несоответствия тому или иному критерию (критерии записаны на доске):

1 – «вычерпан» смысл из предложения.

2 – нет лишней информации.

3–5–6 предложений в рассказе.

3 «+» – «Я молодец!»

2 «+» – «Я буду стараться!»

1–0 «+» – «Я преодолел трудности!»

7. Познакомьтесь с рассказом, данным в учебнике (1 ученик читает).

– Похож ли он на ваш? Чей получился интереснее?

8. Откорректируйте свой рассказ в соответствии с критериями на доске и с образцом в учебнике. Если по какому-либо из критериев ваш ответ был «-», измените свой рассказ так, чтобы ответ был «+».

В конце каждого урока можно задавать вопросы с целью проверить способность учащихся к рефлексии:

– Что необходимо делать перед выполнением любого задания? (ставить цель деятельности, составлять план действий по достижению этой цели).

– Для чего необходимо выполнять эти действия? (чтобы чётко осознавать, что нужно

делать для того, чтобы правильно выполнить задание).

– Что вам помогло в определении цели задания и в составлении плана действий по его выполнению? (формулировка задания упражнения).

– Что помогло оценить и скорректировать свою деятельность? (критерии оценивания).

– Подумайте, для чего вы оценивали себя по критериям? (чтобы узнать, как – правильно или нет – выполнили задание, связанное с текстом, выполнили ли программу действий, которую наметили перед работой, и, наконец, достигли ли поставленной цели).

– Какие действия работы над текстом вы выполняли? (ставили цель, планировали свою деятельность, оценивали, корректировали свою работу в соответствии с критериями).

– Помогало ли вам выполнение этих действий при работе над заданием?

– Как вы думаете, для чего вы выполняли эти действия? (для того чтобы уметь организовывать свою деятельность: ставить цель деятельности, планировать её, анализировать свою работу и исправлять ошибки).

Таким образом, обучение, направленное на развитие у школьников регулятивных УУД, целесообразно проводить в два этапа, на каждом из которых вопросы и задания упражнений учебника русского языка дополняются специальными вопросами и заданиями.

В целом работа по развитию у школьников регулятивных УУД в текстовой деятельности заключается в выполнении заданий, которые ориентируют школьника на необходимость выполнения действий целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции и рефлексии. Однако представленная в статье методика не исчерпывает всего многообразия методов, приёмов и подходов обучения русскому языку, которые можно было бы использовать учителю при развитии у школьников регулятивных УУД на уроках русского языка, в частности в текстовой деятельности. В их поиске видятся перспективы дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2007. 464 с.
2. Граник Г. Г. Русский язык: 6-й класс: учебник для общеобраз. учреждений. В 3 ч. Ч. 2 / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко [и др.]; под общ. ред. Г. Г. Граник. М.: Мнемозина, 2012. 207 с.

References

1. Antonova E. S. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: kommunikativno-deyatelnostnyy podkhod: ucheb. posobie. M.: KNORUS, 2007. 464 s.
2. Granik G. G. Russkii yazyk: 6-i klass: uchebnik dlya obshcheobraz. uchrezhdenii. V 3 ch. Ch. 2 / G. G. Gra-nik, N. A. Borisenko [i dr.]; pod obshch. red. G. G. Granik. M.: Mnemozina, 2012. 207 s.

3. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. М.: Флинта: Наука, 1998. 176 с.

4. Черепанова Л. В. Инновационные технологии обучения русскому языку: рефлексивное обучение: учеб. пособие / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2012. 127 с.

5. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6 (41), 2011. С. 50–58.

6. Черепанова Л. В. Обучение текстовой деятельности в русле деятельностного и текстоцентрического подходов // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы междунар. науч. конф. (Чита, ЗабГГПУ, 30–31 октября 2009 г.) / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2009. С. 249–253.

7. Черепанова Л. В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы // Учёные записки Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6 (47), 2012. С. 83–92.

Источники

8. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9-е классы: проект. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 112 с.

9. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]: Изд. 5-е, испр. и доп. / под ред. Т. В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2010. Режим доступа: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/4255/ (дата обращения: 15.07.2015).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.07.2015).

11. 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.

3. Ippolitova N. A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole. M.: Flinta: Nauka, 1998. 176 s.

4. Cherepanova L. V. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya russkomu yazyku: refleksivnoe obuchenie: ucheb. posobie / Zabaikal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2012. 127 s.

5. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser.: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. № 6 (41), 2011. S. 50–58.

6. Cherepanova L. V. Obuchenie tekstovoi deyatelnosti v rusle deyatelnostnogo i tekstotsentricheskogo podkhodov // Interpretatsiya teksta: lingvisticheskii, literaturovedcheskii i metodicheskii aspekty: materialy mezhdunar. nauch. konf. (Chita, ZabGGPU, 30–31 okt'yabrya 2009 g.) / Zabaikal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2009. S. 249–253.

7. Cherepanova L. V. Tekhnologiya «Yazykovoi portfel'» v kontekste perekhoda na FGOS po russkomu yazy-ku vtorogo pokoleniya osnovnoi shkoly // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta. Ser.: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. № 6 (47), 2012. S. 83–92.

Istochniki

8. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkii yazyk. 5–9-e klassy: proekt. 3-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 112 s.

9. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Elektronnyi resurs]: Izd. 5-e, ispr. i dop. / pod red. T. V. Zhrebilo. Nazran': Piligrim, 2010. Rezhim dostupa: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/4255/ (data obrashcheniya: 15.07.2015).

10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2011 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (data ob-rashcheniya: 07.07.2015).

11. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s.

Статья поступила в редакцию 24.08.2015

УДК 373

ББК 74.268.19=411.2,3

ББК Ч426.819=411.2,3

Наталья Владимировна Васильева,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),

e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

Методика формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в курсе русского родного языка

В статье представлена методика формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в курсе русского родного языка. Методологической основой данной методики послужили идеи компетентностного, системно-деятельностного и рефлексивного подходов, теории языковой личности и языкового менталитета.

В статье описаны концептуальные положения методики, задачи, понятийная основа, этапы обучения. В основе представленной методики лежит понимание культуроведческой компетенции как совокупности когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонентов (модель Л. В. Черепановой). Учащийся рассматривается как языковая личность. Изучение национально-культурной специфики фразеологизмов предлагается осуществлять на уровнях языкового менталитета. Ведущими методами обучения названы рефлексивные задачи, языковой портфель, метод проектов.

Формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов предлагается осуществлять в семь этапов. Этапы обучения предполагают переход от актуализации знаний учащихся, входящих в состав лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций, к формированию знаний, умений и способов деятельности с фразеологизмами на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета.

Автором также затронута проблема взаимосвязи формирования всех видов предметных компетенций в ходе работы по формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, фразеологизмы, языковая личность, языковой менталитет, системно-деятельностный подход, рефлексивный подход, компетентностный подход.

Natalia Vladimirovna Vasil'eva,

Postgraduate Student,

Transbaikal State University

(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),

e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

Methods of Forming Cultural Competence of Schoolchildren While Studying Phraseological Units in the Course of Native Russian

The article presents methods of forming cultural competence of schoolchildren while studying phraseological units in the course of native Russian. Ideas of competence-based, system-activity and reflective approaches are methodological bases of this teaching technique.

The article describes conceptual propositions of the methods, objectives, conceptual foundation, and training stages. The methods presented are based on cultural competence interpretation as a complex of cognitive, regulatory and personal-meaning components (L. V. Cherepanova's model). A schoolchild is considered as a language personality. The author suggests studying national-cultural specificity of phraseological units at the levels of language mentality. The key methods of teaching are reflexive tasks, the language portfolio, and the project method.

Cultural competence formation of schoolchildren while studying phraseological units can be realized in seven stages. Training stages assume transition from actualization of schoolchildren's knowledge included into linguistic, language and communicative competence to formation of knowledge, skills and work methods with phraseological units at verbal-semantic, linguo-cognitive, axiological and motivation-pragmatic levels of language mentality.

The author also touches upon a problem of interconnection in formation of all types of subject competences in the course of work aimed at forming schoolchildren's cultural competence while studying phraseological units.

Keywords: cultural competence, phraseological units, language personality, language mentality, system-activity approach, reflexive approach, competence-based approach.

Одна из современных целей обучения русскому языку в школе состоит в формировании культуроведческой компетенции учеников. Требование формировать культуроведческую компетенцию учащихся, впервые появившееся в образовательных стандартах 2002 г., стимулировало активный поиск методик, посредством которых это требование могло бы быть претворено в жизнь. В частности, учёными были выявлены единицы языка, имеющие национально-культурную специфику, в том числе фразеологизмы.

Обращение к проблеме изучения национально-культурной специфики фразеологизмов в школе осуществлялось рядом исследователей. Ими ведётся обучение школьников:

- определению значений слов с культурными семами в составе фразеологизма (работы Т. М. Бойновой, Л. И. Новиковой, Т. Ф. Новиковой, Г. В. Токарева и др.);
- исследованию происхождения фразеологизмов (работы Л. И. Новиковой, Т. Ф. Новиковой и др.);
- анализу того, как во фразеологизмах представлен тот или иной концепт, в том числе с целью выявления ценностных ориентаций народа (работы В. И. Гвазавы, Н. Л. Мишатиной, Н. А. Новосёловой, О. Н. Холодыревой, Н. П. Шульгиной и др.).

Некоторыми исследователями [4; 7] были созданы методики, направленные на формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении лексики и фразеологии. При этом более пристальное внимание уделялось лексике.

Предложим возможный вариант методики формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов, которая, на наш взгляд, позволила бы:

- 1) достичь целей, поставленных в ФГОС второго поколения:
 - а) формировать школьника как языковую личность;
 - б) способствовать изучению в единстве и взаимосвязи особенностей отражения во фразеологизмах материальной, духовной культуры русского народа и русской истории;
- 2) систематизировать, упорядочить знания школьников о возможностях и способах проявления национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка;

3) использовать в процессе обучения достижения различных направлений формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов.

Анализ научной литературы позволил определить концептуальные положения, которые, как мы полагаем, могут быть положены в основу методики формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в курсе русского (родного) языка.

Данные положения основываются на:

- компетентностном подходе (И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Л. В. Черепанова и др.);
- системно-деятельностном подходе (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, С. И. Львова, Д. Б. Эльконин и др.);
- рефлексивном подходе (В. В. Давыдов, А. В. Захарова, З. Я. Карманова, И. С. Ладенко, В. П. Михайлова и др.);
- теории языковой личности Ю. Н. Караулова [3];
- теории языкового менталитета Т. Б. Радбиля [8];
- теории о национально-культурной специфике фразеологизмов (работы Н. Ф. Алефиренко [1]; В. И. Зимина, А. П. Василенко [2]; Л. П. Крысина [5]; В. А. Масловой [6]; В. Н. Телля [9] и др.);
- модели компетенции Л. В. Черепановой [11; 12].

Содержание положений заключается в следующем:

I. **Учащийся является** индивидуальной языковой личностью, которой тем не менее присущи черты, свойственные коллективной языковой личности народа:

- общерусский языковой тип, устойчивая часть вербально-семантических ассоциаций (на вербально-семантическом уровне);
- базовая часть картины мира (на тезаурусном уровне);
- «устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты или готовности, способные удовлетворять эти потребности, типологизирующие специфику речевого поведения» [3, с. 39] (на мотивационном уровне).

II. **Объектом изучения** является национально-культурная специфика фразеологиче-

ских сращений, единств, сочетаний, поговорок, именуемых фразеологизмами.

III. **Фразеологизмы** русского языка **могут отражать материальную культуру, духовную культуру** русского народа и его историю. **Фразеологизмы обладают национально-культурной спецификой в том случае, если:**

- а) содержат слова с культурными семами;
- б) обладают культурным фоном;
- в) отражают отношение носителей языка к определённому концепту;
- г) содержат ценностно значимый концепт;
- д) в своём значении и/или эмоционально-экспрессивной окраске отражают элемент/элементы аксиологии народа;
- е) содержат экспрессивный (аффективный), эвкативный (апеллятивный) и фатический компоненты прагматического значения, обладающие национально-культурной спецификой.

Компоненты прагматического значения фразеологизмов могут проявляться в аспектах связи с субъектом речи, с адресатом речи и ситуацией общения.

IV. **Анализ национально-культурной специфики фразеологизмов возможно осуществлять по уровням языкового менталитета:**

- а) вербально-семантическому (выявление слов с культурными семами и культурного фона фразеологизма);
- б) лингвокогнитивному (анализ репрезентации концепта во фразеологизме);
- в) аксиологическому (выявление ценностных ориентаций, отражённых во фразеологизме);
- г) мотивационно-прагматическому (выявление компонентов прагматического значения фразеологизма).

V. **Формирование культуроведческой компетенции учащихся при изучении фразеологизмов русского языка предполагает:**

1. Формирование **когнитивного компонента** культуроведческой компетенции:

- а) знаний о компонентах культуры, о понятиях «мировоззрение народа», «ценностные ориентации народа», о фразеологизме как языковой единице, которая может обладать национально-культурной спецификой, о способах отражения элементов русской культуры и истории во фразеологизмах на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях;
- б) умений выявлять/опознавать национально-культурную специфику фразеологизма, анализировать её на вербально-семантическом

(выявлять культурную коннотацию фразеологизма посредством вычленения культурной семы, культурного фона), лингвокогнитивном (анализировать ключевой для данного фразеологизма концепт), аксиологическом (выявлять ценностные ориентации, закреплённые во фразеологизме) и мотивационно-прагматическом (выявлять компоненты прагматического значения фразеологизма) уровнях, употреблять фразеологизмы в речи в соответствии с речевой ситуацией и с учётом их национально-культурной специфики;

в) предметных способов деятельности: выведения лингвистических и лингвокультурологических суждений и умозаключений и их обоснование, сравнение языковых единиц, обладающих и не обладающих национально-культурной спецификой, по разным основаниям.

2. Формирование **регуляторного компонента** культуроведческой компетенции:

- а) знаний о приёмах рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции;
- б) умений рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции.

При этом должно осуществляться развитие у школьников:

1. **Рефлексии содержания образования**, заключающейся в:

а) видении и осознании учениками сущности национально-культурной специфики фразеологизмов во всей полноте и взаимосвязи способов её проявления:

- осознании того, с каким компонентом культуры или истории народа связана национально-культурная специфика фразеологизма на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета;
- осознании способа/способов проявления национально-культурной специфики фразеологизма на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета;

б) понимании и осознании роли понятий и знаний как в собственной учебной деятельности в целом, так и в конкретном учебном действии, операции.

2. **Рефлексии собственной учебной деятельности** («осознание учеником каждого действия собственной учебно-познавательной деятельности, его самоанализ, самооценка, при необходимости самокоррекция» [12, с. 20]):

- а) рефлексии когнитивной деятельности по осознанию национально-культурной специфи-

ки фразеологизма на всех уровнях языкового менталитета;

б) рефлексии коммуникативной деятельности при создании высказываний с фразеологизмами с учётом их прагматического значения в русской культуре.

3. Формирование **лично-смыслового компонента** культуроведческой компетенции:

а) системы ценностных ориентаций учащихся, т. е. осознания:

– необходимости знаний о культуре народа;

– ценности фразеологизмов русского языка как компонента и средства отражения русской культуры;

– значимости сохранения особенностей культуры своего народа;

б) базовых национальных ценностей, «храняемых в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемых от поколения к поколению и обеспечивающих эффективное развитие страны в современных условиях» [13, с. 3];

в) мотивов учебно-познавательной деятельности, состоящих в потребности в осознании национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка.

VI. В качестве **ведущих методов** обучения при формировании культуроведческой компетенции выступают рефлексивные лингвистические и лингвокультурологические задачи; языковые портфели (рефлексивный, тематический, проблемно-исследовательский); метод проектов.

Данные положения определили следующие задачи обучения:

1. Познакомить учащихся со сведениями о компонентах культуры, с понятиями «мировоззрение народа», «ценностные ориентации народа», со сведениями о фразеологизме как языковой единице, которая может обладать национально-культурной спецификой, сведениями о способах отражения элементов культуры и истории народа во фразеологизмах (через наличие слов с культурными семами, культурного фона, через закреплённость во фразеологизме отношения носителей языка к какому-либо предмету, зафиксированные во фразеологизме ценностные ориентации народа, специфику компонентов прагматического значения фразеологизма).

2. Формировать учебно-языковые (опознавательные, аналитические, творческие) и частноречевые умения, необходимые для осуществления действий с фразеологизмами как

языковыми единицами, обладающими национально-культурной спецификой:

– определять, обладает ли фразеологизм национально-культурной спецификой,

– анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом, мотивационно-прагматическом уровнях;

– создавать предложения и тексты с фразеологизмами, обладающими национально-культурной спецификой, в том числе с учётом особенностей компонентов прагматического значения фразеологизмов.

3. Формировать предметные способы деятельности, необходимые для овладения умениями анализировать национально-культурную специфику фразеологизмов на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях.

4. Формировать знания о приёмах рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции, а также умения рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции.

5. Формировать ценностные ориентации учащихся:

– осознание необходимости знаний о культуре народа, ценности фразеологизмов русского языка как компонента и средства отражения русской культуры, значимости сохранения особенностей культуры своего народа;

– базовые национальные ценности.

Работа с фразеологизмами в аспекте формирования культуроведческой компетенции имеет специфику, заключающуюся в том, что изучение национально-культурной специфики фразеологизмов протекает успешно, если учащиеся усвоили знания и умения, входящие в состав предметной составляющей когнитивного компонента лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Из лингвистической компетенции ученики должны обладать знаниями о фразеологизме как языковой единице, умениями опознавать фразеологизм в тексте, определять его значение самостоятельно и с помощью фразеологического словаря. Из языковой компетенции учащиеся должны обладать умением употреблять фразеологизм в речи в правильной форме (соответствующей нормам современного русского литературного языка). Из коммуникативной компетенции школьники должны обладать умением употреблять фразеологизм в речи.

Понятийной основой обучения являются знания, входящие в состав лингвистической и культуроведческой компетенций.

1. Знания, входящие в состав лингвистической компетенции:

- о фразеологизме, его признаках;
- о приёмах опознания фразеологизмов в тексте, отличия их от свободных сочетаний слов;
- о приёмах определения лексического значения фразеологизма, нахождения справки о значении и происхождении фразеологизма во фразеологическом словаре.

2. Знания, входящие в состав культуроведческой компетенции:

- о компонентах культуры,
- о понятиях «мировоззрение народа», «ценностные ориентации народа»,

- о способах отражения компонентов культуры и истории русского народа во фразеологизмах.

Как мы полагаем, изучению особенностей проявления национально-культурной специфики фразеологизмов должно предшествовать формирование у школьников представления о компонентах культуры.

В табл. 1 показана связь между уровнями языковой личности (модель Ю. Н. Караулова), уровнями языкового менталитета (модель Т. Б. Радбиля), компонентами культуры и истории и способами их отражения во фразеологизмах.

Таблица 1

Особенности отражения во фразеологизмах русской культуры и истории в соотношении с уровнями языковой личности

<i>Уровни языковой личности (по Ю. Н. Караулову)</i>	<i>Уровни языкового менталитета (по Т. Б. Радбилю)</i>	<i>Компоненты культуры, истории</i>	<i>Способы проявления национально-культурной специфики фразеологизмов</i>	
Вербально-семантический	Вербально-семантический	Быт, письменность, имена исторических деятелей	Слова с культурными семами в составе фразеологизма	
			Происхождение фразеологизма	
Тезаурусный	Лингвокогнитивный	Мировоззрение (отношение к миру в целом и к отдельным его реалиям)	Концепт в составе фразеологизма, значение фразеологизма и его эмоционально-экспрессивная окраска	
	Аксиологический	Мировоззрение (ценностные ориентации)	Ключевой ценностно значимый концепт в составе фразеологизма, значение фразеологизма и его эмоционально-экспрессивная окраска	
Мотивационный	Мотивационно-прагматический	Мировоззрение (стереотипы речевого поведения)	В аспекте связи с субъектом речи	Содержательно-подтекстовая информация, реализуемая в прагматическом значении фразеологизма
			В аспекте связи с адресатом речи	
			В аспекте связи с ситуацией общения	

Формирование знаний о национально-культурной специфике фразеологизмов русского языка, умений и способов деятельности с фразеологизмами, обладающими культурной коннотацией, на наш взгляд, может проводиться в семь этапов:

1-й этап. Актуализация знаний учащихся о фразеологизме как языковой единице, умений опознавать фразеологизм в тексте, определять его значение самостоятельно и с помощью фразеологического словаря, употреблять фразеологизм в речи.

2-й этап. Изучение сведений о компонентах культуры, способах проявления национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом уровне (через наличие во фразеологизме слов с культурными семами); формирование умений находить во фразеологизме слова с культурными семами и

определять их значение самостоятельно и при помощи толкового словаря, делать выводы о наличии национально-культурной специфики фразеологизма на основе наличия в его составе слов с культурными семами; совершенствование умения употреблять фразеологизмы в речи в соответствии с их значением.

3-й этап. Изучение способов проявления национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом уровне (через происхождение фразеологизма, связанное с культурным фоном); формирование умений определять происхождение фразеологизмов самостоятельно и при помощи фразеологического словаря, делать выводы о наличии национально-культурной специфики фразеологизма на основе связи его происхождения с фактами русской истории, русскими традициями, поверьями; совершенствование умения

употреблять фразеологизмы в речи в соответствии с их значением.

4-й этап. Ознакомление с понятием «мировоззрение народа», изучение способов проявления национально-культурной специфики фразеологизмов на лингвокогнитивном уровне; формирование умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизма, проявляющуюся в концепте; совершенствование умения употреблять фразеологизм в речи в соответствии с речевой ситуацией и значением фразеологизма.

5-й этап. Ознакомление с понятием «ценностные ориентации народа», изучение способов проявления национально-культурной специфики фразеологизмов на аксиологическом уровне; формирование умения анализировать фразеологизмы, отражающие аксиологию народа; совершенствование умения употреблять фразеологизм в речи в соответствии с речевой ситуацией и значением фразеологизма.

6-й этап. Изучение способов проявления национально-культурной специфики фразеологизмов на мотивационно-прагматическом уровне:

– в аспекте связи с субъектом речи (выражается в наличии имплицитной культурной информации, модально-оценочного содержания высказывания, приобретаемых фразеологизмом в речи, а также в кодировке фразеологизмом косвенных смыслов высказывания);

– в аспекте связи с адресатом речи (выражается в наличии скрытых сем, приобретаемых фразеологизмом в культурно-прагматической ситуации);

– в аспекте связи с ситуацией общения (выражается во влиянии речевой ситуации на выбор и употребление фразеологизмов из определённого синонимического или антонимического парадигматического блока).

Формирование умения анализировать фразеологизмы, употреблённые в текстах, с точки зрения содержательно-подтекстовой информации, отражающей национально-культурную специфику прагматического значения фразеологизмов. Совершенствование умения употреблять фразеологизм в речи в соответствии с речевой ситуацией и значением фразеологизма. Формирование и совершенствование умения употреблять фразеологизм в речи с учётом его прагматического значения в определённой речевой ситуации.

7-й этап. Обобщение знаний учащихся о национально-культурной специфике фразеологизмов и способах её проявления; совершенствование учебно-языковых и частноречевых умений, направленных на осуществление действий с фразеологизмами как языковыми единицами, обладающими национально-культурной спецификой.

Формирование регуляторного и личностно-смыслового компонентов культуроведческой компетенции, на наш взгляд, должно осуществляться на всех этапах обучения.

Формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в рамках системно-деятельностного подхода предполагает, с одной стороны, формирование знаний о национально-культурной специфике фразеологизмов как о системе. Она, как было показано выше, обусловлена особенностями проявления культурной коннотации фразеологизмов на уровнях языкового менталитета, соотносимых с уровнями языковой личности. В свою очередь, эта система обуславливает систему формируемых знаний, умений и способов деятельности с фразеологизмами, обладающими национально-культурной спецификой.

С другой стороны, применение системно-деятельностного подхода предполагает обучение школьников в когнитивной и коммуникативной деятельности, что требует организации обучения в соответствии с фазами деятельности: ориентировки, планирования, реализации и контроля. Это, в частности, требует формирования у учеников мотивов учебно-познавательной деятельности, развития рефлексии, что неразрывно связано с формированием личностно-смыслового и регуляторного компонентов культуроведческой компетенции.

Мы полагаем, что представленная методика соответствует требованиям ФГОС второго поколения, а также позволяет рассмотреть в школьном курсе русского языка всё многообразие проявления национально-культурной специфики фразеологизмов. На наш взгляд, применение данной методики даёт возможность сформировать у учеников представление о культурной коннотации фразеологизмов как системе, в которой могут отражаться материальная, духовная культура русского народа и его история.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. 288 с.
2. Зимин В. И., Василенко А. П. Основные подходы к изучению культурного содержания фразеологизмов русского языка // Русский язык в школе. 2010. № 2. С. 58–62.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 262 с.
4. Ключева Г. Ю. Методика обучения лексике и фразеологии в культуроведческом аспекте: 5–6-й класс: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ключева Галина Юрьевна. М., 2009. 244 с.
5. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 240 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 208 с.
7. Пашкова Е. И. Формирование культуроведческой компетенции при изучении раздела «Лексика»: 5–6 классы общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пашкова, Елена Ивановна. М., 2009. 199 с.
8. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.
9. Телия В. Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. С. 776–782.
10. Черепанова Л. В. Инновационные технологии обучения русскому языку: рефлексивное обучение: учеб. пособие. Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2012. 127 с.
11. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2011. № 6 (41). С. 50–58.
12. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

Источники

13. 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. (Стандарты второго поколения).

References

1. Alefirenko N. F. Lingvokul'turologiya: tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka. 2-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2012. 288 s.
2. Zimin V. I., Vasilenko A. P. Osnovnye podkhody k izucheniyu kul'turnogo sodержaniya frazeologizmov russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 2010. № 2. S. 58–62.
3. Karaulov Yu. N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. 7-e izd. M.: LKI, 2010. 262 s.
4. Klyueva G. Yu. Metodika obucheniya leksike i frazeologii v kul'turovedcheskom aspekte: 5–6-i klass: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Klyueva Galina Yur'evna. M., 2009. 244 s.
5. Krysin L. P. Sovremennyi russkii yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Akademiya, 2007. 240 s.
6. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 4-e izd., ster. M.: Akademiya, 2010. 208 s.
7. Pashkova E. I. Formirovanie kul'turovedcheskoi kompetentsii pri izuchenii razdela «Leksika»: 5–6 klassy obshcheobrazovatel'noi shkoly: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Pashkova, Elena Ivanovna. M., 2009. 199 s.
8. Radbil' T. B. Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta: ucheb. posobie. 2-e izd., ster. M.: FLIN-TA: Nauka, 2012. 328 s.
9. Teliya V. N. Posleslovie. Zamysel, tseli i zadachi frazeologicheskogo slovarya novogo tipa // Bol'shoi frazeologicheskii slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskii kommentarii. M.: AST-PRESS KNIGA, 2006. S. 776–782.
10. Cherepanova L. V. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya russkomu yazyku: reflektivnoe obuchenie: ucheb. posobie. Zabaikal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2012. 127 s.
11. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser.: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2011. № 6 (41). S. 50–58.
12. Cherepanova L. V. Formirovanie lingvisticheskoi kompetentsii pri obuchenii russkomu yazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 s.

Istochniki

13. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s. (Standarty vtorogo pokoleniya).

Статья поступила в редакцию 26.08.2015

УДК 482 (07)
ББК Ч 426. 13

Лариса Витальевна Черепанова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул.Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

Формирование универсальных учебных действий при обучении русскому родному языку в средней школе

В статье поднята одна из актуальных проблем обучения русскому родному языку в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения –достижения метапредметных и предметных результатов обучения. Актуализация метапредметных результатов, выражающихся в наличии у выпускников функциональной грамотности, индикаторами которой служат универсальные учебные действия (УУД), обуславливает разработку приёмов, методов и технологий, позволяющих интегрированно формировать у школьников УУД и предметные компетенции (лингвистическую, языковую, коммуникативную и культуроведческую). Актуализируются некоторые подходы в обучении, в частности компетентностный, деятельностный и рефлексивный. Компетентностный подход ориентирует на получение способности действовать в разных проблемных ситуациях; деятельностный – на овладение познавательной деятельностью и действиями самообразования; рефлексивный- на самоанализ, самоконтроль, в основе которых лежит рефлексия. Также они позволяют обучать школьников познавательной деятельности, направленной на приобретение компетенций.

В статье также раскрывается текстоцентрический подход, характеризуется текст как средство формирования предметных компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой), общепредметных умений, навыков и способов познавательной деятельности, в том числе УУД.

Статья содержит описание разнообразных задач, технологий, посредством которых возможно достижение предметных и метапредметных требований ФГОС. Особое внимание уделено технологиям рефлексивного обучения русскому языку и «Языковой портфель».

Ключевые слова: ФГОС ОО второго поколения, универсальные учебные действия, компетенция, компетентностный подход, деятельностный подход, рефлексивный подход, технология рефлексивного обучения, «Языковой портфель».

Larysa Vitalievna Cherepanova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

The Development of the Universal Academic Habits While Teaching Russian as a Native Language at Secondary School

The article reveals one of the topical issues of teaching Russian as a native language according to the Federal state education standards for secondary education (the second edition), namely achieving academic outcomes in the subject and meta-subject areas. The meta-subject outcomes are seen in the school leavers' functional literacy that is indicated by their universal academic habits (UAH). Maintaining these outcomes requires the development of certain techniques, methods, and technologies capable of integrating the formation of school students' UAH and subject competencies (linguistic, lingual, communicative, and cultural). Moreover, competence, activity and reflexive teaching approaches are also maintained. The competence approach leads to developing the ability of problem solving; the activity approach is productive for cognitive activity and self-education; the reflexive teaching develops self-analysis and self-control, which are based on reflection. In addition, they enable schoolteachers to develop their students' cognitive activity aimed at obtaining basic competencies.

The text-centered approach is also presented as well as the characteristics of the text as a means of developing subject competencies (linguistic, lingual, communicative and cultural), basic subject skills, habits and methods of cognitive activity, including the UAH.

The article describes various tasks and technologies whereby the subject and meta-subject requirements prescribed by the Federal state education standards could be met. Such technologies as reflexive Russian teaching and "Language portfolio" are specially emphasized.

Keywords: Federal state education standard for secondary education, universal academic habits, competence approach, activity approach, reflexive approach, technology of reflexive teaching, "Language portfolio".

Переход общеобразовательных школ России на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения обуславливает новое понимание целей и результатов изучения школьниками учебных предметов, в частности русского языка. Согласно Примерной программе по русскому языку, составленной в соответствии с ФГОС второго поколения, одной из целей изучения русского языка в основной школе является «овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (далее УУД) [8, с. 4]. Владение ими обеспечивает функциональную грамотность – «способность человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [8, с. 5].

Под УУД понимаются способы действия, обеспечивающие способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, в том числе к организации процесса по их усвоению. Такая способность включает, помимо учебных действий и операций, мотивацию, целеполагание. Поэтому систему УУД составляют следующие блоки [10]:

1. Личностные УУД:

- жизненное, личностное, профессиональное самоопределение;
- смыслообразование и нравственно-этическое оценивание на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделить нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами);
- ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

2. Коммуникативные УУД:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- постановка вопросов;
- разрешение конфликтов;
- управление поведением партнёров;
- выражение полно и точно своих мыслей в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими нормами родного языка.

3. Познавательные УУД:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;
- применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символические действия;
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения, выбор его вида в зависимости от коммуникативной цели;
- извлечение необходимой информации из различных источников;
- адекватная, подробная, сжатая или выборочная передача содержания текста;
- анализ, синтез, классификация;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- построение рассуждений, доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование;
- создавать способы решения проблем творческого и поискового характера.

4. Регулятивные УУД:

- целеполагание деятельности в целом и её этапов (промежуточных целей) с учётом конечного результата;
- планирование последовательности действий и при необходимости изменение её;
- прогнозирование, то есть предвосхищение результатов деятельности;
- осуществление самоконтроля, самооценки и самокоррекции деятельности.

Формирование данных УУД при обучении русскому родному языку обуславливает актуализацию компетентностного, деятельностно-

го и рефлексивного подходов, позволяющих развивать УУД и предметные компетенции взаимосвязанно. **Компетентностный** подход состоит в том, что результатом обучения является не сумма усвоенной информации, а способность выпускника действовать в разных проблемных ситуациях на основе имеющихся у него предметных и универсальных знаний, умений, навыков и способов деятельности. **Деятельностный** подход предполагает взаимосвязанное формирование предметных и общепредметных знаний, понятий, умений, навыков и способов действия, в том числе УУД. Это позволяет учителю сформировать у учащихся представление об учении как деятельности познания, знании как ориентире и результате этой познавательной деятельности, формах знаний и способах его добывания, а также о самообразовании и умениях, без которых невозможно самостоятельно организованное познание. В результате у школьников формируется способность вырабатывать собственные когнитивные стратегии, позволяющие им осуществлять познавательную деятельность в изменённых и новых условиях. **Рефлексивный** подход заключается в том, что обучение языку целенаправленно поэтапно и систематически развивает у школьников рефлекссию, в частности рефлекссию содержания образования и рефлекссию собственной учебно-познавательной деятельности.

УУД выступают инвариантной основой изучения школьниками учебных предметов, применительно к русскому родному языку – приобретения предметных компетенций: лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой. Формирование познавательных УУД связано с содержанием учебных предметов, способами и логикой преобразования учебного материала. Становление же личностных, регулятивных и коммуникативных действий осуществляется в основном через различные ситуации и процедуры взаимодействия участников образовательного процесса, использование специальных методов и форм организации учебной работы учащихся.

Одним из важнейших средств формирования лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций является текст. Он служит источником информации и, следовательно, средством приобретения, расширения, коррекции знаний; помогает школьникам овладеть терминологическим и понятийным аппаратом изучаемой науки; освоить понятия нормы и антинормы; приобрести опыт действий с единицами языка и речи; совершенствовать собственную речь, овладеть видами речевой деятельности; понять культуросоносную

функцию языка. Кроме того, текст – средство взаимосвязанного формирования и развития не только всех групп предметных умений, навыков и способов познавательной деятельности, но и «составная часть социальной памяти, целостная система значений, являющаяся ориентировочной основой как для познавательной деятельности, так и для деятельности общения» [2, с. 339]. Немаловажным моментом является то, что текст развивает языковую рефлекссию, заключающуюся в понимании

а) разносторонности и многозначности языковых единиц (например, слова как совокупности фонем и морфем, лексической, единицы, части речи и, наконец, как члена предложения);

б) многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена;

в) разнообразных (парадигматических и синтагматических и др.) связей языковых единиц.

С позиций психологии, учебно-научный текст представляет собой «источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [1, с. 77]. Следовательно, работа с текстом будет заключаться, с одной стороны, в декодировке смысла и решении тем самым познавательной задачи, а с другой стороны, в реализации подобных задач в репродуцируемом или создаваемом школьником речевом произведении. С позиций дидактики, под учебно-научным текстом понимаются тексты, «обслуживающие особую сферу общения – учение – и выполняющие присущие им дидактические функции. Поэтому они всегда строго адресованы, т. е. учитывают возрастные, психологические особенности обучающихся» [4, с. 10]. В таких текстах научность изложения соединяется с доступностью, часто занимательностью. Теоретические положения иллюстрируются примерами, сопровождаются комментариями и выводами. Даются сведения о происхождении используемых в тексте терминов. Учебно-научные тексты имеют, как правило, чёткую структуру. С точки зрения лингводидактики, это «текст, предназначенный для выработки определённых навыков в той или иной сфере фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса и связной речи» [5, с. 35]. Если характеризовать учебно-научный текст с точки зрения содержания, то он представляет собой, «такое сообщение, в котором обязательно раскрывается содержание изучаемого объекта, даётся совокупность его характеристик в определённом направлении, отражающем аспект рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине» [3, с. 10].

Работа с текстом, направленная на развитие, с одной стороны, коммуникативной и лингвистической компетенций, с другой, – на развитие познавательных УУД, в частности действий самостоятельного выделения и формулирования познавательной цели (уметь ставить перед собой цель перед прочтением текста); поиска и выделения необходимой информации (уметь выписывать ключевые слова из текста, определять основную мысль текста); структурирования знаний (составлять план, таблицу и схему по прочитанному тексту) – может осуществляться при решении разнообразных задач. Например:

1. Проанализируйте формулировки заданий, данные ниже. Скажите, какой вид чтения следует использовать в каждом конкретном случае:

- составьте по тексту параграфа план и приготовьтесь отвечать по нему устно;
- найдите ключевые слова в тексте;
- определите, с какой частью текста параграфа соотносится схема, таблица;
- определите тему текста;
- прочитайте первое предложение каждого абзаца и на основе этого озаглавьте текст.

2. Сопоставьте данный план с информацией текста параграфа «Понятие о глаголе» [7]. Восстановите пропуски в плане, прочитав текст. Определите:

- соответствует ли он данному тексту;
- использованы ли в плане ключевые слова из текста;
- конкретизирован ли план примерами.

Если необходимо, исправьте обнаруженные недочёты. Ответьте на вопрос, какой вид чтения вы использовали при выполнении этого задания, почему? Составьте по тексту параграфа схему.

План

1. Слово «глагол» в Древней Руси обозначало речь вообще.
2. Определение глагола.
3. Общее грамматическое значение глагола.

Глаголы называют различные _____:

- а) связанные с трудовой деятельностью;
- б) связанные _____ деятельностью;
- в) называющие перемещение и положение в пространстве;
- г) называющие различные _____;
- д) называющие то, что происходит в природе.

4. _____ признаки.
5. Синтаксические признаки.

3. Поработайте с текстом параграфа (см. табл.1):

А. Восстановите пропуски в таблице после прочтения текста параграфа «Правописание личных окончаний глаголов» [7].

Б. Исправьте неточности в таблице по тексту параграфа по следующим параметрам:

- соответствует ли она данному тексту;
- есть ли логическая связь в изложении информации;
- может ли таблица помочь при пересказе текста.

В. Ответьте на вопрос, какой вид чтения вы использовали при выполнении этого задания, почему?

Таблица 1

Спряжение		
Глаголы на <i>-ить</i>	7 глаголов на <i>-еть</i>	4 глагола на <i>-ать</i>
<i>Позволить</i> и др. (кроме _____)	<i>видеть</i> <i>ненавидеть</i> <i>обидеть</i> <i>смотреть</i> <i>вертеть</i> <i>терпеть</i>	<i>слышать</i> <i>дышать</i>
Все остальные глаголы с безударными окончаниями относятся к I спряжению (<i>читать, исполнять, мыть</i>)		

Г. Составьте по первым 7 абзацам текста параграфа схему.

4. Прочитайте параграф «Относительные местоимения» учебника «Русский язык. Теория» [7]. Найдите существенные признаки понятия относительные местоимения. Охарактеризуйте данное понятие с помощью найденных признаков. Обоснуйте свои действия.

5. Составьте собственную классификацию по изученному разделу «Местоимения» [7]. Определите, соблюдали ли вы требования, предъявляемые к классификациям.

6. Прочитайте первый абзац параграфа «Понятие о местоимении» [7], найдите в нём понятия. Перескажите однокласснику абзац, не используя найденные понятия. Удалось вам это сделать или нет? Свой ответ обоснуйте.

7. Найдите в словаре значение слова личный. Объясните, почему личные местоимения так называются.

8. Прочитайте параграф «Вопросительные местоимения» учебника «Русский язык. Теория» [7]. Найдите существенные/несущественные признаки понятия вопросительные местоимения. Свой ответ обоснуйте.

9. Внимательно перечитайте параграф «Указательные местоимения» учебника «Русский язык. Теория» [7]. Выпишите все понятия из данного параграфа и подготовьтесь к устному выступлению по теме «Указательные местоимения».

10. Дополните данное определение. Определительные местоимения – ... *сам, весь, всякий, каждый* изменяются по ..., ..., ... *Например... В предложении бывают...* Местоимения-наречия не ... и в предложении являются ...

Большим потенциалом обладает работа с текстом для формирования у школьников регулятивных УУД. На овладение действием самооценки направлены следующие задачи:

1. Прочитайте про себя текст параграфа учебника так, чтобы усвоить его содержание. Ответьте на вопросы. Определите, как вы усвоили текст, подсчитав свои баллы (в процентах). Если процент усвоения текста выше 50 %, то вы неплохо умеете читать.

Вопросы:

- Как называется параграф учебника? 5 %
- В каком стиле написан текст? 15 %
- О чём текст? 15 %
- Сколько в нём частей? 10 %
- Какой вид чтения вы использовали? 15 %
- Что нового и полезного узнали из текста?

20 %

– Где можно применить полученные знания? 20 %

2. В тексте выделены ключевые слова. Прочитайте их, не читая всего текста. Сформулируйте и запишите основную мысль текста. Прочитайте текст. Правильно ли вы его поняли? Какие дополнительные сведения извлекли из него?

АЛЛИТЕРАЦИЯ

Аллитерацией называется **повторение согласных звуков** в поэтической речи.

Вспомним: «По корням упругим топор застучал...» Мы **как бы слышим** стук топора по стволам пальмы. В другом случае **аллитерация помогает выделить** самое **главное слово**: «Два крыла, как два огромных горя... и рыданию горестному вторя» – звуки слова горя повторяются во многих словах, как разные инструменты в оркестре повторяют мелодию. Или: «Из-за утёса, из-за угла, почти в упор ударили в орла».

Таким образом, **аллитерация служит выразительности речи**.

3. Прочитайте текст один раз и перескажите его. Чтобы проверить, удалось ли вам пересказать текст, ответьте на вопросы (поставьте знак «+» или «–»). Ответьте на вопрос: о каком языке – национальном, межнациональном, государственном – говорит Н. Г. Чернышевский в своём тексте?

Язык и нация

Чем, в сущности, определяется **принадлежность человека к той или иной группе**,

к которой **добровольно принадлежит он? Его чувством**: «Эти люди – **мои люди**», чувством каждого из них о нём: «Он – **наш человек**». Самое прочное основание этого чувства – **одинаковость языка**. **Мои люди** – люди, говорящие **моим языком**; человек, говорящий **нашим языком**, – **наш человек**.

В лингвистическом смысле **народ** составляют все люди, говорящие одним **языком**. Они имеют склонность считать себя **одним национальным целым**. В этом отношении язык составляет едва ли не самую **существенную черту различий** между народами. (Н. Г. Чернышевский)

Вопросы:

1. Проверьте, употребили ли вы все опорные слова.
2. Проверьте, соответствует ли ваш пересказ плану.

План

1. Чем определяется принадлежность человека к той или иной группе?
2. Что составляет народ?

4. До слушания текста предположите по плану тип речи. Во время слушания определите, правильно ли вы предположили.

План

1. Словарный состав непрерывно изменяется.
2. В языке действуют два способа пополнения словарного состава.
3. Словообразование – главный способ. Второй способ – заимствование.

Текст

Как пополняется словарный состав русского языка

Словарный состав русского языка непрерывно изменяется. Многие предметы выходят из употребления, и слова, обозначающие их, тоже исчезают. Например, исчезли слова **пролётка, дрожки** вслед за тем, как исчезли эти предметы.

Почему же, несмотря на отмирание многих слов, лексика русского языка не только не уменьшается, а, наоборот, расширяется? А дело в том, что в языке действуют два способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование.

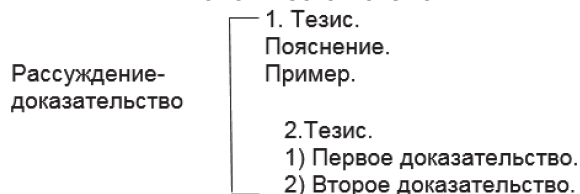
Словообразование считают главным способом. Ведь от одного слова может произойти пять, пятьдесят, сто и даже более слов. Например, от существительного **половина** образовалось почти шестьсот слов.

Второй способ – **заимствование** слов из других языков. По подсчётам учёных в русском языке примерно каждое десятое слово заимствованное.

5. Предположите по плану, в какой части текста может быть заключена основная мысль.

6. Во время слушания, ориентируясь на тип речи, выпишите опорные слова и составьте типологическую схему. Сопоставьте свою типологическую схему с образцом. Соответствуют ли они друг другу? Если нет, подумайте почему.

Типологическая схема



Однако использование отдельных методов недостаточно для овладения школьниками УУД. Необходима организация обучения в рамках технологий. Так, технология рефлексивного обучения обуславливает такую организацию работы ученика на уроке, при которой он сам ставит цели урока и отдельных его этапов, контролирует, корректирует и оценивает свою работу.

Постановка целей урока может осуществляться разными способами, одним из которых являются ответы школьников на вопросы, которые могут быть написаны в таблице (см. табл. 2), заранее подготовленной учителем на отдельных листах или написанной на доске.

Таблица 2

Мои цели на уроке	Содержание	Результат
Что я должен знать/понимать (осознавать)?		
Что я должен научиться делать?		
Чем я должен овладеть?		

Например, по теме «Диалог» (6-й кл. по программе С. И. Львовой) [9] таблица с рефлексивным осознанием учащимися целей изучения данной темы может быть такой (см. табл. 3):

Таблица 3

Мои цели на уроке	Содержание	Результат
Что я должен знать/понимать (осознавать)?	Что такое диалог?	+
	Чем диалог отличается от предложений с прямой речью?	+
	Как пунктуационно оформляется диалог?	+
	Какие этикетные формулы нужно использовать в диалоге в разных ситуациях?	+

Что я должен научиться делать?	Давать определение диалогу	+
	Различать диалог и предложения с прямой речью	+
	Пунктуационно оформлять диалог	+/-
	Использовать этикетные формулы в составленном диалоге	+/-
Владеть:	Способом действия составления диалога с использованием этикетных формул	+/-

К этой таблице учащиеся обращаются на всех этапах урока, осуществляя тем самым текущий самоконтроль учебно-познавательной деятельности и определяя цели той или иной работы на уроке. Например, задание упражнения 129 учебника (придумайте и запишите диалог по данной схеме: формула речевого этикета-вопрос-ответ (повествование)-вопрос-объяснение-согласие-формула речевого этикета) предполагает развитие умения составлять диалог, используя коммуникативно и ситуативно оправданные формулы речевого этикета. Поэтому учащиеся должны чётко представлять, что цель выполнения данного задания (решения коммуникативно-речевой задачи) состоит в овладении способом действия составления диалога с использованием этикетных формул и умением использовать этикетные формулы при составлении диалога. На этапе обобщения по уроку учащиеся соотносят определённые в начале урока цели с результатами деятельности на уроке и заполняют третью колонку этой таблицы. Вариант заполнения представлен в табл. 3. Он означает, что учащиеся установили хорошее понимание того, что такое диалог, чем он отличается от предложений с прямой речью и как оформляется пунктуационно, какие этикетные формулы нужно использовать в диалоге в разных ситуациях; владение умением давать определение диалогу и отличать его от предложений с прямой речью. Вместе с тем учащиеся убедились в недостаточности опыта в пунктуационном оформлении диалогов, использовании этикетных формул при составлении диалогов и владении способом действия составления диалога с этикетными формулами. Это осознание определит то, чем будут заниматься учащиеся дома и на следующем уроке. По сути, это перспективная рефлексия содержания будущей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, при рефлексивном обучении каждый этап урока русского языка наполнен рефлексивной деятельностью учащихся. Содержание этой деятельности отражено в табл. 4:

Таблица 4

Этап урока	Содержание рефлексивной деятельности учащихся
1. Сообщение цели урока	Определение целей работы на уроке
2. Проверка устного и письменного домашнего задания	Определение целей проверки домашнего задания и контроль достижения поставленных целей
3. Целенаправленное повторение ранее изученного материала	Определение целей повторения изученного материала
4. Объяснение нового материала	Определение целей слушания учителя или чтения учебника; проверка и контроль достижения поставленных целей;
5. Закрепление изученного материала	Определение целей выполнения упражнений, решения задач и контроль достижения поставленных целей закрепления изученного материала
6. Задавание домашнего задания	Определение целей домашней работы
7. Обобщение по изученному материалу	Контроль достижения поставленных в начале урока целей

Одним из методов рефлексивного обучения является **лингвистическая рефлексивная 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» [6, с. 54]. В процессе решения рефлексивных задач у школьника формируется критическое мышление, навыки самоанализа, самокоррекции, УУД:

- критически относиться к каждому умозаключению и шагу в решении, аргументировать их;

- выдвигать гипотезы и проверять их истинность/ложность;

- осмысленно выстраивать последовательность собственных действий, цепочки умозаключений при решении задачи, постоянно проверяя ход собственных рассуждений;

- связывать в единое целое различные варианты решения задачи, разные подходы к решению;

- определять и аргументировать собственную позицию.

Познавательные лингвистические рефлексивные задачи решаются в несколько действий. Первое действие заключается в верном определении исходного посыла решения. От этого зависит правильность второго действия, которое, в свою очередь, обуславливает правильность выполнения следующего действия. Так,

решение познавательной лингвистической рефлексивной задачи «Найдите слова, интересные для разбора по составу. Объясните, чем они интересны?» предполагает ориентировку учащегося в том, чем может быть интересно слово для разбора по составу, подбора такого слова (то есть опознание слова, соответствующего определённому критерию), обоснования выбора.

Эффективна для формирования УУД при обучении русскому языку технология «Языковой портфель школьника». Так, **рефлексивный** «Языковой портфель» раскрывает динамику его развития, помогает ему осмыслить результативность собственной учебно-познавательной деятельности как в количественном, так и в качественном отношении. Такой языковой портфель предназначен для того, чтобы учащийся описал и оценил проделанную им работу (то, что знает и умеет делать), а учитель и родители увидели образовательные приращения, смогли понять, насколько объективна самооценка ученика. Цель портфеля – способствовать осознанию учащимся собственной познавательной деятельности, направленной на познание русского языка, в частности на приобретение им всех видов компетенции: лингвистической (языковедческой), языковой, коммуникативной и культуроведческой.

Приведём в качестве примера фрагмент «Языковой биографии» рефлексивного портфеля и задание к ней:

Оцените своё владение умениями (см. табл. 5). Для этого поставьте знак (например, + или V) в колонку, соответствующую критерию. Колонка 1 соответствует критерию «затрудняюсь (не могу) /затрудняется (не может)»; колонка 2 – «могу, приложив усилия, / может, приложив усилия»; колонка 3 – «могу легко, без затруднений / может легко, без затруднений».

После того как учащиеся заполняют её, оценку перечисленных умений осуществляет учитель. Соответствие/несоответствие самооценки учащегося и оценки ученика позволяют увидеть личностные приращения, которые могут заключаться в овладении каким-либо умением, углублении его за счёт работы с более сложным языковым материалом и т. д. Систематический анализ таких приращений, недоработок помогает ученику осознать КПД собственной учебно-познавательной деятельности, определить собственные пробелы и, может быть, даже наметить с помощью учителя шаги по их устранению. Учитель планирует индивидуальную работу, направленную на повышение уровня знаний и умений, овладение УУД.

Таблица 5

Критерий	Содержание	Ученик			Учитель		
		11	22	33	11	22	33
Умею/ могу	Определять для себя цели работы с научным понятием и термином						
	Различать понятия «термин» и «научное понятие»						
	Использовать определение понятий в речи						
	Различать родовой и видовой признаки научного понятия						
	Выделять родовой и видовой признак понятия местоимение						
	Выявлять существенные / несущественные, общие/отличительные свойства понятия для его определения						
	Проводить операцию определения понятий личные местоимения, лицо, род, число, падеж, используя признаки понятия (родовой, видовой признаки, существенные / несущественные, общие / отличительные свойства)						
	Анализировать разными способами (этимологический, морфемный анализ) смысловое значение терминов						

Тематический «Языковой портфель» помогает учащемуся овладеть познавательными УУД. Работа с ним предполагает либо работу над подготовленными учителем индивидуальными заданиями, вопросами разного уровня сложности, отражающими различные уровни мышления и познания (репродуктивного характера, частично-поискового, проблемного, исследовательского и т. д.), развивающими знания, умения, навыки и способы деятельности и УУД, либо самостоятельный подбор учащимся заданий, их выполнение и самооценку. Такую деятельность учитель может направлять следующими заданиями:

1. Сформулируйте вопрос, который помог бы однокласснику осознать, что знать термины и понятия на уроках русского языка очень важно. Ответьте на свой вопрос.

2. Кратко опишите каждый вид операции над понятием и термином.

3. Сформулируйте вопрос на тему «Родовые и видовые признаки понятий» и ответьте на него.

4. Сформулируйте вопрос, который помог бы однокласснику понять, что не всем понятиям можно дать строгое определение.

Приведём пример заданий тематического языкового портфеля, направленного на овладение школьниками лингвистическими терминами, понятиями и действиями с ними, в том числе УУД (разработан магистрантом Т. Кудриной):

1. Расскажите о местоимении, используя следующие термины:

Местоимение, самостоятельная часть речи, общее грамматическое значение.

2. Дайте определение понятию «местоимение». Найдите родовой и видовой признак в данном определении. Объясните своё решение.

3. Дайте определение понятиям *притяжательные местоимения, личные местоимения*

в значении притяжательных. Обобщите данные понятия.

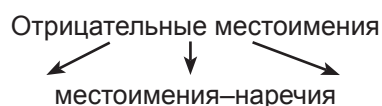
4. Проведите операцию ограничения понятия *синтаксические признаки.*

5. Дайте определение понятию *возвратное местоимение.* Найдите сходство и различие между понятиями *возвратный глагол* и *возвратное местоимение.* Свой ответ обоснуйте.

6. Что такое морфологические средства связи? Поделите понятия *средства связи предложений в тексте, местоимения.*

7. Опишите понятие *вопросительные местоимения*, опираясь на данные понятия: *вопросительные предложения; грамматика русского языка; морфологические признаки вопросительных местоимений.*

8. Дополните недостающие звенья классификации.



9. Обозначьте существенные/несущественные свойства понятия *определятельные местоимения.*

10. Найдите в словаре значение слова определять. Ответьте на вопрос «Почему определятельные местоимения так называются?»

11. Подберите к данным ниже видам операций над понятиями примеры:

классификация понятий	
определение понятий с опорой на корень	
обобщение понятий	
определение понятий	

Таким образом, формирование УУД при обучении русскому языку должно обеспечиваться целостной системой, предполагающей

использование методов, приёмов и технологий обучения, в контексте современных подходов, позволяющих достигать как предметных, так и

метапредметных результатов обучения, определённых ФГОС общего образования второго поколения.

Список литературы

1. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.
3. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингво-метод. основы обучения русскому языку нефилологов. М.: Русский язык, 1983. 170 с.
4. Орлов О. М. Функции устного пересказа и методика его проведения на уроках русского языка в 4 классе. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Орлов Олег Михайлович. М., 1987. 16 с.
5. Потапова И. И. К вопросу о видах текста (учебный текст и его типология) // Вестн. Моск. ун-та. Журналистика. 1976. № 3. С. 34–47.
6. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Ученые записки ЗабГГПУ. Сер.: Профессиональное образование. Теория и методика обучения. Чита. 2011. № 6 (41). С. 50–59.

Источники

7. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5–9 классы: учебник для общеобраз. учрежд. 19-е изд., стер. М.: Дрофа, 2010. 319 с.
8. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
9. Русский язык. 6 класс: учебник. для общеобраз. учрежд. В 3 ч. / С. И. Львова, В. В. Львов. 9-е изд., перераб. М.: Мнемозина, 2012. 205 с.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение. 2011. 59 с.

References

1. Dobraev L. P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problema ego ponimaniya. M.: Pedagogika, 1982. 176 s.
2. Leont'ev A. A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: izbr. psikhol. trudy. M.: Mosk. psikhol.-sots. in-t, Voronezh: MODEK, 2001. 448 s.
3. Motina E. I. Yazyk i spetsial'nost': lingvo-metodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku nefi-lologov. M.: Russkii yazyk, 1983. 170 s.
4. Orlov O. M. Funktsii ustnogo pereskaza i metodika ego provedeniya na urokakh russkogo yazyka v 4 klasse. avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Orlov Oleg Mikhailovich. M., 1987. 16 s.
5. Potapova I. I. K voprosu o vidakh teksta (uchebnyi tekst i ego tipologiya) // Vestn. Mosk. un-ta. Zhurnalistika. 1976. № 3. S. 34–47.
6. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser.: Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. Chita. 2011. № 6 (41). S. 50–59.

Istochniki

7. Babaitseva V. V., Chesnokova L. D. Russkii yazyk. Teoriya. 5–9 klassy: uchebnik dlya obshcheobraz. uchrezhd. 19-e izd., ster. M.: Drofa, 2010. 319 s.
8. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkii yazyk. 5–9 klassy: proekt. M.: Prosveshchenie, 2011. 112 s.
9. Russkii yazyk. 6 klass: uchebnik. dlya obshcheobraz. uchrezhd. V 3 ch. / S. I. L'vova, V. V. L'vov. 9-e izd., pererab. M.: Mnemozina, 2012. 205 s.
10. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosveshchenie. 2011. 59 s.

Статья поступила в редакцию 20.08.2015

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

УДК 373.3
ББК 74.03(2)5-41
ББК Ч403(2)5-41

Инна Николаевна Мамкина,
*кандидат исторических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: inna-mamkina@yandex.ru*

Типы начальных школ Министерства народного просвещения в XIX – начале XX века (на примере Восточной Сибири)

Реформы образования, как и любые другие, направлены на поиски наиболее приемлемых вариантов развития, удовлетворяющих интересы общества и государства. История развития образования России имеет богатый исторический опыт, использование которого позволит создать более эффективную систему образования, отвечающую национальным интересам. В данной работе на основе архивных и опубликованных источников автор исследовала типы начальных учебных заведений царской России. Основными задачами работы является определение и характеристика типов начальной школы и их распространение в Восточной Сибири. Используя архивные материалы и нормативно-правовые акты, автор рассматривает процесс развития начального образования, законодательное оформление и правовое регулирование деятельности различных типов начальных школ на протяжении XIX столетия. В работе описаны типы и дана характеристика приходских и начальных училищ, рассмотрена история развития уездных училищ, преимущества обучения в них. Автор отмечает городские и высшие начальные училища как наиболее перспективные типы учебных заведений дореволюционной России. В результате анализа изученных материалов автор приходит к выводу о сохранении архаичных типов начальной школы в конце XIX в. В работе отмечено, что формирование целостной, преемственной системы начальных учебных заведений в Восточной Сибири началось во втором десятилетии XX в.

Ключевые слова: Восточная Сибирь, история образования, типы школ, учебные заведения, уездные училища, начальные училища, приходские школы.

Inna Nikolaevna Mamkina,
*Candidate of History, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: inna-mamkina@yandex.ru*

Types of Elementary Schools of the Ministry of National Education in the XIXth – XXth Centuries (the Case of Eastern Siberia)

Educational reforms, as any other ones, aim at finding the most acceptable ways of development, which satisfy the interests of society and state. History of Russian education has a rich historical experience, the use of which will permit to create more effective education system, which meets national interests. In this work, based on the archival and published sources, the author investigates

the types of elementary educational institutions of imperial Russia. The main tasks of the work are to identify and characterize the types of elementary schools and their spread in Eastern Siberia. Using archival materials and normative legal acts, the author considers the process of primary education development, legislative registration and legal regulation of various elementary school types throughout the XIXth century. The article describes the types of parish and primary schools and gives their characteristic; it covers the history of district schools and presents the advantages of training there. The author considers city and high elementary schools as the most perspective types of educational institutions in pre-revolutionary Russia. Having analyzed the studied materials, the author concludes that the archaic types of elementary school remained at the end of the XIXth century. It is noted that the formation of complete, successive system of elementary educational institutions in Eastern Siberia began in the second decade of the XXth century.

Keywords: Eastern Siberia, the History of Education, types of schools, educational institutions, district schools, primary schools, parish schools.

В конце XX в. в реформируемой российской системе образования появились новые типы учебных заведений, не характерные для советской образовательной системы. Средние школы преобразовывались в гимназии, лицеи, техникумы становились колледжами. На протяжении всего существования советской власти гимназии и лицеи олицетворяли царскую систему образования и неоднократно подвергались критике, хотя до революции они служили критерием качественного образования. Многие советские политические деятели получали образование в гимназиях. Советская наука первой половины XX в. основана на знаниях, полученных в учебных заведениях царской России. Отечественная система образования имеет богатый исторический опыт. На протяжении XIX столетия в результате нескольких образовательных реформ в России сформировалась устойчивая многоуровневая система обучения, представленная начальной, средней и высшей школой. Использование исторического опыта в современных условиях позволит создать наиболее продуктивный тип учебного заведения, отвечающего интересам общества и государства.

Государственная система начального образования сформировалась под влиянием изменений XIX в. В процессе реформирования она дополнялась новыми элементами, формируя разветвленную, многоуровневую систему.

В первой половине XIX в. начальное образование осуществлялось приходскими и уездными училищами. Приходские училища, являясь первой ступенью образования, формировали навыки элементарной грамотности и религиозного воспитания. Они открывались исключительно по инициативе и на средства местного населения с условием обязательного изучения Закона Божьего. В программу включались чтение, письмо, первые действия арифметики, Закон Божий, а также «...объяснительное чтение книги "Краткое наставление о

сельском домоводстве, произведениях природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья"»¹. Занятия начинались и оканчивались молитвой. Обучение продолжалось в течение года. Выпускник приходского училища имел право продолжить образование в уездном.

Уездные училища формировались на базе созданных ещё по указу Екатерины II народных училищ, либо учреждались вновь в каждом губернском и уездном городе. Они представляли собой вторую ступень образовательной системы. Двухгодичная учебная программа в соответствии с 95-й статьей Устава была рассчитана на 28 часов в неделю, а именно: «... каждый день от 9 до 12 часов, до полудни, пополудни же по понедельникам и четвергам от 2 до 5, а по вторникам и пятницам от 2 до 4 часов; сверх того, по средам и субботам от 2 до 4 пополудни обучаются рисованию оба класса вместе»². Учащиеся изучали Закон Божий, священную историю, книгу «О должностях человека и гражданина», русский язык, чистописание, арифметику, начальные сведения по геометрии, физике и естественной истории, рисование, правописание, правила слога, всеобщую географию и географию Российского государства, отечественную и всеобщую историю и «начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению и промышленности»³. Желающие продолжить обучение в гимназии, дополнительно изучали латинский и немецкий языки. Четырёхлетняя программа уездного училища завершала начальное образование и

¹ Уставы учёных учреждений и учебных заведений // Свод законов Российской империи. – Т. XI. Ч. 1. – СПб, 1893. – 583 с.

² Устав учебных заведений, подведомственных университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

³ Устав учебных заведений, подведомственных университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

давала право на первый классный чин или продолжение образования в гимназии.

Восстание декабристов 1825 г. повлекло реформирование системы образования. В манифесте от 13 июля 1826 г. причиной восстания власти объявили «...недостаток твёрдых знаний...» и, как следствие, вся система признавалась ложной¹. Созданный комитет по устройству учебных заведений и комитет для рассмотрения учебных пособий в 1828 г. разработали новый устав, в котором провозглашался принцип – «каждому сословию свой уровень образования». Уездные училища предназначались для городских сословий, гимназии – для дворян и чиновников, в приходских училищах обучались в основном дети крестьян². Учебные программы подверглись пересмотру и сокращению, преемственность упразднили. Каждое учебное заведение стало самостоятельным типом.

Приходские училища претерпели незначительные изменения. Программа осталась прежней. Мальчиков принимали с восьми, девочек не старше одиннадцати лет. В зависимости от интересов сельского общества разрешалось открытие второго класса для изучения некоторых предметов из программы первых классов уездного училища. В местностях с населением более тысячи человек приветствовался Ланкастерский способ обучения. В сельской местности учебный год начинался с окончания полевых работ в октябре и продолжался до апреля. Более точные сроки устанавливало учебное начальство. Минимальная продолжительность учебного года, исключая рождественские и пасхальные каникулы, составляла четыре месяца. В городских училищах сроки обучения продолжались с сентября по июнь. Краткосрочность обучения на селе негативно сказывалась на качестве образования. Таким образом, приходские училища после реформ 1828 г. представляли собой наиболее примитивный тип одно– либо двухклассного учебного заведения, формирующего лишь навыки элементарной грамотности. В связи с коротким учебным годом результативность обучения в сельских школах стремилась к нулю.

Новый устав уездных училищ закрепил трёхгодичный учебный курс с сокращённым изучением следующих дисциплин: Закон Божий, священная и церковная история, русский язык,

арифметика, геометрия в сокращении (без доказательств), география, сокращённый курс отечественной и всеобщей истории, чистописание, черчение и рисование. С разрешения Министерства народного просвещения (МНП) в училищах открывались дополнительные курсы для обучения «тем наукам и искусствам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности»³. Курсы вводились в рамках изучения правоведения и судопроизводства в области торговли; экономики и бухгалтерии; технологии строительства и архитектуры; сельского хозяйства и садоводства. Государство, таким образом, стремилось придать общему образованию практическую направленность.

С 1828 г. в уездные училища принимали детей преимущественно городских сословий со знанием элементарных правил арифметики, умевших читать и писать. Изучение латинского и немецкого языков было запрещено, что упразднило преемственность училища и гимназии. Таким образом, преобразования 1826–28 гг. способствовали переустройству уездного училища в самостоятельный, закрытый тип учебного заведения. На протяжении 50 лет цель и учебная программа уездных училищ оставалась неизменной.

В Восточной Сибири уездные училища открылись в 1806 г. в Иркутске и Верхнеудинске, позднее в Якутске (1808 г.), Нерчинске (1811) и Троицкосавске (1812). [5] Увеличилось количество приходских училищ, которые распространились по всему региону, в том числе и в отдаленной Якутии. В 1812 г. они открылись в Олекминске и Витиме [2, с 167]. Таким образом, даты открытия учебных заведений свидетельствуют о том, что положения образовательной реформы в Восточной Сибири соответствовали общероссийской. Незначительное отставание объясняется огромной территорией, что затрудняло организационную сторону проведения реформ. Дальнейшее развитие системы начального образования характеризуется крайне замедленными темпами. По мнению И. Л. Дамешек, в первой четверти XIX в. приоритетной задачей государства являлось усиление власти в регионе, которая осуществлялась посредством системы управления приводимой в действие чиновниками, назначенными из центральной России. Государство не распространяло систему образования на Сибирь в

¹ Высочайший манифест 13 июля 1826 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.claw.ru> (дата обращения: 20.02.2015).

² Уставы учёных учреждений и учебных заведений // Свод законов Российской империи – Т. XI. Ч. 1. – СПб., 1893. – 583 с.

³ Устав учебных заведений, подведомственных университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

полной мере в связи с небольшим количеством русского населения [4, с. 37–51].

Реформы второй половины XIX в. сохранив предыдущую систему, дополнили её учебными заведениями нового типа. Наряду с приходскими и уездными училищами начальное образование осуществляли одно- и двухклассные городские и сельские начальные училища, городские с шестилетним сроком обучения и высшие начальные училища. Их условно можно разделить на две группы. К первой группе будут относиться приходские, одно- и двухклассные городские и сельские начальные училища, ко второй – уездные, городские и высшие начальные училища. Первая группа давала возможность овладеть элементарными навыками чтения и письма, вторая – осуществляла более качественное образование.

Самым многочисленным типом учебных заведений первой группы стали одно- и двухклассные начальные училища, которые открывались с разрешения инспектора народных училищ. Деятельность училищ регламентировалась Положением о начальных народных училищах, принятом в 1864 г. и дополненным в 1874 г. Основной задачей училищ признавалось утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний. Училища открывались по инициативе населения с разрешения попечителя учебных заведений. Сельские общества или другие учредители обязаны были обеспечить училище участком земли, помещением, выделить средства на приобретение учебно-методического обеспечения и содержание учителя.

В одноклассное училище принимали детей обоего пола с 8–12 лет. Обучение продолжалось три года. Учитель проводил занятия одновременно в младшем, среднем и старшем отделении. Дети изучали Закон Божий, чтение, письмо, элементарную арифметику¹. В отличие от программы приходских училищ в одноклассных при возможности преподавали церковное пение. Принципиальное отличие заключалось в сроках обучения, всё остальное не претерпело изменений.

В двухклассных училищах учебная программа изучалась в течение шести лет. В первом классе, состоящем из двух отделений, обучение продолжалось четыре года и соответствовало программе одноклассных училищ. Во втором классе с одним отделением обучались два года. Его программа включала практиче-

скую геометрию, географию и историю, естествознание, черчение и рисование, церковное пение. Двухклассные начальные училища давали более полное, но не окончательное начальное образование. Выпускники получали право на сокращенные сроки действительной службы до 1885 г. Содержание этих училищ было дорогостоящим, обучение продолжительным и поэтому двухклассные начальные училища широкого распространения не получили.

Как уже упоминалась ранее, параллельно с начальными народными училищами продолжали сохраняться и приходские школы. Реформы Александра II не оказали влияния на цель и учебную программу приходских школ. Они, как и в начале XIX в., в течение года, редко двух продолжали обучать детей чтению, письму, элементарному счёту и Закону Божьему.

Таким образом, начальные и приходские училища имели примитивную учебную программу, открывались по инициативе населения с согласования с местными учебными властями и являлись своеобразным индикатором благосостояния народа и его потребности в образовании.

Уездные, городские и высшие начальные училища имели более широкую учебную программу, их можно назвать училищами повышенного уровня образования.

Несмотря на ограниченность учебной программы, уездные училища до начала XX в. оставались мерилем образованности. Они являлись элементом бюрократической системы, определяющим начальный уровень профессиональной компетенции чиновников. Соискатель первого классного чина был обязан иметь образование в объёме программы уездного училища. Также училища являлись критерием при назначении пенсии. Для учителей трёхклассных и четырёхклассных городских начальных училищ, подготовительных классов при учительских семинариях пенсии рассчитывались по окладам преподавателей уездных училищ.

С 1872 г. по Положению о городских начальных училищах в системе образования появились училища с шестилетним сроком обучения. Училища открывались с разрешения попечителя учебного округа по ходатайству горожан. Законодательство предусматривало варианты их организации. При организации одноклассного городского училища предполагалось обучение одновременно в трёх отделениях по два года в каждом. В двухклассных училищах в первом классе обучались два отделения в течение четырёх лет, во втором – два года. В трёхклассных училищах отделений не форми-

¹ Положение о начальных народных училищах // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева, сост. Н. А. Желваков. – М.: Просвещение, 1936. – С. 117.

ровали, обучение осуществлялось в трёх классах по два года в каждом. Четырёхклассное училище предполагало обучение в первом и во втором классе по два года в каждом, в третьем и четвертом – по году¹. Наибольшее распространение получили трёх- и четырёхклассные училища. Городские училища не давали полного начального образования, но по сравнению с остальными учебными заведениями были наиболее перспективными. Директор училищ Забайкальской области А. И. Сниткин по этому поводу писал: «Городские училища благодаря своим учебным планам наиболее других удовлетворяют потребности городского населения, за исключением интеллигенции. ... Особенно четырёхклассные ... дают совершенно достаточное умственное развитие окончившим в них курс ученикам и выпускникам... чтобы занимать обязанности как частной службы в торговых фирмах, так и быть весьма полезным чиновником на невысоких должностях»².

В первый класс принимались дети с семи лет без ограничения в вероисповедании и сословной принадлежности, от поступающих в старшие классы требовали знание молитв, священной истории, умения читать и писать. Учебная программа включала: « ... а) Закон Божий, б) чтение и письмо, в) русский язык и церковно-славянское чтение с переводом на русский язык, г) арифметику, д) практическую геометрию, е) географию и историю отечества, с необходимыми сведениями из всеобщей истории и географии, ж) сведения из естественной истории и физики, з) черчение и рисование, и) пение, к) гимнастика»³. Учащиеся, успешно освоившие программу первых четырёх лет, без экзаменов зачислялись в гимназии и реальные училища, а выпускники четырёхклассного училища принимались на службу без экзамена на первый классный чин.

Восстановилась преемственность со средними учебными заведениями. Дети, успешно освоившие программу первых четырёх лет, без экзаменов принимались в гимназии и реальные училища, а выпускники четырёхклассного училища поступали на службу без экзамена на первый классный чин, тем самым городские училища становились преемниками уездных в подготовке государственных служащих низ-

ших чинов. Для сельской местности открытие подобного училища не было предусмотрено. Таким образом, горожане получили искусственно созданный приоритет в получении образования. В целом, городские училища представляли собой модернизированный тип учебного заведения, отчасти удовлетворявший потребности общества и не противоречащий интересам государства.

В Восточной Сибири с намерением преобразовать уездное училище в городское выступила Иркутская городская дума. Горожане начали сбор средств, но пожар 1879 г. заставил отложить решение вопроса на более позднее время. Остальные города инициативы не проявили. Для учебных властей Восточной Сибири преобразование уездных училищ в городские вызвало ряд проблем.

Директор народных училищ Забайкальской области Г. Л. Мейгден обращал внимание, что: «Отпускаемые из казны средства на содержание уездных училищ достаточны только на содержание городского двухклассного начального училища»⁴. Увеличение сроков обучения, количества классов повлекло увеличение затрат на содержание училищ. Если на содержание уездного училища требовалось в среднем 3 000 р., то трёх-, четырёхклассное городское обходилось в два раза дороже. Так, в 1879 г. на Троицкосавское уездное училище выделяли 3 151 р., позднее на его содержание уже в качестве четырёхклассного городского училища требовалось 6 901 р.⁵

Отсутствие в Восточной Сибири учительского института обозначило кадровую проблему в организации городских училищ. Государство, проводя преобразования, не выделяло дополнительных средств. Одним словом, появление городских училищ целиком зависело от общества и местных властей. Директор училищ Забайкальской области предлагал проводить преобразование уездных училищ только в тех городах, где найдутся дополнительные средства. Он отмечал, что государственных ассигнований достаточно лишь на двухклассное начальное училище. Увольнение учителей, не соответствующих образовательному цензу, считал несправедливым, особенно в отношении недавно прибывших из европейской России. Преобразование училищ многих учителей лишало заработанной пенсии.

Против преобразования уездных училищ выступили учителя. Большинство из них не несло ответственности предьявляемому образовательному цензу и теряло право на преподавание в

¹ Уставы учёных учреждений и учебных заведений // Свод законов Российской империи. – Т. XI. Ч. 1. – СПб., 1893. – С. 454.

² Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). – Ф. 4. – Оп. 2. – Д. 3. – Л. 36об.

³ Положение о городских училищах 1872 г. // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева, сост. Н. А. Желваков. – М.: Просвещение, 1936. – С. 76.

⁴ ГАЗК. – Ф. 4. – Оп. 1. – Д. 17. – Л. 51об.

⁵ ГАЗК. – Ф. 4. – Оп. 2. – Д. 3. – Л. 40.

городских училищах. Жалование учителя городского училища ненамного превышало прежнее жалование. Увеличение учебной нагрузки увеличивало продолжительность рабочего дня и лишало многих учителей подработки.

В связи с вышесказанным процесс организации городских училищ в Восточной Сибири затянулся. В 1884 г. МНП в циркуляре рекомендовало преобразовать уездные училища в городские. Документ подталкивал местные власти на принятие решений относительно устаревших уездных училищ. Но и данная мера мало способствовала распространению городских училищ. К 1890 г. в Восточной Сибири из девяти уездных училищ пять преобразовали в городские, оставшиеся Киренское, Енисейское, Нерчинское и Верхнеудинское продолжали действовать до начала XX в. Открытие новых городских училищ без финансовой поддержки государства было обременительно для местного населения. В 1911 г. в Восточной Сибири было преобразовано и вновь открыто лишь 33 городских училища, преимущественно трёх- и четырёхклассных¹.

Развитие социально-экономических отношений привело к переоценке качества образования. Во втором десятилетии XX в. элементарной грамотности уже было недостаточно для профессионального роста. Образование давало возможность занять более выгодную стартовую позицию как в гражданской, так и в военной службе. Существующие типы начальных школ уже не соответствовали запросам населения. В свете экономического развития государству и развивающейся буржуазии требовалось всё больше квалифицированных кадров. В связи с этим Министерство образования в 1912 г. принимает «Положение о высших начальных училищах», которое предусматривает образование ещё одного типа начальных училищ с целью «...дать учащимся в них законченное низшее образование»². Училища открывались по распоряжению министра народного просвещения, и их содержание частично финансировалось государством.

Материальной базой для создания высших начальных училищ стали городские училища. Срок обучения сократился до 4 лет, по году в каждом классе, расширилась учебная программа, допускалось изучение иностранных языков. В училище принимались дети 10–13 лет, окончившие одноклассное начальное учи-

лище или сдавшие вступительные экзамены. Учебная программа включала: Закон Божий, русский, церковнославянский языки и русскую словесность, арифметику и начала алгебры, геометрию, географию, историю России с некоторыми сведениям из общей истории, естествоведение и физику, рисование и черчение, пение, физические упражнения. Для девочек дополнительно преподавалось рукоделие³. По мере необходимости в учебную программу могли вводиться иностранные языки и изучение ремёсел.

Высшие начальные училища, являясь преемниками городских, также становились элементом государственной системы, предполагая определённые льготы. Выпускники освобождались от экзамена на первый классный чин. Лица, успешно окончившие первые три класса и сдавшие экзамен по иностранным языкам, принимались в гимназии. Выпускницы высшего начального училища наделялись равными правами с выпускницами прогимназий, т. е. имели право на звание домашней учительницы.

В 1914 г. МНП дополнительно к Положению о высших начальных училищах 1912 г. приняло распоряжение о преобразовании всех городских училищ в высшие. В Восточной Сибири все высшие начальные училища были преобразованы из городских. К сожалению, начавшаяся Первая мировая война, а позднее революция 1917 г. прервали возможность дальнейшего распространения наиболее перспективного и качественного типа учебного заведения.

Таким образом, к 1912 г. путём преобразования уездного училища в городское, а затем в высшее начальное сформировался тип учебного заведения, осуществлявший окончное начальное образование. Достоинством училища стала его широкая образовательная программа, преемственность со средними учебными заведениями. Предусмотренные льготы привлекали большее количество учащихся. К недостаткам можно отнести дорогостоящее содержание училища и сложную бюрократическую процедуру открытия, связанную с согласованием бумаг с Министерством народного просвещения. Необходимо обратить внимание на типологию учебных заведений в селе и городе. Государство, принимая новые законы регулирующие образование, изначально закрепляло типовую принадлежность учебного заведения к городу или селу. Государственная образовательная политика носила сдерживаю-

¹ Государственный архив Иркутской области (ГАИО). – Ф.63. – Оп. 1. – Д. 204.

² Положение о высших начальных училищах 1912 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.ru/libris/stolyipin/stpn1> (дата обращения: 10.08.14).

³ Положение о высших начальных училищах 1912 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/libris/stolyipin/stpn1_82.html#138%29 (дата обращения: 10.08.2014).

щий характер. Прямого запрета на открытие в селе учебных заведений, дающих более качественное образование, не было, но стоимость содержания подобного училища и предъявляемые к нему государством требования делали его недоступным для большинства сельских поселений.

Подводя итог, мы видим, что начальное образование в начале XX в. не являлось целостной системой. Оно было представлено учреждениями «низшего» и «высшего» начального образования, плохо коррелирующихся между

собой. Архаичные учреждения начала XIX в. одновременно действовали с более прогрессивными столетие спустя. Трансформация системы происходила постепенно, при сохранении численности качественно изменялось содержание. При заинтересованности населения увеличивалось количество необходимых учебных заведений; так, к концу XIX в. постепенно исчезли уездные училища. Ко второму десятилетию XX в. система начального образования приобрела целостность и преемственность с учреждениями среднего образования.

Список литературы

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII–XIX век). СПб.: Изд-во Богдановой, 1912. 362 с.
2. Афанасьев В. Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии. Якутск: Якуткнигоиздат, 1966. 344 с.
3. Веселовский Б. Б. История земства за 40 лет. СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1909. Т. 1. 249 с.
4. Дамешек И. Л. Российское законодательство и Сибирь. Соотношение имперских принципов и регионализма. // Россия и Сибирь: проблемы взаимодействия в региональной политике в исторической ретроспективе: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 180-летию сиб. реформ М. М. Сперанского. Иркутск: Оттиск, 2004. 267 с. С.37–51.
5. Делеско Ю. Памятная книжка (вторая) Восточно-Сибирского учебного округа, составленная по сведениям к 1-му января 1881 г. Иркутск: Тип. Вост.-Сиб. воен. окр., 1881. 347 с.
6. Лейкина-Свирская В. Г. Интеллигенция в России во второй половине XIX в. М.: Мысль, 1971. 152 с.
7. Лейкина-Свирская В. Г. Русская интеллигенция в 1900–1917 гг. М.: Мысль, 1981. 285 с.
8. Мамкина И. Н. Забайкальские учительские семинарии 1900–1921 гг. Чита: Поиск, 2008. С. 163.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР кон. XIX – нач. XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина [и др.]. М.: Педагогика, 1991. 448 с.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмакова, З. И. Равкина. М.: Педагогика, 1980. 455 с.
11. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979. 250 с.
12. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР. М.: Педагогика, 1975. 218 с.
13. Перцев В. В. Гимназическое образование в дореволюционной России до первой половины XIX века // Концепт. 2012. № 12 (декабрь). С. 1–8.
14. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб.: Изд-во МНП, 1902. 785 с.

References

1. Aleshintsev I. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII–XIX vek). SPb.: Izd-vo Bogdanovoi, 1912. 362 s.
2. Afanas'ev V. F. Shkola i razvitie pedagogicheskoi mysli v Yakutii. Yakutsk: Yakutknigoizdat, 1966. 344 s.
3. Veselovskii B. B. Istoriya zemstva za 40 let. SPb.: Izd-vo O. N. Popovoi, 1909. T. 1. 249 s.
4. Dameshek I. L. Rossiiskoe zakonodatel'stvo i Sibir'. Sootnoshenie imperskikh printsipov i regionalizma. // Rossiya i Sibir': problemy vzaimodeistviya v regional'noi politike v istoricheskoi retrospektive: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 180-letiyu sib. reform M. M. Speranskogo. Irkutsk: Ottisk, 2004. 267 s. S.37–51.
5. Delesko Yu. Pamyatnaya knizhka (vtoraya) Vostochno-Sibirskogo uchebnogo okruga, sostavlenaya po svedeniyam k 1-mu yanvaryu 1881 g. Irkutsk: Tip. Vost.-Sib. voen. okr., 1881. 347 s.
6. Leikina-Svirskaya V. G. Intelligentsiya v Rossii vo vtoroi polovine XIX v. M.: Mysl', 1971. 152 s.
7. Leikina-Svirskaya V. G. Russkaya intelligentsiya v 1900–1917 gg. M.: Mysl', 1981. 285 s.
8. Mamkina I. N. Zabaikal'skie uchitel'skie seminarii 1900–1921 gg. Chita: Poisk, 2008. S. 163.
9. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR kon. XIX – nach. KhKh v. / pod red. E. D. Dneprova, S. F. Egorova, F. G. Panachina [i dr.]. M.: Pedagogika, 1991. 448 s.
10. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. 1917–1941 gg. / pod red. N. P. Kuzina, M. N. Kolmakova, Z. I. Ravkina. M.: Pedagogika, 1980. 455 s.
11. Panachin F. G. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. M.: Pedagogika, 1979. 250 s.
12. Panachin F. G. Pedagogicheskoe obrazovanie v SSSR. M.: Pedagogika, 1975. 218 s.
13. Pertsev V. V. Gimnazicheskoe obrazovanie v dorevol'yutsionnoi Rossii do pervoi poloviny XIX veka // Kontsept. 2012. № 12 (dekabr'). S. 1–8.
14. Rozhdestvenskii S. V. Istoricheskii obzor deyatel'nosti Ministerstva narodnogo prosvshcheniya. 1802–1902. SPb.: Izd-vo MNP, 1902. 785 s.

15. Фармаковский В. И. Начальная школа Министерства народного просвещения (По официальным источникам). СПб.: Русская школа, 1900. 200 с.

16. Чарнолуцкий В. И., Фальборк Г. А. Народное образование в России. СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1900. 263 с.

17. Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии. М.: Мир, 1923. 149 с.

18. Шилов А. И. Развитие общего и педагогического образования Восточной Сибири конца XIX – начала XX в.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шилов Александр Иванович. Красноярск, 2005. 503 с.

15. Farmakovskii V. I. Nachal'naya shkola Ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Po ofitsial'nym istochnikam). SPb.: Russkaya shkola, 1900. 200 s.

16. Charnolusskii V. I., Fal'bork G. A. Narodnoe obrazovanie v Rossii. SPb.: Izd-vo O. N. Popovoi, 1900. 263 s.

17. Chekhov N. V. Tipy russkoi shkoly v ikh istoricheskom razvitii. M.: Mir, 1923. 149 s.

18. Shilov A. I. Razvitie obshchego i pedagogicheskogo obrazovaniya Vostochnoi Sibiri kontsa XIX – nachala XX v.: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Shilov Aleksandr Ivanovich. Krasnoyarsk, 2005. 503 s.

Статья поступила в редакцию 26.08.2015

УДК 373.01
ББК 74.03(2)

Алексей Владиславович Перевозный,
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка
(220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18),
e-mail: palexei1@rambler.ru

Дифференциация в начальном и общем среднем образовании России XIX века

Дифференционные процессы являются необходимым условием развития школьного образования. В статье на основе анализа нормативных документов и историко-педагогической литературы показано, что дифференционные процессы в школьном образовании Российской империи XIX в. протекали на трёх уровнях: межинституциональном, внутриинституциональном, образовательного процесса в его содержательной, методической и организационной составляющих. Таким образом, произошла трёхуровневая локализация дифференционных процессов, сохраняющаяся по сей день.

Дифференционные процессы обеспечили: создание сети образовательных учреждений; структурную организацию учебного заведения; установление содержания образования для каждой ступени, его разделение на классическое и реальное, обязательное и вариативное; приведение учебного процесса в соответствие с возрастными и индивидуальными потребностями учащихся.

Конкретные пути осуществления дифференциации по тому или иному основанию определялись общественно-политической ситуацией в тот или иной момент исторического развития и взглядами верховной власти. Результатом дифференционных процессов стала система, в которой существовали учебные заведения различных типов и ведомственного подчинения, что позволяло удовлетворять образовательные потребности значительного количества населения страны.

Наряду с дифференционными процессами действовали интеграционные, которые способствовали укреплению преемственных связей между учебными заведениями. Каждый вновь создаваемый тип учебного заведения интегрировался в уже существующую систему, что давало возможность их выпускникам передвигаться по образовательной лестнице в соответствии с сословной принадлежностью.

Ключевые слова: цели образования, дифференционные процессы, уровни протекания дифференционных процессов, результаты дифференционных процессов, начальное образование, общее среднее образование, сословность в образовании.

Alexey Vladislavovich Perevoznyi,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University
(18 Sovetskaya St., Minsk, Republic of Belarus, 220030),
e-mail: palexei1@rambler.ru

Differentiation in Primary and Secondary Education of Russia in the XIXth century

Differentiation is a necessary condition for the development of school education. In the article, on the basis of the analysis of regulatory documents and historical and pedagogical literature it is shown that the processes of differentiation in school education of the Russian Empire of the XIXth century proceeded at three levels: inter-institutional, intra-institutional, educational process in its content, methodological, organizational components. Thus, three-level localization of differentiation took place. It has remained since that time.

The processes of differentiation ensured: creation of a network of educational institutions; structural organization of educational institutions; establishment of the content of education at every level of school education, its division into classical and real, compulsory and variable; bringing the educational process in accordance with the age and individual needs of pupils.

The specific ways of realization of differentiation on a particular base were determined by socio-political situation at one or another moment of historical development and the views of the supreme power. The system of educational institutions of different types and departmental subordination is a result of the processes of differentiation. This system permitted to satisfy educational needs of a significant number of the population of the country.

Differentiation acted together with integration that strengthened succession between schools. Each newly created type of school integrated into the existing system that gave a chance to their graduates to move on the educational ladder in accordance with their social status.

Keywords: aims of education, processes of differentiation, levels of proceeding of the processes of differentiation, results of the processes of differentiation, primary education, secondary education, social estates in education.

Дифференциация как сторона процесса развития [22, с. 177] проявляется на биологическом, психологическом и социальном уровнях материи. Будучи системой социальной, образование в целом и школьное в частности испытывает на себе её действие в полной мере. В настоящее время дифференциация является одним из путей реформирования школьного образования. В связи с этим обращение к опыту прошлого представляет особый интерес, чтобы учесть его при решении проблем, возникающих на современном этапе развития.

В 1804 г. вступил в силу «Устав учебных заведений, подведомых университетам». В соответствии с ним в школьном образовании России выделялись учебные заведения трёх типов: приходские училища, уездные училища, гимназии. Между ними была установлена преемственная связь, что устраняло сословные барьеры, и определены функции каждого из них. Предполагалось, что в этих учебных заведениях могли обучаться дети всех сословий, кроме крепостных.

Перед гимназиями стояла задача дать своим ученикам завершённое среднее образование и тем самым создать условия для поступления в университет. Кроме того, гимназии могли готовить учителей для уездных и приходских училищ. Гимназический курс состоял из четырёх классов, обучение в каждом из них продолжалось один год. Уездные училища имели два класса, обучение в каждом из которых продолжалось один год. Приходские училища предназначались для обучения мальчиков и девочек вне зависимости от материального положения их семей. Срок обучения в приходских училищах был один год.

В соответствии с Уставом 1804 г. развитие дифференционных процессов осуществлялось следующим образом: появились учебные заведения трёх типов, каждый из которых имел свои цели и сроки обучения; была утверждена вертикальная структура учебного заведения: они разделились на классы; для каждого типа учебного заведения предусматривалось своё содержание образования; произошла гендерная дифференциация учебных заведений: гимназии, и уездные училища предназначались для мальчиков, приходские – для мальчиков и девочек; сословное разделение учебных за-

ведений отсутствовало. Устав позволял создавать частные пансионы.

Учитель, с точки зрения авторов Устава, «должен стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно; быть терпеливым и исправным и полагаться больше на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников своих»; для малолетних детей учение надо делать «лёгким, приятным и более забавным, нежели тягостным»; «при наставлении всех учащихся, а особливо возрастных, учитель должен стараться более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти», «приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам», «дать почувствовать цену оных и употребление и через то сделать их способными ко всякому званию; особливо ж дать уму и сердцу их надлежащее направление, положить в них твёрдые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности» [21, стб. 340–341].

Принятием устава 1804 г. власть продемонстрировала свою приверженность делу народного просвещения. Однако «усилия правительства, искренне стремившегося разлить просвещение по всему государству» [1, с. 339], не были поддержаны обществом. Оно приняло Устав холодно и даже враждебно: «слишком уж чужды были многие его либеральные черты сознанию тогдашних обывателей» [1, с. 44]. Дворяне игнорировали гимназии из-за их общесловности; «они не хотели видеть своих детей вместе с разночинцами и смердами» [1, с. 43], «остальные сословия оказались к ним слишком равнодушными просто потому, что у них не проснулась ещё потребность в образовании» [1, с. 44].

Авторы Устава «предполагали такое единство образовательных потребностей общества, какого в действительности не существовало» [2, с. 70]. Это привело к дальнейшей дифференциации тогдашней системы среднего образования: созданию учебных заведений, которые Устав не предусматривал.

Так, например, 12 августа 1810 г. было принято «Постановление о лицее (Царскосельском)». В нём утверждалось, что «учреждение Лицея имеет целью образование юношества,

особенно предназначенного к важным частям службы государственной» [15, стб. 557]. Было определено, что «воспитанники при их приёме должны иметь от роду от 10 до 12 лет и при том представлять свидетельства о своем дворянстве» [15, стб. 558].

В соответствии с постановлением предметы разделялись «на два курса, из коих первый называется начальным, второй окончательным» [15, стб. 560]. «Курс начальный делится на три класса, и каждый класс совершается в течение одного года»; «курс окончательный также делится на три класса, и каждый класс совершается в течение одного года» [15, стб. 560].

Относительно методики обучения в постановлении о лицее содержались, в частности, следующие рекомендации: «Не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие»; «дело наставника не в том только состоит, чтоб дать урок, но чтоб насадить, так сказать, и воспитать его в уме слушателей»; «все уроки, особливо первоначальные, должны быть сопровождаемы отчётами учащихся, и профессор не прежде должен поступать далее, как удостоверясь, что предыдущее все поняли»; «профессор должен стараться, чтоб ни один из воспитанников не отставал от его уроков, и где менее способности, там он должен усилить своё внимание» [15, стб. 562].

События декабря 1825 г. создали в стране новую общественно-политическую ситуацию; они заставили правительство обратить особое внимание на работу общего среднего образования. Как отмечает П. Ф. Каптерев, «сделавшись властителем всех школ, всего образования, правительство принялось за введение строжайшего единообразия во всем строе школ. К этому единообразию оно стремилось и раньше: наряду со строгой сословностью единообразия в устройстве народного просвещения было господствующей идеей николаевской школьной политики» [3, с. 328]. Главная идея, которая определяла развитие школьного образования, заключалась в следующем: «в учебных заведениях юношество образуется на службу государству, а на службе какая же индивидуализация, какая свобода и самостоятельность? Всё должно быть строго однообразно – и воспитание и обучение, а то будет беспорядок» [3, с. 328].

Началась работа по определению статуса и функций учебных заведений, закреплению за каждым из них соответствующих сословий.

Сословная дифференциация при Николае I достигалась двумя путями – через ограниче-

ния и запрещения, а также посредством создания специальных дворянских заведений и школьной сети, соответствующей имеющимся в государстве сословиям. Так, в 1826 г. Комитетом устройства учебных заведений было решено: учредить при гимназиях пансионеры для детей дворян и чиновников с тем, чтобы пансионеры в них жили и слушали лекции в гимназии. Это постановление Комитета было одобрено императором и вошло в устав 1828 года.

В соответствии с «Уставом гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского» 1828 г. «общая цель учебных заведений, состоящих в ведомстве университетов, заключается в том, чтобы при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого знаний» [19, стб. 153]. В результате на основе Устава 1828 г. развитие дифференционных процессов в школьном образовании пошло следующим образом: три типа учебных заведений, учреждённых Уставом 1804 г., были оставлены, однако каждое из них приобрело сословную автономию, что нашло отражение прежде всего в их целях; из-за возведения сословных перегородок в гимназиях, уездных и приходских училищах изменились сроки обучения; сохранилась вертикальная структура в виде деления на классы; содержание образования в учебных заведениях соответствовало типу, при этом количество учебных дисциплин сократилось, в уездных училищах появились дополнительные предметы, предлагавшиеся для изучения исходя из местных потребностей (а в содержание образования некоторых гимназий был включён греческий язык), и предусмотрено увеличение их количества, что свидетельствовало о постепенном придании гимназическому образованию классической направленности; воспроизведена гендерная дифференциация.

Образование крепостных крестьян было отдано в руки помещиков, многие из которых не видели в этом необходимости, считая весьма вредным делом. Для детей государственных крестьян стали открывать волостные училища на основе «Положения о волостных училищах казённых поселян» (1830 г.).

Целью создания волостных училищ было «распространение первоначальных нужных сведений между казёнными поселянами и приготовление из числа их способных волостных и сельских писарей» [10, стб. 324]. В училищах обучались Закону Божию по краткому катехизису, чтению печатных книг и рукописей,

чистописанию, четырём первым действиям арифметики [10, стб. 325]. В процессе преподавания учителю рекомендовалось «всегда принимать в соображение как возраст, так и степень понятия учащихся, изъясняться простым и вразумительным для каждого образом, имея наибольшее попечение о малоуспевающих; отличать прилежных в поощрение прочим» [10, стб. 326]. В училища принимались мальчики не моложе 8 лет, обучение было бесплатным. Училища рекомендовалось содержать за счёт трудовых повинностей крестьян.

В связи с усилением сословного принципа в образовании в 30-х гг. XIX в. увеличивается число лицеев, возникает новый тип учебного заведения – дворянский институт. Так, в 1833 г. было принято решение о создании в Москве на базе первой гимназии дворянского института с целью «доставить дворянству, в Москве проживающему, постоянное средство для приготовления юношества к университетскому образованию» [5, стб. 409]. Для поступления в институт воспитанники должны были выдержать испытание по предметам «двух низших классов так, чтобы курс мог заключаться в течение пяти лет» [5, стб. 410]. Содержание учебного заведения предполагалось как за счёт казны, так и платы воспитанников, которая оставалась в собственности института.

Дальнейшие изменения в школьном образовании были обусловлены революционным движением 1848 г. в Европе. В российском обществе, правительственных кругах возобладала точка зрения, согласно которой неуважение молодыми людьми законов происходит от их незнания. Противостоять «обманам воображения», которые, как считали, создаёт у юношества классическое образование, могло только реальное образование.

21 марта 1849 г. вышло постановление «Об изменении § 145 и 235 Устава гимназий и училищ уездных и приходских», содержащее следующие нововведения: «курс гимназического учения, вмещааясь, согласно Уставу, в семи классах, делится на общее (первоначальное) и специальное обучение»; «специальное обучение начинается с четвёртого класса»; «до четвёртого класса гимназии воспитанники учатся все вместе: Закону Божию, русскому языку, математике, географии всеобщей и русской, немецкому и французскому языкам, чистописанию, черчению и рисованию»; «в высших четырёх классах, назначенных для специального учения, вводятся особые предметы, а некоторые усиливаются, сообразно требованию будущего назначения воспитанников. Посему

воспитанники в этих классах обучаются вместе Закону Божию, физике и математической географии, истории всеобщей и русской, немецкому и французскому языкам; кроме того, имеют общий курс русского и славянского языков и математики (за исключением особых уроков для воспитанников, желающих прямо из гимназии поступить на службу)»; «для воспитанников, намеревающихся выйти из гимназии на службу, назначаются: а) по русскому языку – сверх общего курса два особенные урока в четвёртом классе для занятий практических; б) по математике – сверх общего курса также два особенные урока в четвёртом классе для арифметических задач в применении к практике и в) преподавание законоведения – с пятого класса, в котором воспитанники достаточно уже развиты для слушания с пользою уроков этого предмета» [8, стб. 864–865]; «для воспитанников, приготовляющихся в университеты, назначаются латинский и греческий языки, оба с четвёртого класса, и последний для тех, кои намерены избрать в университете 1-е отделение философского факультета» [8, стб. 866].

Таким образом, в 1849 г. было положено начало демонтажу единой гимназии. Завершение процесса произошло в 1864 г., когда был принят новый Устав, разделивший гимназии на классические и реальные. Устав 1871 г., узаконивший существование классических гимназий и реальных училищ, усилил произведённое ранее размежевание. На рубеже XIX–XX вв. в иных социально-политических условиях вопрос о восстановлении единой гимназии активно дискутировался, выявил влиятельных сторонников и оппонентов, однако практически так и не был решён.

3 октября 1851 г. император, рассматривая представленную ему смету расходов на 1852 г., выразил мнение, что «преподавание греческого языка во всех гимназиях совершенно лишне» [9, стб. 1102]. В своём докладе министр народного просвещения предложил «заменить этот предмет введением в гимназический курс наук естественных» [7, стб. 1104] даже «и в те гимназии, где вовсе не обучали греческому языку, если только откроются к тому денежные средства» [7, стб. 1104]. По мнению министра «с допущением этой меры не только довершилась бы полнота образования учеников, намеревающихся прямо из гимназий поступить в гражданскую службу, но и ощутительно облегчилось бы подробное и основательное изучение естественных наук для студентов физико-математического и медицинского факультетов» [7, стб. 1104]. Император согласился с предло-

жением министра. В 1852 г. фуракция гимназического образования усилилась. Все гимназии были разделены на три разряда: а) с естественным и законоведением; б) законоведением; в) латинским и греческим языками в учебных планах.

Как свидетельствует И. А. Алешинцев, в мае 1857 г. Учёный Комитет при Главном правлении училищ, созданный для подготовки реформы школы, приступил к определению цели и назначению общеобразовательных учебных заведений. Было предложено иметь гимназии трёх видов:

- 1) классические (филологические);
- 2) реальные (физико-математические);
- 3) смешанные, с 4(5) младшими классами, общими и старшими: физико-математическими и филологическими [1, с. 214–215].

В результате обсуждения в Учёном Комитете выявились четыре точки зрения по данному вопросу:

- 1) гимназия в содержательном отношении должна быть единая;
- 2) курс гимназии должен быть общий, но старшие классы разделены на факультеты;
- 3) гимназия должна быть только реальной;
- 4) гимназии должны быть разделены на классические и реальные [1, с. 228–230].

Дифференционные процессы в среднем образовании стали развиваться на основе принятого в ноябре 1864 г. «Устава гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения».

Как следует из Устава, «гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [17, стб. 1301]. В документе было также записано, что «в гимназии полагается семь классов с годичным курсом для каждого класса» [17, стб. 1302]; «в гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания» [17, стб. 1311].

Устав позволил открывать прогимназии, состоящие из четырёх первых классов гимназий, «там, где представится надобность и возможность, а также и в местах, не имеющих гимназий» [17, стб. 1302].

Гимназии и прогимназии разделялись на классические и реальные «по различию предметов, содействующих общему образованию, и по различию целей гимназического обучения» [17, стб. 1302]. В Уставе утверждалось, что классические гимназии готовили к поступле-

нию в университеты, а реальные – в высшие специальные училища [17, стб. 1326]. Закреплённый Уставом дуализм мог быть разрешён в ту или иную сторону в процессе дальнейшего функционирования образовательной системы.

Устав 1864 г. направил дифференционные процессы следующим образом: как ступень гимназического образования были выделены прогимназии с 4-летним курсом обучения; произошло разделение гимназий на классические и реальные, для их выпускников установлены различные образовательные траектории; устранены сословные ограничения; сохранены гендерные ограничения. Содержание образования было приведено в соответствие с типом гимназии. Были выделены: а) предметы, изучавшиеся в гимназиях обоёго типа на одинаковом уровне; б) предметы, на изучение которых в реальных гимназиях отводилось больше времени; в) латинский и греческий в качестве обязательных только в классических гимназиях; г) небольшое число элективных дисциплин.

Обращает на себя внимание также тот факт, что Устав 1864 г., как и последовавший за ним Устав 1871 г., касался только гимназического образования. Это отличает их от Уставов 1804 г. и 1828 г., которые регламентировали также работу учебных заведений низшего уровня. Подобные трансформации свидетельствуют об изменениях, произошедших в субординации учебных заведений, а также существенном расширении их сети, включавшей в себя как традиционные, так и новые типы школ. При этом правительство не отказывалось от регулирования их деятельности, что в условиях роста дифференцированности системы требовало специальных нормативных актов, посвящённых каждому типу по отдельности.

Кардинальные реформы 1860-х гг. способствовали существенному росту общественного интереса к народному образованию. Многие помещики открывают в своих деревнях школы. Сельское духовенство начинает обучать крестьянских детей. Постепенно включаются в решение вопросов образования земства.

Интенсивное развитие народных школ вызвало необходимость в специальном нормативном акте. В июле 1864 г. было принято «Положение о начальных народных училищах». К народным училищам были отнесены: приходские училища, народные училища, содержащиеся частными лицами, все сельские училища, содержащиеся за счёт общественных средств, церковно-приходские училища, все воскресные школы. Цель народных училищ заключалась в том, чтобы «утверждать в народе

религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [14, стб. 1226]. Было решено, что в училища могут быть приняты «дети всех состояний, без различия вероисповедания» [14, стб. 1227], «обою пола там, где не представляется возможности иметь отдельные мужские и женские училища. Воскресные же школы учреждаются исключительно для учащихся одного пола» [14, стб. 1227–1228]. Установление платы за обучение и освобождение от неё передавалось на усмотрение учредителя.

В 1871 г. был принят новый «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения». На этот раз победу одержала точка зрения, считавшая «изгнание древних языков и приноровление гимназического курса одною из главных причин охватившего наше юношество материализма и нигилизма» [1, с. 289]. Содержание реального образования было подвергнуто резкой критике. Утверждалось, что оно «развивает учащихся односторонне и, не оказывая влияния ни на их нравственное, ни на их эстетическое образование, привлекает их внимание исключительно и преждевременно, или к вопросам политическим и социальным (таково, без сомнения, влияние курса законоведения), или же к вопросам мира материального (курс естествознания)» [1, с. 289]. Эти оценки, поддержанные верховной властью, привели к очередной трансформации гимназического образования.

В качестве основного учебного заведения Устав 1871 г. определил классические гимназии, цель которых заключалась в том, чтобы «доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование» и вместе с тем служить «приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [18, стб. 431]. Гимназия продолжала оставаться семиклассной, но с годичным курсом только в первых шести классах; седьмой класс становился двухгодичным [18, стб. 431]. При каждой гимназии и прогимназии предполагалось открывать «приготовительный класс, продолжительность курса которого определяется соответственно успехам и возрасту учеников» [18, стб. 432]. Как следует из Устава, в гимназии и прогимназии могли обучаться «дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания» [18, стб. 437].

Реальные гимназии были преобразованы в училища, которые, «прикрываясь своей практически-технической целью, сыграли роль хорошего отвода от университета для среднего сословия» [1, с. 305]. Целью реальных училищ

было «доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний» [20, стб. 910–911]. Устав определял, что «смотря по местным удобствам, реальные училища учреждаются в составе шести, пяти, четырёх, трёх и двух классов с одногодичным курсом в каждом из них» [20, стб. 911], «V и VI классы реальных училищ, в каком бы составе ни были учреждены сии училища, могут состоять или из двух отделений – основного и коммерческого, или же из одного из сих отделений» [20, стб. 911]. Разрешалось при основном отделении открывать «ещё один высший класс, дополнительный, с тремя отделениями: а) общим, предназначенным преимущественно для приготовления учащихся к вступлению в высшие специальные училища; б) механико-техническим и в) химико-техническим». Предполагалось, что с учётом местных потребностей «дополнительный класс может состоять также из одного или из двух из сих отделений» [20, стб. 911]. В реальных училищах могли обучаться «дети всех состояний без различия звания и вероисповедания» [20, стб. 915]. Учащиеся, окончившие училище, включая дополнительный класс по какому-либо из его отделений, могли «поступать в высшие специальные училища, подвергаясь только поверочному испытанию» [20, стб. 933].

Таким образом, по Уставу 1871 г. векторы развития дифференционных процессов были следующими: классические гимназии получили особый статус; при поступлении в них представители всех сословий пользовались равными возможностями; древние языки стали важнейшим элементом содержания образования; сохранились элективные учебные дисциплины; реальные гимназии трансформировались в реальные училища.

Окончательное разделение классического и реального образования, произошедшее в 1871–1872 гг., явилось результатом неоднократных бифуркаций, происходивших в среднем образовании на протяжении XIX в. Первая из них произошла ещё в 1811 г., когда попечитель Санкт-Петербургского учебного округа С. С. Уваров предложил внести изменения в учебный план только одной столичной гимназии. Произведённая им реформа – «прямая реакция против энциклопедичности и многопредметности прежних гимназий» [1, с. 59]. По мнению И. А. Алешинцева, именно эта гимназия «явилась первой классической» [1, с. 59]. Будучи протяжённым во времени, процесс разделения имел и промежуточные результаты, к каковым можно отнести

реформы 1849, 1852 и 1864 гг. Следует отметить, что все бифуркации касались разделения общего образования именно на классическое и реальное, в то время как возможности для разделения по другим направлениям не рассматривались вовсе.

31 мая 1872 г. было утверждено «Положение о городских училищах». Их преобразование из уездных училищ должно было начаться со второй половины 1874 г. по мере подготовки учителей в специально создаваемых для этого учительских институтах. В соответствии с документом «городские училища имеют целью доставление детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования» [11, с. 1178]. Они были разделены «на одноклассные, двухклассные, трёхклассные и четырёхклассные», однако «по ходатайству земства, городских обществ, сословий или частных лиц содержимые на их средства городские училища могут быть учреждаемы также в составе пяти или шести классов» [11, стб. 1178]. Согласно Положению при соблюдении определённых процедур учащиеся городских училищ могли продолжить обучение в гимназиях или реальных училищах, поступить на гражданскую службу или в учительский институт [11, стб. 1185–1186].

5 июня 1887 г. был принят циркуляр «О сокращении числа учеников в гимназиях и прогимназиях и изменении состава оных», который позволил осуществлять дискриминационные меры к выходцам из небогатых семей в отношении их доступа к среднему образованию.

Совещание в составе министров народного просвещения, внутренних дел, госимущества, управляющего министерства финансов и обер-прокурора Святейшего синода пришло к выводу о необходимости внесения в правительство представления «о допущении впредь в гимназии и в прогимназии детей лишь некоторых сословий не ниже купцов 2-й гильдии» [6, стб. 880]. Однако император, которому было доложено о таком предложении, признал эту меру «несвоевременною и неудобною» и счёл за лучшее «достигнуть цели отвращения наплыва в гимназии и прогимназии детей лиц, не соответствующих по домашней их обстановке среднему образованию, другими какими-либо способами» [6, стб. 880–881].

После повторного совещания чиновники предположили, «что независимо от возвышения платы за учение по крайней мере нужно было бы разъяснить начальствам гимназий и прогимназий, чтобы они принимали в эти учебные заведения только таких детей, которые

находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства. Таким образом, при неуклонном соблюдении этого правила гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одарённых гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию» [6, стб. 881].

В XIX в. своё дальнейшее развитие получило женское образование. Так, в 1860 г. было утверждено в виде эксперимента сроком на три года «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения». В соответствии с ним произошло разделение училищ на два разряда. Отмечалось, что «училища того и другого разряда, различаясь лишь в объёме курса ученья, имеют одну цель – сообщить ученицам то религиозно-нравственное и умственное образование, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей супруги и матери семейства» [13, стб. 496–497]. Училища предполагалось содержать за счёт общественных или частных пожертвований.

Полный курс обучения в училищах первого разряда продолжался 6 лет, второго – 3 года. Для зачисления в первый класс девочка должна была достичь 8-летнего возраста и уметь читать и писать по-русски [13, стб. 501]. Все предметы были разделены на обязательные и необязательные.

По «Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», принятому в 1870 г., женские гимназии и прогимназии «суть заведения, предназначенные для приходящих учениц всех сословий и вероисповеданий», открывающиеся «в городах, где только представится возможность обеспечить их существование посредством общественных или частных пожертвований». Было установлено, что «женские гимназии состоят из семи классов с годичным для каждого класса курсом» [12, стб. 1620]. Прогимназии могли иметь три класса (а при возможности и больше) с годичным курсом обучения в каждом из них. Учебные дисциплины в гимназиях и прогимназиях были разделены на обязательные и необязательные. Положение устанавливало, что «сверх общего семилетнего курса при женских гимназиях может быть учреждаем специальный курс для лиц, желающих приобрести право на звание домашних наставниц и

учительниц» [12, стб. 1626]. С этой целью предусматривался дополнительный класс с годичным, а где позволяют условия, и с двухгодичным курсом обучения.

В августе 1874 г. были утверждены общегосударственные учебный план и программы для женских гимназий. В этих документах, в частности, были уточнены перечни предметов по выбору. Предлагались две группы таких дисциплин. Первую группу составляли немецкий, французский языки, рисование и педагогика, вторую – один из новых иностранных языков, а также латинский и греческий языки [16, с. 59]. При этом «преподавание латинского языка одного или латинского и греческого вместе вводится для желающих по ходатайству попечительных советов гимназий и прогимназий с разрешения попечителя учебного округа» [16, с. 60].

По учебному плану для VIII, дополнительного педагогического класса, также утверждённому в августе 1874 г., ученицам предлагался, наряду с предметом, по которому они хотели получить звание домашней наставницы, ещё цикл педагогических дисциплин.

Помимо гимназий, государственных и частных, женское среднее образование включало такие типы учебных заведений: училища, институты, епархиальные училища. В них достаточно определённо проявилась тенденция дифференцировать учащихся по способностям.

Так, например, в Смольном институте воспитанницы группировались по трём потокам: сильных, средних и слабых. Каждое из отделений имело свой учебный план [4, с. 258]. Аналогичным образом проводилась дифференциация воспитанниц и в Мариинском институте.

После четырёхлетнего прохождения одинакового для всех общеобразовательного курса воспитанниц делили на два класса: способных и неспособных к умственному труду. Способные составляли учебный класс, неспособные – хозяйственный. Хотя официальный срок обучения в этих классах был определён в три года, фактически он зависел от успехов каждой воспитанницы.

Итак, к концу XIX в. система школьного образования Российской империи приобрела завершённый вид. Её становление и развитие выглядит следующим образом. Первоначально, в XVII – XVIII вв., учебные заведения, открывавшиеся на территории страны, были разрозненными. С течением времени их становилось все больше, между ними возникали структурные связи как по горизонтали, так и по вертикали, что постепенно

превращало сеть учебных заведений в систему, которая становилась все более дифференцированной. Одновременно дифференционные процессы протекали и внутри учебных заведений, что приводило к возникновению ступеней и уровней в школьном образовании с соответствующим содержанием и методами обучения. Интенсивность и масштаб дифференционных процессов определялись целями, которые ставило правительство перед системой образования с учётом социальной ситуации в империи.

Политика властей в области образования, начатая Петром I и получившая естественное продолжение в XIX в., сводилась к следующему: государство несло ответственность за образование детей из господствующих классов и подготовку правительственных чиновников; просвещение народных масс делегировалось помещикам, благотворительным организациям, сельским и городским общинам, после отмены крепостного права – земствам и городским самоуправлениям; контроль за положением дел в народных школах, который сводился главным образом к наблюдению за тем, как в них освещаются правительственные взгляды, Министерство народного просвещения возлагало на себя.

XIX в. стал тем периодом в развитии школьного образования Российской империи, когда институциональное творчество приобрело широкие масштабы, что свидетельствовало о спецификации запросов различных слоёв общества. Сложилась государственная система общего образования, подчинявшаяся светским властям. Образовательные учреждения распространились по территории всей империи, в городах и в сельской местности. Динамизм в развитии образовательной системы выражался в возникновении разнообразных учебных заведений, их последующем количественном росте или, напротив, уменьшении. При этом учебные заведения, созданные по Уставу 1804 г., неизменно сохраняли своё присутствие в системе школьного образования.

С учётом избранного аспекта рассмотрения основными вехами в развитии школьного образования XIX в. могут быть названы следующие:

– 1804 г. – создание сети учебных заведений, каждое из которых предоставляло свой уровень образования с установлением преемственной связи между ними, что привело к смягчению сословной дифференциации;

– 1828 г. – усиление дифференционных процессов, результатом чего стали разрушение преемственности между учебными заведениями и рост сословных ограничений в школе;

– 1849 г. – разделение единого гимназического образования на общее и специальное, которое, в свою очередь, подверглось фуркации по направлениям в соответствии с будущим профессиональным предназначением учащихся;

– 1852 г. – усиление дифференциации содержания образования, которое привело к разделению гимназий на три разряда;

– 1864 г. – а) разделение гимназий на реальные и классические с выделением подготовительного звена – прогимназии; смягчение сословного режима в гимназиях; б) принятие нормативного документа, регламентирующего создание и функционирование начальных народных училищ;

– 1870 г. – создание женских гимназий и прогимназий;

– 1871 г. – окончательное разделение среднего образования на реальное и классическое с закреплением последнего в качестве основного; усиление сословности в среднем образовании;

– 1872 г. – преобразование уездных училищ в городские в качестве учреждений начального образования в составе от одного до шести классов;

– 1887 г. – укрепление сословных перегородок в гимназическом образовании.

Ядро образовательной системы составляли учебные заведения для высших и средних слоев общества. Образование было разделено на мужское и женское; его можно было получить в учебных заведениях различных типов. Особое внимание правительство уделяло мужским гимназиям. В течение XIX в. власти принимали по ним многочисленные решения.

Периферию образовательной системы составляли учебные заведения для бедных слоев городского и сельского населения. Постепенно сеть таких учебных заведений расширялась, возникали новые их типы. Начальное образование, которое в отличие от среднего, находилось на попечении общественных организаций и церковных властей, оказалось более мобильным, лучше адаптированным к потребностям граждан. С 1804 г., когда в соответствии с Уставом, были открыты приходские училища, количество учреждений начального образования постепенно возрастало. Особенно широкое распространение начальные школы различного типа получили после отмены крепостного права. Их открытие привело к тому, что все большее число детей школьного возраста, проживавших не только в городах, но и в сельской местности, получали элементарное образование.

Проведенный анализ даёт основания утверждать, что в периоды либерального по-

тепления дифференционные процессы сопровождались интеграционными. Назначение дифференционных процессов заключалось в чётком разграничении учебных заведений по типам и уровням, а интеграционных – в установлении между ними преемственных связей, что давало возможность учащимся переходить в учебное заведение, предоставляющее образование более высокого уровня вне зависимости от сословной принадлежности. Во времена доминирования консервативно-охранительных тенденций в результате ослабления интеграционных процессов и одновременного повышения интенсивности дифференционных преемственных связей между учебными заведениями утрачивались, усиливались сословные начала в образовании.

Дифференциация образования в XIX в. инициировалась различными источниками: государством, отстаивавшим интересы господствующих сословий, промышленниками и землевладельцами, университетами, армейским руководством, женскими организациями, церковными властями.

В XIX в. произошёл окончательный отбор оснований дифференциации: а) сословный характер общественных отношений, который определял уровень образования, предлагавшийся различным социальным группам; б) сосуществование светской и церковной властей, обусловившее наличие в образовательной системе различавшихся содержанием образования светских и духовных школ; в) отраслевая организация науки и техники, в соответствии с которой осуществлялась подготовка специалистов в создаваемых учебных заведениях; г) пол учащегося; д) его интересы, уровень подготовки, другие индивидуальные особенности.

На протяжении всего рассмотренного периода дифференциация носила ограничительный характер. Это выразилось в разделении учебных заведений по сословному признаку. В течение нескольких десятилетий из-за отсутствия преемственных связей между учебными заведениями различных ступеней представители определённых общественных групп были лишены доступа к повышенному уровню образования. Дифференциация образования по гендерному признаку также ограничивала возможности женщин на получение полноценного образования в интересующей их области знания.

Содержание начального образования обеспечивало функциональную грамотность учащихся, гимназического – сохраняло энциклопедический характер, что достигалось за счёт многопредметности. В то же время диффе-

ренционные процессы привели к его фуркации в соответствии с планируемой профессией, уровнем развития учащихся. Уставы и положения, регулировавшие работу учебных заведений, предусматривали наличие элективных курсов, как правило, носивших прикладную направленность.

Дифференционные процессы в XIX в. по сравнению с предыдущими историческими этапами получили наибольшее развитие. Это нашло отражение в категориальном аппарате

педагогике. Произошло содержательное наполнение таких понятий, как «профиль», «курсы по выбору», «дифференцированное обучение», хотя их терминологическое обозначение было иным. Дифференционные процессы окончательно закрепились на меж- и внутриинституциональном уровнях, во всех компонентах образовательного процесса: содержательном, методическом, организационном. Именно на этих уровнях они проявляли себя в XX в. и протекают на современном этапе.

Список литературы

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. 346 с.
2. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения / сост. С. В. Рождественский. СПб., 1902. 786 с.
3. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Петроград: Кн. склад «Земля», 1915. 746 с.
4. Очерк истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX в. / отв. ред. М. Ф. Шабаяева. М.: Педагогика, 1973. 605 с.

Источники

5. О предварительном образовании Московского дворянского института // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. акад. наук, 1864. Т. 2. Отд-ние 2. С. 409–411.
6. О сокращении числа учеников в гимназиях и прогимназиях и изменении состава оных // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Общественная польза, 1894. Т. 10. С. 880–883.
7. О прекращении в некоторых гимназиях преподавания греческого языка и замене сего предмета курсом наук естественных // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. акад. наук. Т. 2. Отд-ние 2. С. 1103–1105.
8. Об изменении §145 и 235 Устава гимназий и училищ уездных и приходских // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. акад. наук, 1864. Т. 2. Отд-ние 2. Стб. 863–874.
9. Об отмене преподавания греческого языка в гимназиях // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. Акад. наук, 1864. Т. 2. Отд-ние 2. Стб. 1102–1103.
10. Положение о волостных училищах казенных поселян // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. акад. наук, 1864. Т. 2. Отд-ние 1. Стб. 324–328.
11. Положение о городских училищах // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1877. Т. 5. Стб. 1178–1188.
12. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. акад. наук, 1871. Т. 4. Стб. 1620–1629.

References

1. Aleshintsev I. A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek). SPb.: Izd. O. Bogdanovoi, 1912. 346 s.
2. Istoricheskii obzor deyatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya / sost. S. V. Rozhdestvenskii. SPb., 1902. 786 s.
3. Kapterev P. F. Istoriya russkoi pedagogii. Petrograd: Kn. sklad «Zemlya», 1915. 746 s.
4. Ocherk istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. XVIII – pervaya polovina XIX v. / отв. red. M. F. Shabaeva. M.: Pedagogika, 1973. 605 s.

Istochniki

5. O predvaritel'nom obrazovanii Moskovskogo dvoryanskogo instituta // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1864. T. 2. Otd-nie 2. S. 409–411.
6. O sokrashchenii chisla uchenikov v gimnaziakh i progimnaziakh i izmenenii sostava onykh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Obshchestvennaya pol'za, 1894. T. 10. S. 880–883.
7. O prekrashchenii v nekotorykh gimnaziakh prepodavaniya grecheskogo yazyka i zamene sego predmeta kursom nauk estestvennykh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk. T. 2. Otd-nie 2. S. 1103–1105.
8. Ob izmenenii §145 i 235 Ustava gimnazii i uchilishch uездnykh i prikhodskikh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1864. T. 2. Otd-nie 2. Stb. 863–874.
9. Ob otmene prepodavaniya grecheskogo yazyka v gimnaziakh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. Akad. nauk, 1864. T. 2. Otd-nie 2. Stb. 1102–1103.
10. Polozhenie o volostnykh uchilishchakh kazennykh poselyan // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1864. T. 2. Otd-nie 1. Stb. 324–328.
11. Polozhenie o gorodskikh uchilishchakh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. V. S. Balasheva, 1877. T.5. Stb. 1178–1188.
12. Polozhenie o zhenskikh gimnaziakh i progimnaziakh Ministerstva narodnogo prosveshcheniya // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1871. T. 4. Stb. 1620–1629.

13. Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. академ. наук, 1865. Т. 3. Стб. 496–502.

14. Положение о начальных народных училищах // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. академ. наук, 1865. Т. 3. Стб. 1226–1234.

15. Постановление о Лицее (Царскосельском) // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1864. Т. 1. Стб. 557–583.

16. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последовавшими с 1870 года изменениями и дополнениями, содержащий также (в четырёх частях книги): положение по отдельным женским гимназиям и прогимназиям, общие и частные программы их и правительственные распоряжения, как относящиеся к этим заведениям, к служащим и учащимся в них, так и касающиеся лиц, занимающихся частной и женской педагогической деятельностью / сост. М. В. Родевич. СПб.: Тип. д-ра М. А. Хана, 1884.

17. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. академ. наук, 1865. Т. 3. Стб. 1301–1326.

18. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1877. Т. 5. С. 431–464.

19. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. Импер. академ. наук, 1864. Т. 2. Отд-ние 1. С. 150–209.

20. Устав реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1877. Т. 5. Стб. 910–934.

21. Устав учебных заведений, подведомых университетам // Сб. постановлений по М-ву нар. просвещ. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1864. Т. 1. С. 331–368.

22. Философский энциклопедический словарь / редколл.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.]. Изд. 2-е. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 814 с.

13. Polozhenie o zhenskikh uchilishchakh vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya // Sb. posta-novlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1865. T. 3. Stb. 496–502.

14. Polozhenie o nachal'nykh narodnykh uchilishchakh // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1865. T. 3. Stb. 1226–1234.

15. Postanovlenie o Litsee (Tsarskosel'skom) // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. V. S. Balasheva, 1864. T. 1. Stb. 557–583.

16. Sbornik deistvuyushchikh postanovlenii i rasporyazhenii po zhenskim gimnaziyam i progimnaziyam Ministerstva narodnogo prosveshcheniya s posledovavshimi s 1870 goda izmeneniyami i dopolneniyami, soderzhashchii takzhe (v chetyrekh chastyakh knigi): polozhenie po ot-del'nym zhenskim gimnaziyam i progimnaziyam, obshchie i chastnye programmy ikh i pravitel'stvennye rasporyazheniya, kak odnosyashchiesya k etim zavedeniyam, k sluzhashchim i uchashchimsya v nikh, tak i kasayushchiesya lits, zanimayushchikhsya chastnoi i zhenskoj peda-gogicheskoi deyatel'nost'yu / sost. M. V. Rodevich. SPb.: Tip. d-ra M. A. Khana, 1884.

17. Ustav gimnazii i progimnazii vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1865. T. 3. Stb. 1301–1326.

18. Ustav gimnazii i progimnazii vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. V. S. Balasheva, 1877. T. 5. S. 431–464.

19. Ustav gimnazii i uchilishch uezdnykh i prik-hodskikh, sostoyashchikh v vedomstve universitetov: S.-Peterburgskogo, Moskovskogo, Kazanskogo i Khar'kovskogo // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. Imper. akad. nauk, 1864. T. 2. Otd-nie 1. S. 150–209.

20. Ustav real'nykh uchilishch vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. V. S. Balasheva, 1877. T. 5. Stb. 910–934.

21. Ustav uchebnykh zavedenii, podvedomykh universitetam // Sb. postanovlenii po M-vu nar. prosveshch. SPb.: Tip. V. S. Balasheva, 1864. T. 1. S. 331–368.

22. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' / red-koll.: S. S. Averintsev, E. A. Arab-Ogly, L. F. Il'ichev [i dr.]. Izd. 2-e. M.: Sov. entsiklopediya, 1989. 814 s.

Статья поступила в редакцию 30.05.2015

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объём
статья (<i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i>)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДОСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указывается фамилия автора и название статьи.
2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.
3. Рецензия на статью, заверенная печатью и подписью.
4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук**.
5. Личная карточка автора – сведения об авторе/авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/ основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада основного автора (1 предложение).

Город, страна (на русском и английском языках)

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес

Источники финансирования статьи (при их наличии) приводятся на русском и английском языках.

Название статьи приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники. В тексте ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 7 источников. Если в список входит литература на иностранном языке, она следует за литературой на русском языке.

Правила оформления статьи

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Arial, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи предоставить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указывается изд-во, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника. Публицистика, архивы, справочные и законодательные материалы указываются после «Списка литературы» в разделе «Источники», нумерация продолжается (сквозная), либо выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация постраничная.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Объём цитирования в статье должен быть не более 30 % от общего объёма статьи.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т.д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки представляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии), даются со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/авторов и названия статьи. Размер рисунка 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по e-mail: zab-nauka@mail.ru.

Заверенные печатью и подписью рецензия и отзыв научного руководителя (для аспирантов) **отправляются по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129,
Забайкальский государственный университет,
Редакция научных журналов (каб. 126).

Редактор Т. Р. Шевчук
Верстка Г. А. Зенковой

Дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Редактор перевода
В. М. Ерёмина

Подписано в печать 25.11.15
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура «Arial».
Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 21,3. Уч.-изд. л. 17,1.
Заказ № 19215. Тираж 1000 экз.

Забайкальский государственный
университет
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

Corrector T. R. Shevchuk
Make-up G. A. Zenkova

Cover design M. R. Koptelova

Editor of the English Translation
V. M. Eryomina

Signed to print 25.11.15
Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Arial»
Operative printing
Conv. quires 21,3. Ed.-print quires 17,1.
Order № 19215. Circulation 1000 copies.

Zabaikalsky State
University
672039, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya St.