

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

*Материалы Международной заочной
научно-практической конференции*

29 мая 2010 года

**Чебоксары
2010**

УДК 37.0
ББК 74.04
И 66

Редакционная коллегия:

Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор

Волкова Марина Владиславовна, канд. пед. наук, доцент

Лысова Надежда Сергеевна, заведующая издательским отделом НИИ педагогики и психологии

Павлова Екатерина Витальевна

Ответственный редактор – *М.В. Волкова*

Ответственный за выпуск – *Е.В. Павлова*

Инновации и традиции современной школы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. 29 мая 2010 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 204 с.

ISBN 978-5-904752-04-0

В сборнике представлены материалы Международной заочной научно-практической конференции «Инновации и традиции современной школы».

Сборник материалов содержит статьи, посвящённые проблемам духовно-нравственного воспитания, формирования толерантности, личностных качеств учащихся и студентов, профессиональной компетентности будущих педагогов. Участниками конференции рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения учащихся, использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательной среды.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

© Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук, 2010

© Академия наук Чувашской Республики, 2010

© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2010

ISBN 978-5-904752-04-0 © Научно-исследовательский институт педагогики и психологии, 2010

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Аитова, Н.Г. Сурикова

Анализируя современное содержание школьного образования можно прийти к выводу, что развитие знаниевой традиции проявляется на всех его уровнях – в концепциях и моделях их реализации на практике; в учебных предметах, школьных учебниках и учебных материалах [3].

Совершенствование образования на сегодняшний момент необходимо и его невозможно представить без внедрения информационных технологий, что позволяет изменить преподавание школьных предметов, оптимизировать процессы понимания, запоминания и усвоения детьми учебного материала. При этом обеспечивается реализация идей развивающего обучения, совершенствуются формы и методы организации учебно-воспитательного процесса. Использование информационных технологий в образовании становится актуальной задачей школьного преподавания.

Где же сегодня находят широкое применение ИКТ? Прежде всего, на уроке.

Информатизация начальной школы играет важную роль для достижения современного качества образования и формирования информационной культуры ребенка XXI века. Отсюда следуют цели использования ИКТ:

- повысить мотивацию обучения;
- повысить эффективность процесса обучения;
- способствовать активизации познавательной сферы обучающихся;
- совершенствовать методики проведения уроков;
- своевременно отслеживать результаты обучения и воспитания;
- планировать и систематизировать свою работу;
- использовать как средство самообразования;
- качественно и быстро подготовить урок (мероприятие).

В результате освоения основной образовательной программы в области информационных технологий младшие школьники должны:

- использовать звуко-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- активно использовать речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- использовать различные способы поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информа-

ции в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; уметь вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать в цифровой форме и анализировать изображения, звуки, измеряемые величины, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.

В школе наиболее удачной формой использования ИКТ являются презентации, информационно-обучающие и тестирующие программы. При этом традиционная структура урока может принципиально не меняться. Все этапы урока сохраняются, изменяются только их временные характеристики и насыщенность. Презентации дают возможность учителю выстроить объяснение материала на уроке логично. В нашей школе наиболее распространённым является применение мультимедийных технологий посредством использования одного компьютера на класс, изображение с которого выводится на экран. Включаются три вида памяти учеников: зрительная, слуховая, моторная. По результатам исследования института «Евролингвист» (Голландия), большинство людей запоминает 5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное использование аудио- и видеoinформации повышает запоминаемость до 30-50%. А использование анимационных эффектов способствует повышению интереса обучающихся к изучаемой теме [1].

Мультимедиапрограммы представляют информацию в различных формах и тем самым повышают эффективность процесса обучения. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, составляет в среднем 30%, а приобретенные знания с использованием мультимедийных программ сохраняются в памяти обучающихся значительно дольше. Мультимедийные презентации оптимально и эффективно соответствуют триединой дидактической цели урока. Но учитель, использующий в своей работе мультимедийные презентации должен объяснить обучающимся, что и для чего они должны наблюдать, так как «избыточная наглядность» может привести к торможению развития обучающихся.

Информационно-обучающие программы позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем, полностью реализовать принцип адаптивности к индивидуальным возможностям ребёнка, соответствовать индивидуальному темпу учебно-познавательной деятельности. Обучение носит диалоговый характер, при котором учитель в любой момент может внести в него необходимые коррективы.

Компьютерное тестирование, являющееся аналогом обычного тестирования, позволяет анализировать и фиксировать результат проделанной работы и реализовать связанные с ответом алгоритмы (например, возвращать к уже выполненному или пропущенному заданию, ограничивать время на один тест ит.д.). Учитель, решивший воспользоваться тестовым методом в начальной школе, может легко сам создать тест, пользуясь систе-

мой для создания тестов, но при этом необходимо иметь продуманные коллекции тестов и задач. В настоящее время магазины предлагают богатый выбор готовой продукции по обучающим программам (тренажеры) по всем основным предметам начальной школы.

Информационные технологии – это мощное орудие, с помощью которого можно развить формирующийся интеллект младшего школьника – базу, лежащую в основе способности к обучению. Потому так важен учёт особенностей интеллектуального и психического развития учеников начальной школы. В этом возрасте доминирующей функцией является мышление. Так, ребёнок 7-11 лет способен к умозаключениям при конкретности условий задачи. И если в дошкольном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, то при переходе в начальную школу будущий первоклассник обладает уже словесно-логическим мышлением. По ходу взросления в области разновидности мышления выделяют три основные группы, к которым могут относиться дети: а) теоретики или мыслители – они легко решают учебные задачи в словесном плане; б) практики – им нужна опора на наглядность и практические действия; в) художники – дети с ярким образным мышлением [4]. Соответствие выбранных учителем методов и приёмов обучения возрастным и личностным особенностям учеников начальных классов даёт хорошие результаты. Но не следует забывать и о санитарно-гигиенических нормах: работа ученика начальной школы за компьютером не может продолжаться более 15 минут.

Таким образом, учитель и ученики должны быть равноправными участниками творческого процесса обучения, а применение ИКТ следует рассматривать, как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса. ИКТ расширяют возможности учителя для введения учеников в увлекательный мир, где им предстоит самостоятельно добывать, анализировать, представлять и передавать информацию. Информатизация предоставляет возможность гибко управлять обучением и разнообразить способы предъявления учебной информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // *Начальная школа*. – 2009. – №2. – С. 38-43.
2. Ковалёва А.Г. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в начальной школе. – М., 2006. – 78 с.
3. Крылова О.Н. Традиции и инновации учебного содержания: Монография. – СПб.: Издательство «Аграф», 2004. – 120 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. – 240 с.

Об авторах

Аитова Альбина Ильматовна – учитель начальных классов, МОУ «Лиманская СОШ №2», Лиманский район, Астраханская область.

Сурикова Наталия Георгиевна – учитель начальных классов, МОУ «Лиманская СОШ №2», Лиманский район, Астраханская область.

РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ УЧАЩИХСЯ

Г.А. Алесина

Работая в гимназии, я более восьми лет занимаюсь организацией проектно-исследовательской деятельности на уроке и во внеурочном пространстве. Вместе с учащимися, кроме социокультурных проектов, подготовлено и представлено на городских Форумах «Новое поколение горожан: кадровый резерв XXI века» 15 работ на секциях «Лингвистические и литературоведческие исследования и проекты», которые в зависимости от объекта исследования можно разделить на следующие виды:

- работы, в которых проводился анализ текста художественного произведения с целью выявления его художественного своеобразия, особенностей авторского стиля, мастерства писателя. Например: «Комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль» как образец русского классицизма», «Художественное своеобразие рассказов Э. Сетона-Томпсона»; «Строки женской души (Любовь в восприятии Марины Цветаевой)»; «Жанр баллады в творчестве В.А. Жуковского»; «Героическое начало в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»; «Цветопись в поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри»;

- работы, предполагающие интеграцию литературы и лингвистики, приучающие учащихся видеть общность гуманитарных знаний, осваивать разные методологические подходы к анализу явлений искусства и жизни: «Семантическое поле еды как средство характеристики героев в повести Н.В.Гоголя «Старосветские помещики»;

- собственно лингвистические исследования: «Клички и прозвища людей: происхождение и употребление в современном русском языке», «Из истории русских фамилий», «Добрые слова», «Использование сленга в речи учащихся Северной гимназии», «История одного слова. Милосердие»;

- лингвистические работы, в основе которых лежит анализ типологии наименований (на краеведческом материале): «Названия мелких магазинов Северска», «Наименования улиц Северска»;

- проекты: «Занимательная орфография».

Накоплен немалый педагогический опыт по сопровождению детской образовательной инициативы во внеурочном пространстве, но этот профессиональный багаж заставил пересмотреть и организацию, методику проведения урока.

В чем же мне, как преподавателю русского языка и литературы, видится практическая значимость организации проектно-исследовательской деятельности?

Главной задачей в преподавании литературы я считаю воспитание у детей любви к чтению. Условия, при которых эта любовь возможна, – хорошие книги, хорошая программа, эмоциональный учитель и обязательно деятельность учащихся, связанная с изучением литературы.

Любая деятельность – это поиск, интеллектуальное напряжение. Общение с книгой – это еще и человеческое общение, которое должно быть обеспечено тщательно продуманной со стороны взрослого, грамотного читателя, технологией, в основу которой положены:

- востребованность ребенком предмета разговора;
- сотворчество взрослого и ребенка, где взрослый (а в нашем случае это учитель литературы) должен предстать как исследователь, художник и воспитатель;
- три жизненных опыта: Я – ученика, Я – учителя, Я – автора.

В процессе совместной деятельности перед учителем и учеником стоит очень трудная задача: исследуя художественное произведение, не забыть про жизнь, дающую импульс к написанию произведения, и соединить литературу с жизнью, формируя ключевые компетенции – общекультурные, коммуникативные, личностные.

Задача учителя литературы – научить ребят самостоятельно извлекать из произведения нравственные ценности, впаянные в текст, осмысливать их, эмоционально переживать и, наконец, воплощать в поступках, сначала на вербальном уровне, а потом на деятельностном.

К сожалению, количество часов, отведенных программой на изучение художественных произведений, порой настолько мало, что приходится отказываться от эмоционального переживания, которое невозможно без чтения вслух, глубокого проникновения в сам текст, кропотливой работы над словом, другими языковыми средствами как главным инструментом выражения авторского замысла.

Целесообразность же обращения к слову при анализе художественного текста обусловлена необходимостью «на близком расстоянии» увидеть язык в роли первоэлемента литературы, посредством которого создаются всякого рода эстетические эффекты и поэтические образы, тот самый «формальный» каркас, без которого нет художественного произведения как художественного произведения (естественно, в полной мере учитывая при этом и заложенную в нем идейную информацию)» [5].

Тогда и цель деятельности учителя в таких условиях должна быть другой: организовать самостоятельную, творческую, исследовательскую работу, содержанием которой являлось бы полноценное читательское освоение текста произведения, что привело бы учеников к потребности в собственном творчестве, в создании собственного текста в любом жанре и в любом виде искусства, к чему у них есть влечение и способности. Изучение литературы, не исключая работы ума и оперирование знаниями, требует того, чтобы разум прислушивался к голосу сердца и зову совести. Ведь

литература, если перефразировать высказывание главного героя фильма «Доживем до понедельника», – это единственная область, которая делает человека человеком.

Результатом литературного образования должно стать умение школьника самостоятельно разбираться в любом незнакомом произведении при условии овладения такими личностными компетенциями, как умение организовать собственную деятельность, способность к самоконтролю деятельности, реакций и результатов, способность давать себе реальную оценку, владеть способами саморефлексии.

Воспитание грамотного читателя-исследователя начинается с формирования учебно-интеллектуальных компетентностей. Освоить содержание текста – это запомнить его и понять. Запомнить текст – это понятно: пересказал текст без потерь, значит, запомнил. А что значит понять содержание прочитанного? Это трудоемкая умственная работа, требующая особых, исследовательских умений, и протекает она в несколько этапов:

– Обдумывание темы. «О чём пойдет речь? Что я уже знаю об этом? Что хочу узнать? Что мне предстоит узнать?» Научив ставить перед собой эти вопросы и отвечать на них, мы психологически подготавливаем учащихся к активному самостоятельному восприятию знаний. Существуют разные приемы, которые позволяют посмотреть на уже прочитанный текст «другими глазами»: постановка проблемного вопроса; соотношение жизненного опыта ребенка с тем, что описано автором; столкновение разных мнений по поводу критической оценки одного и того же произведения и др. На этом этапе определяется *объект исследования*.

– «Диалог с текстом», особенно необходим при вторичном чтении. Настоящий читатель всегда активен, он соглашается или спорит с автором, что-то одобряет, чему-то удивляется. Он сам себе задает вопросы и пытается на них найти ответы, строит догадки и предположения. Так появляется *рабочая гипотеза*. На этом этапе важно осознать, что в тексте ребенку неясно: следует предлагать такие формы заданий, как, например, выделить в тексте все непонятные слова и выражения, выяснить их значения, обращаясь к словарям и справочникам, дополнительной литературе. Все эти наблюдения предлагаю записывать в процессе чтения, читать с карандашом в руках, выделять слова-опоры, оставляя пометы: «согласен», «интересно», «непонятно», записывая возникающие вопросы и предварительные выводы. Результатом такой работы станет выход на определение *цели будущего исследования*. В процессе такой работы с текстом формируется исследовательская культура, при овладении которой учащийся сможет высказать собственные суждения на основе уже имеющихся данных, сделать соответствующий вывод, при этом у него развиваются навыки самоконтроля и самооценки результата, собранность и внимательность, настойчивость.

Прочтение произведения способом «медленного чтения» только на первый взгляд кажется трудоёмким, медленным. На самом деле, пользуясь им в системе, ученики учатся обрабатывать материал в уме, гораздо быстрее и прочнее усваивать его в сравнении с теми, кто просто несколько раз читает текст для запоминания. Кроме того, способ углубленного чтения развивает ум, память, сообразительность, что, в свою очередь, облегчает учебный труд. Такая работа с текстом дает возможность ученику самостоятельно извлекать знания.

– Работа с критической литературой. Принцип работы тот же – самостоятельное получение знаний, но уже под поставленную задачу. Невозможно, исследуя, например, классическое произведение, «открыть Америку»: все уже исследовано и изучено. Важно другое: «Америку» для себя открывает юный исследователь – находя ответы на свои вопросы, он идет известным для многих путем, но для каждого ребенка этот путь новый, и, чтобы он стал своим, был принят, его нужно пройти не раз. Помощь учителя в каждом конкретном случае реализуется по следующей схеме:

1. Дается задание для самостоятельной работы.
2. Указываются способы и приемы его выполнения.
3. Предлагается образец этой работы.

От источника к источнику, пользуясь уже известными способами и приемами, ученик овладевает необходимыми компетентностями. Можно говорить о формировании общегуманитарных компетентностей (приобретаются основы библиографической грамотности; вырабатывается потребность обращаться к словарям и справочникам, потребность ведения записей; приобретаются навыки конспектирования, реферирования), специальных (правильно выписывать цитаты и оформлять их). В ходе такой работы учащиеся овладевают мыслительными операциями (умением отбирать материал, сравнивать, анализировать, группировать, классифицировать, определять причинно-следственные связи, аргументировать).

– Лингвистический анализ, или «лингвистический микроскоп» (Н.М. Шанский), помогает исследовать слово в его художественной специфике; помогает сравнивать черновые редакции с окончательными, разные произведения на одну тему, таким образом ребята погружаются в стиль писателя, в его творческую мастерскую. На мой взгляд, этот этап необходим как в лингвистическом исследовании, так и в литературоведческом: объекты могут быть разные, а предмет изучения у нас один – слово, поэтому постановка вопроса: «Как с помощью языковых средств художник слова описывает какое-либо явление действительности, передает свои ощущения и впечатления?» – необходима.

Так происходит *освоение основных методов и приёмов сбора материала, определение методов, необходимых для работы с художественным произведением.*

– Собственно исследование, в результате которого учащиеся самостоятельно, в процессе аналитической работы должны прийти к решению проблемы, отразить свое понимание художественного текста в связном убедительном высказывании. Роль учителя здесь – теоретически направлять и корректировать ход анализа и обобщать результаты.

– Повторное обращение к анализу текста и переосмысление его результатов с учетом новых знаний, полученных в процессе освоения научной литературы по проблеме. Именно такая последовательность работы над темой способствует появлению мотивированного интереса к истории вопроса, к суждениям других исследователей, позволяет учащимся определить собственную позицию, оценить степень новизны своего исследования.

– Представление результатов исследования.

Таким образом, самостоятельная деятельность учащихся в исследовательской работе подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности ее этапов, каждый из которых позволяет формировать определенные компетентности, связанные с процессом приобретения и присвоения новых знаний.

Использование в деятельности приемов самостоятельной работы дает возможность отойти от стереотипа: «Выучил? – Отвечай» и позволяет верить в то, что учителю литературы интересна не способность учащихся к запоминанию чужих мыслей, а собственное убеждение, мнение, аргументация на уровне обоснованной оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисенко Н.А. Как мы работали над проектом, или технология исследовательской деятельности учащихся // *Литература в школе*. – 2002. – №7. – С. 39-43.
2. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
3. Прищепа Е.М. Ученическая исследовательская работа по литературе в гуманитарной профильной школе // *Литература в школе*. – 2004. – №12. – С.25-28.
4. Сергеева М.Г. Об экспертизе исследовательских работ учащихся // *Исследовательская работа школьников*. – 2003. – №3. – С. 136-138.
5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л., 1984. – С. 212.

Об авторе

Алесина Галина Анатольевна – учитель русского языка и литературы, МОУ «Северская гимназия», г. Северск, Томская область.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЬНИКОВ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ «ГОРОДСКОЙ ИНТЕРНЕТ ДНЕВНИК»

С.А. Амелькин, А.А. Егорычев

Сегодня рутина цифр и отчетности заваливает администрации школ, но на практике выходит так, что такое количество информации мало дает практического результата для администрации, учителя, родителей и ребенка.

Мы задались целью создать систему, которая бы решала два приоритетных на наш взгляд вопроса:

1) обеспечивала взаимодействие всех участников образовательного процесса (учителей, родителей, учащихся) через глобальную сеть Интернет, что в свою очередь повышает информированность родителей об успеваемости детей, а также создает единое информационное поле для коммуникаций;

2) давала учителям и родителям мощный и удобный аналитический инструмент, т.е. возможность по цифрам ежедневной успеваемости быстро, наглядно и объективно получать информацию о состоянии дел в образовательном процессе каждого отдельно взятого ученика.

Во всех школах города Ярославля и Ярославской области внедрена специальная информационная система АСИОУ, разработанная Городским центром развития образования города Ярославля. АСИОУ – это автоматизированная система информационного обеспечения управления образовательным процессом, которая решает множество школьных специфических задач. Для нас важен тот факт, что в этой информационной системе кроме всего прочего накапливается база данных четвертных оценок учащихся.

Мы разработали изолированную кросс платформенную систему, базирующуюся на АСИОУ, которая расширяет функционал базовой системы за счёт использования современных Интернет технологий. Кроме этого сотрудничество с Городским центром развития образования позволило внедрить в АСИОУ возможность ведение базы данных текущей ежедневной успеваемости учащихся.

Схема взаимодействия АСИОУ и системы «ГИД» выглядит следующим образом: операторы ежедневно вносят информацию об успеваемости учащихся в систему АСИОУ, а затем из системы АСИОУ происходит обезличенное экспортирование информации в систему «ГИД».

Согласно Федеральному закону «О персональных данных» (№152-ФЗ от 27.07.2006) информационные системы персональных данных, созданные до дня вступления в силу Федерального закона, должны быть приведены в соответствие с требованиями Федерального закона не позднее 1 января 2010 года, все вновь создаваемые информационные системы персональных данных также должны соответствовать требованиям Федерального закона.

Стоит заметить, что информационные системы персональных данных есть на каждом предприятии, в любой организации. Такой системой может быть, например, система автоматизации бухгалтерского учета («1С Бухгалтерия»), или система автоматизации расчета зарплаты и кадрового учета («1С Зарплата»), или система персонифицированного учета для ПФР, или базы данных клиентов, сотрудников организации, анкеты в электронном виде и т.п.

АСИОУ также работает с персональными данными учащихся и учителей. Для защиты системы локальные версии системы в школах установлены на компьютеры, не подключенные к глобальной сети Интернет. Аккумулирование баз данных на сервере АСИОУ в Департаменте образования происходит с помощью операторов, которые вручную переносят базы данных школ на основной сервер. В нашей системе мы «уходим» от работы с персональными данными с помощью разработанного нами специального алгоритма обезличивания данных.

Схематично покажем суть алгоритма. В системе АСИОУ данные об успеваемости хранятся примерно таким способом:

Класс 5 «А», урок «Математика»

ФИО учащегося	03.03.2010	04.03.2010	05.03.2010	06.03.2010	07.03.2010
Петров А.А.	4	4	3	4	3
Иванова А.В.	5	5	2	4	4
Сидорова В.Г.	3	4	2	4	Н
Варнавина В.Г.	3	4	2	4	4

При эскортировании информации в нашу систему «ГИД» из системы АСИОУ, каждому ученику присваивается случайно сгенерированный идентификатор, который при этом не теряет первоначальную связь с учащимся.

Петров А.А. —————> 01200332

Иванова А.В. —————> 01200434

Далее формируется XML документ, который экспортирует оценки учащихся в систему «ГИД».

Кроме того, мы позаботились о следующих качествах информационной системы:

Эргономика. Удобный пользовательский интерфейс (рис. 1), позволяющий быстро и эффективно использовать основные функции системы.

Каждая вкладка системы была закрашена в определенный цвет специально подобранный психологами по результатам тестирования системы на фокус группе родителей и преподавателей одной из школ.

Система реализована как web приложение, пользователи имеют возможность пользоваться системой даже с малопроизводительного компьютера с устаревшим оборудованием. Наличие браузера сейчас стандарт де-факто во всех компьютерах, даже таких как неттопы (неттоп (англ. nettop) – небольшой экономичный недорогой персональный компьютер, предназначенный для работы с Интернет-приложениями).

Система может стабильно работать при больших нагрузках и при необходимости – перенесена на большее количество серверов без остановки работы. Дело в том, что каждая школа имеет собственную базу данных, при входе в систему происходит анализ к какой именно базе данных идет запрос, а затем перенаправление к нужному серверу.

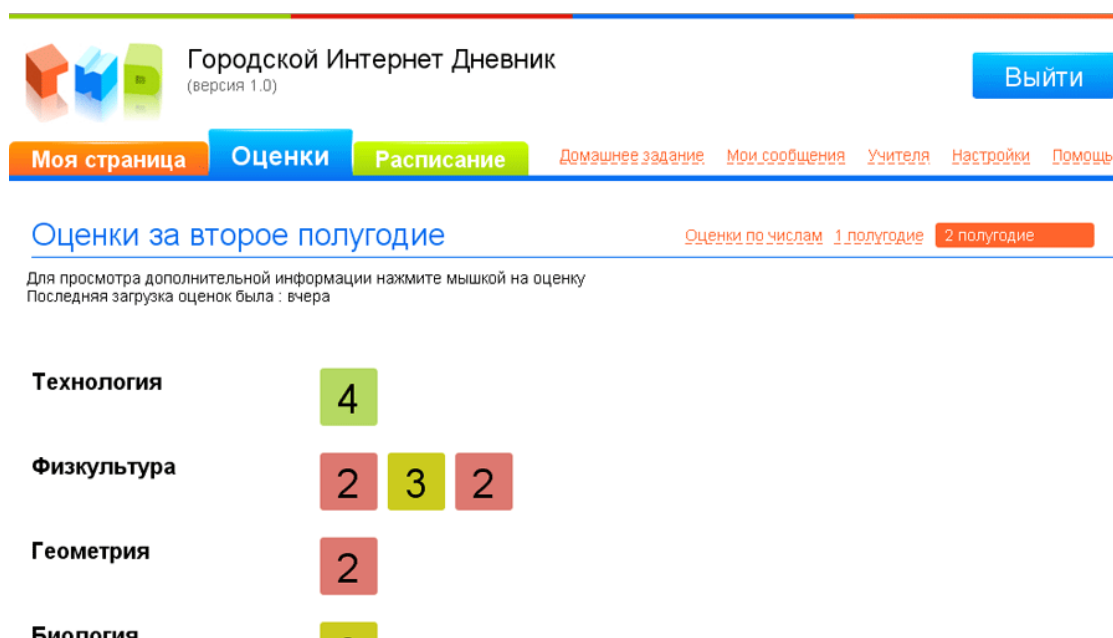


Рисунок 1. Основной интерфейс для родителей

Система имеет четко разграниченные уровни доступа и полностью закрыта для неавторизованных пользователей. Мы позаботились о безопасности, обезличив данные пользователей, таким образом, что даже при взломе системы злоумышленники не смогут восстановить связи между данными в одностороннем порядке.

На текущий момент мы реализовали основное ядро. Рассчитано 3 уровня доступа к системе: родитель, учитель, администратор школы.

Особо остановимся на возможностях, реализованных для родителей системы.

Родители имеют доступ к информации о событиях и объявления школы, о домашних заданиях учащегося и расписании.

Каждый родитель имеет возможность вести переписку с учителями внутри системы с помощью механизма внутренних сообщений.

И конечно реализован механизм просмотра ежедневной успеваемости учащегося (рис. 2). Каждая оценка имеет подсказку, отображающую тему и дату занятия, если информация внесена оператором.

Система уже успешно запущена в нескольких школах города Ярославля и вышла из стадии «пилотного» проекта.

Заключительной частью создания данной системы стала реализация аналитического инструмента, позволяющего по цифрам ежедневной успеваемости получить информацию о динамике успеваемости учащегося. Так как мы обладаем всеми данными об общем числе пропусков, о количестве положительных и отрицательных оценок учащегося, мы создали математический алгоритм, который обрабатывает данные об успеваемости каждого учащегося и выдаёт в результате динамику его успеваемости.

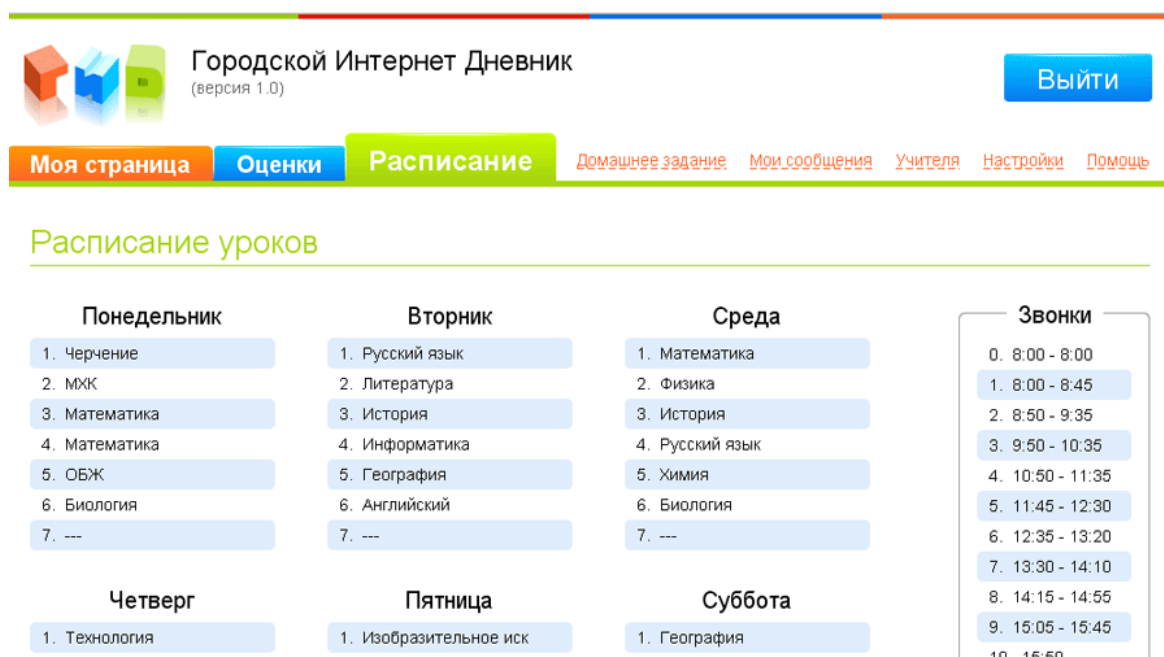


Рисунок 2. Вывод оценок с дополнительными подсказками

При анализе успеваемости учащихся часто используются методы, основанные на усреднении оценок. Статистическая значимость результатов, полученных таким образом, однако низка. Это связано с тем, что оценки имеют не количественное значение, а смысловое. Например, школьная оценка «4» не означает, что учащийся получил четыре единицы чего-либо, а является числовым эквивалентом оценки «хорошо». Сумма и усреднение таких оценок бессмысленны: очевидно, что пять двоек и две пятерки — существенно различные результаты школьника. Такие же абсурдные ре-

зультаты можно получить и при усреднении оценок. Примерами этого могут служить как усредненная оценка «хорошо с половиной», так и «удовлетворительный» результат набора оценок $\{2, 2, 5\}$.

Поскольку методы анализа успеваемости, основанные на суммировании и усреднении оценок, некорректны, то разработка методики статистического анализа успеваемости является актуальной задачей. Решение ее позволит обоснованно ответить на вопросы, каков уровень обучения учащихся и как он изменяется во времени.

Методику исследования представим на примере бинарной оценки, когда учащийся на каждом занятии получает одну из двух возможных оценок. Такая методика позволяет оценить посещаемость занятий, справляемость и успешность в выполнении занятий и пр.

Пусть результатом проведения N занятий являются реализации индикаторных случайных величин X_i ($i=1, \dots, N$). Элементы спектра величин X_i имеют смысловое (семантическое) значение, а значит, инвариантны к любым монотонным преобразованиям. Поэтому оценка моментов распределения величин X_i , в зависимости от вида монотонного преобразования, могут привести к произвольным результатам.

Для анализа ряда данных требуется привести его к числовому виду. В предположении, что параметры распределения величин X_i меняются медленно, выберем субвыборку из данного ряда данных объемом M . Вычисленное для субвыборки отношение частот появления каждого из значений спектра величин X_i не зависит от этих значений, а значит, также инвариантно к монотонным преобразованиям X_i . Обозначим отношение частот r . Это величина измеримая, при фиксированном M она представляет собой реализацию случайной величины Y . Для нее можно найти оценки параметров распределения. Так, для оценки изменения ее среднего значения во времени можно использовать метод наименьших квадратов для построения линии регрессии. При этом: если наклон линии регрессии статистически значим, то показатель X меняется во времени. Например, для показателя посещаемости занятий учащимися, статистически значимое изменение r во времени указывает, на изменение отношения к предмету. Для выявления причины этого, требуется проверить корреляцию между наклонами r , вычисленными для конкретного ученика и усреднено по множеству учащихся в классе.

Высокое положительное значение коэффициента корреляции указывает на внешнюю причину, такую как увеличение заболеваемости. Значение корреляции близкое к нулю и отрицательное, указывает на изменение отношения к учебе отдельного школьника, что требует привлечения внимания учителей и родителей. Аналогичный анализ может быть проведен для рядов посещаемости различных предметов, различными классами, и пр.

В случае, когда спектр величин X_i состоит из нескольких элементов, анализ может быть проведен путем введения нескольких индикаторных величин. Так, для успеваемости учащихся, когда оценка X_i принимает четыре значения $\{2, 3, 4, 5\}$, можно ввести индикаторные показатели «успешность», «справляемость» которые позволят осуществить исследование качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гласс Дж., Стэнли Дж. *Статистические методы в педагогике и психологии*. – М.: Прогресс, 1976. – 496 с.
2. Диканская А.Н. *Оценочная деятельность как основа управления качеством образования // Стандарты мониторинга в образовании*. – 2003. – № 3. – С. 38-42.
3. Ким В.С. *Тестирование учебных достижений*. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
4. Ковалёва Г.С. *Подходы к разработке контрольных измерительных материалов для единого госэкзамена // Педагогическая диагностика*. – 2003. – № 3. – С. 69-80.
5. Ларичев О.Н. *Теория и методы принятия решений*. – М.: Логос, 2002. – 296 с.
6. Лужвина Н.М. *Применение компьютера в работе классного руководителя // Материалы фестиваля «Открытый урок» [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513319>.
7. Магнус Я.Р., Катышев П.К., Пересецкий А.А. *Эконометрика. Начальный курс*. – М.: Дело, 2004. – 576 с.

Об авторах

Амелькин Сергей Анатольевич – кандидат технических наук, руководитель Исследовательского центра системного анализа, Институт программных систем им. А.К. Айламазяна РАН, г. Ярославль.

Егорычев Алексей Андреевич – студент, НОУ ИПС «Университет города Переславля им. А.К. Айламазяна», г. Переславль.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.И. Бабкина

Образовательное пространство технического вуза жестко регламентировано государственным стандартом образования, в числе компонентов которого представлен иностранный язык. Как правило, в технических вузах Российской Федерации к числу иностранных языков относятся английский, немецкий и французский.

Независимо от изучаемого языка будущий специалист, бакалавр или магистр обязан овладеть знаниями, навыками и умениями, предусмотренными государственным стандартом. Согласно данному документу весь объем изучаемого материала поделен на ряд дидактических единиц, освоение которых можно проконтролировать с помощью тестовых заданий во

время лабораторных работ. Проверка освоения и уровень изученности отдельной дидактической единицы или всех единиц государственного стандарта по дисциплине «иностранный язык» осуществляется в первом случае в рамках учебного процесса, а во втором – контроля остаточных знаний не позднее чем, через год после окончания курса дисциплины.

Тесты, представленные на сайте www.fero.ru позволяют оценить освоенность, например, таких дидактических единиц по дисциплине «иностранный язык», как лексика, грамматика, речевой этикет, культура и традиции стран изучаемого языка, письмо и чтение. На каждую единицу представлены задания согласно темам, изучаемым в рамках конкретной дидактической единицы.

В данной статье акцентируем внимание на характерных особенностях изучения иностранного языка на негуманитарных направлениях. Специфика заключается, главным образом, в изучении лексического материала, а основные грамматические аспекты типичны как для обиходно-литературного, так и для профессионально-делового стиля устной и письменной речи.

Лексика как одна из дидактических единиц предполагает изучение профессионального и терминологического тезаурусов. Для освоения данных тем в рамках лабораторных работ в технических вузах целесообразно заниматься чтением и последующим переводом текстов на профессиональные темы, составлением тематического терминологического словаря, выполнением лексических упражнений с целью лучшего усвоения и скорейшего запоминания новых слов и выражений.

Известно, что основой наиболее полного освоения дидактических единиц любой дисциплины является мотивированность студентов. Для стимулирования заинтересованности в изучении иностранных языков предлагается активно использовать на занятиях неадаптированные, то есть оригинальные материалы, в частности, тексты по изучаемым темам.

Небезынтересен для студентов опыт живого общения с носителями языка. Практика показывает, что в первые минуты живого общения студенты стесняются, боясь задать интересующий их вопрос, неверно сформулировав предложение с точки зрения грамматики. Данное явление принято именовать языковым шоком. В действительности, данные проблемы в процессе коммуникации исчезают или нивелируются спустя незначительный период времени. И ни носитель языка, ни группа студентов не боятся задавать вопросы друг другу.

Технические высшие учебные заведения находящиеся достаточно далеко от регионов возможного присутствия иностранцев-туристов или студентов, очевидно, испытывают трудности в организации и проведении подобного рода живых встреч. Но исправить ситуацию способна повсеместная компьютеризация учебных заведений с последующим подключением к сети Интернет. Благодаря возможности провести он-лайн видео-

трансляцию коммуникация с носителями языка приобретает иной, так сказать, современный вид. Когда становится возможность не только видеть изображение и слышать речь, но и писать, тем самым, уточняя непонятные на слух моменты.

Целесообразно организовывать он-лайн конференции для студентов со специалистами той области знаний, по которой обучаются студенты, закончившие первый базовый курс иностранного языка. Хотя опыт показывают, что и для студентов первого курса обучения подобного рода занятия очень нравятся, потому что дают возможность из первоисточника получить информацию о традициях и культуре стран изучаемого языка.

Данный способ коммуникации не является финансово затратным и выступает в роли реального примера применения знаний по дисциплине иностранный язык, стимулируя заинтересованность студентов в изучении языков.

Еще одна сложность при обучении студентов-нефилологов заключается в том, чтобы их «разговорить». Основной рекомендацией остается обсуждение проблем, которые студентам знакомы и интересны. В некоторых случаях следует заранее стимулировать интерес, предложив для чтения и последующего перевода текст на актуальную тему. В качестве домашних заданий следует предложить создать словарь-минимум, необходимый для изложения собственных мыслей о сюжете обсуждения.

Инновационный метод балльно-рейтинговой оценки знаний студентов также отлично зарекомендовал себя. Как показывает практика, возможность получить оценку или зачет в конце семестра или курса обучения не по результатам итогового экзамена или теста, а по совокупности баллов набранных за учебный период, является действенным стимулом. Введение балльно-рейтингового принципа оценки резко повышает посещаемость и стимулирует студентов на активную работу во время и вне занятий.

Следует заметить, что эффективность данной оценочной системы тем выше, чем более четко она продумана. Студенты обязательно должны быть с ней ознакомлены еще на первом занятии, для того чтобы четко знать, за какой вид деятельности какое количество баллов они смогут получить. Как правило, за основу берется 100-балльная шкала, из которых 90 – это максимальное количество баллов полученных студентом за семестр и 10 – сдача на «отлично» зачета или экзамена.

Что входит в максимальные 90 баллов? Ответ на этот вопрос у каждого учебного заведения или преподавателя свой. Но существуют критерии, которые несут рекомендательный характер. Чтобы не быть голословными, приведем разбалловку, которая применяется в нашем вузе по дисциплине «иностранное языкое». Итало, за посещение и за творческую работу (которая включает в себя подготовку и представление доклада, участие в конференции, написание реферата на изучаемую тему) каждый студент может получить максимум по 10 баллов. Балл за посещение одного занятия нетрудно

вычислить, разделив максимальное количество баллов за посещение на общее количество занятий в течение семестра. Например, 10 баллов делим на 25 занятий в семестре и получаем 0,4 балла за посещение одной пары. При этом если студент отсутствовал без уважительной причины, то ставится не ноль баллов, а «-0,4». Оставшиеся 70 баллов делятся на 2, потому что предполагается проведение двух срезов знаний за семестр на предмет освоения изученного материала. Их суть заключается в подсчете заработанных студентами баллов на момент контроля. С одной стороны, это позволяет контролировать успеваемость отдельных студентов и целых групп. А с другой стороны, студенты видят то количество баллов, которое они уже заработали, и могут планировать свой дальнейший учебный процесс. Срез знаний предполагает проведение тестовых контрольных мероприятий по уже изученным дидактическим единицам. Но в действительности, будет ли это тестовое задание (например, 35 вопросов, и каждый правильный ответ равен 1 баллу), или просто итоговый подсчет баллов, зависит от преподавателя.

Специфика изучения иностранного языка заключается в том, что нужно контролировать не только теоретическое освоение дидактических единиц, но и практическое владение навыками говорения и аудирования. Поэтому проведение двух письменных тестов по 35 вопросов в каждом невозможно. Опыт показывает, что целесообразнее на тесты вынести только грамматический и лексический материал (15-20 вопросов), а контроль говорения проводить до рубежного среза знаний.

Таким образом, преподавание иностранного языка в негуманитарном вузе сопряжено с рядом проблем. Но все они успешно разрешаются при грамотном подходе и с применением современных инновационных методик и технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fepo.ru/index.php>.*

Об авторе

Бабкина Татьяна Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, Чайковский технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет», г. Чайковский, Пермский край.

О ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТА

С.И. Байкалова

Современная жизнь в условиях глобализации (формирования единого Европейского образовательного пространства), роста конкуренции, информатизации, и просто стремительно изменяющегося мира, производство, общество предъявляют повышенные требования к современному человеку. И обеспечение этого процесса в обществе фактически формирует новый социальный заказ на нового человека и специалиста. Президент «Медведев понимает, что в условиях ужесточения глобальной конкуренции, в которых оказалась Россия, необходимо говорить, в первую очередь, о проблемах образования и общественных институтов» [13]. Широкую известность получило высказывание Д.И. Медведева о том, что «необходимо формировать человека, ориентированного на решение проблем, которых пока ещё нет».

Нами определено, как нам кажется, главное существующее в образовании противоречие: между социальным заказом на специалиста нового типа и реальным качеством его подготовки в высшей школе – как более общая формулировка. И в частности, М.Л. Романова отмечает, что как никогда возросли требования к самостоятельной продуктивной деятельности конкурентоспособного специалиста [11, 3] при недостаточной ориентации системы образования на это требование. Таким образом, проблема формирования нового человека становится принципиально важной.

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательная практика позволили выделить противоречия между:

1) потребностью государства и общества в конкурентоспособном специалисте, обладающем инициативностью, самостоятельностью, мобильностью, и недостаточной ориентацией образования на формирование самостоятельности студентов; таким образом, *заказ общества на формирование специалиста, которому предъявляются новые требования, есть, а система образования еще должным образом не перестроилась;*

2) объективными возможностями высшего образования в развитии самостоятельности студентов (*а эти возможности реально существуют*) и недостаточным использованием их при организации образовательного процесса в вузе;

3) потребностью студентов в развитии личностных качеств и навыков самостоятельности как субъектов образовательного процесса (*когда студент желает их формировать, хочет быть востребованным, конкурентоспособным специалистом*) и неразработанностью педагогического обеспечения этого процесса.

Таким образом, очень острой является проблема формирования самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза. Логика исследования этой проблемы сводится к необходимости рассмотреть:

- 1) сущность и содержание самостоятельной деятельности (СД);
- 2) структуру СД;
- 3) уровни СД;
- 4) технологии, развивающие СД учащихся.

При изучении степени разработанности проблемы обнаруживается разноплановость, неоднозначность в определении сущности, содержания, этапов самостоятельной деятельности, в её видах, способах организации и т.д. Как отмечает Л.Г. Шурыгина, несмотря на то, что в большинстве педагогических работ декларируется необходимость самостоятельной работы как составляющей процесса обучения, «конкретные определения, формы, методики организации самостоятельной работы обучающегося пока ещё не полностью разработаны» [14].

Исследование начинается с уточнения категориального аппарата. Причем для нас принципиально важным является рассмотрение личностных качеств учащихся на примере способности личности к самостоятельной работе. Проводимое исследование опирается на понимание самостоятельности К.Д. Ушинским, Л.П. Аристовой и др.

Самостоятельность, по мнению основоположника теории воспитания самостоятельности в России К.Д. Ушинского – это качество личности, состоящее, главным образом, в самостоятельности мышления и формирующееся в процессе самостоятельной деятельности учащегося под руководством учителя. Согласно его теории, приучение к созерцанию, наблюдению даёт возможность самостоятельно думать и выражать мысли в словах, «самостоятельность же мысли вытекает только из самостоятельно приобретённых знаний» [12, 276].

Однако среди исследователей в этот период в определении понятия «самостоятельность» всё ещё отсутствуют общие подходы. Одни говорят о самостоятельности, имея в виду любую деятельность ученика, лишь бы это делал он сам, а не кто-либо другой за него. Б.П. Есипов, например, выдаёт этот признак за главный в определении самостоятельных работ [6]. Другие, говоря о самостоятельности, имеют в виду лишь деятельность преобразовательного характера, выделяя процессуальную, деятельностную сторону самостоятельности, но не соотносят самостоятельность с личностными качествами.

По мнению Л.П. Аристовой: «Самостоятельность – это способность личности ученика к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны» [1, 39].

Синтезируя эти подходы, в дальнейшем самостоятельность будет рассматриваться как качество личности, имеющее процессуальное (деятельностное) и мыслительное выражение, и которая может осуществляться как

без участия педагога, так и с его вмешательством, поддержкой, руководством в той или иной степени.

В нашем исследовании рассматривается формирование самостоятельности как личностного качества студента в рамках самостоятельной работы в учебном процессе.

Деятельность, как её определяет В.Д. Симоненко, это взаимодействие человека с миром, в процессе которого человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и самого себя [9, 342]. Определенная таким образом деятельность принята как *родовое* понятие. Деятельность может выступать в качестве самостоятельной деятельности, если в ходе ее человек проявляет свою самостоятельность. Тогда можно выделить более узкое (*видовое*) понятие, данное В.В. Пионтковским и С.П. Портнягиным: «Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приёмов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать учебные и научные задачи [10]. В соответствии с мнением В.В. Пионтковского, нами рассматривается самостоятельность не вообще, а самостоятельность ученика в узком смысле учебной деятельности. Проявляться эта самостоятельность может, как отметили М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый, «в различных формах: как индивидуальная или групповая; на занятиях или вне их; без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя» [3].

В то же время нам хотелось отметить, что самостоятельность мышления вытекает из самостоятельности приобретения знаний, и при переходе к изучению самостоятельной работы это будет учитываться. И ещё раз подчеркнём, что самостоятельная работа чаще рассматривается применительно к учебной деятельности, а самостоятельная деятельность относится к любой деятельности. Таким образом, ценность и значимость самостоятельной работы заключается в формировании личностных качеств студента: в способности к самостоятельному поиску информации, самостоятельному мышлению, самостоятельному приобретению, присвоению знаний.

Раскрывая сущность самостоятельной работы, выделяем три ее составляющих:

- во-первых, самостоятельная работа совершается через самостоятельное приобретение знаний, самостоятельный поиск информации, ее систематизацию, самостоятельное формирование базы знаний, включение информации в собственную систему знаний, как это определял С.И. Архангельский [2];

- во-вторых, самостоятельная работа связывается с развитием самостоятельности в мышлении, основываясь на понимании А.Г. Молибога [8];

- в-третьих, синтезируя эти высказывания, самостоятельная работа видится как самостоятельность, которая опирается на обе вышеуказанные

составляющие, и смысл которой заключается в применении и самостоятельного поиска информации и творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе учебного процесса вуза для решения учебных, научных и профессиональных задач.

С нашей точки зрения, совпадающей в этом с мнением М.Г. Гарунова и П.И. Пидкасистого, ценность самостоятельной работы заключается в том, что ей присущи следующие *характеристики* [3]:

1) она вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;

2) формирует на каждом этапе движения студента от незнания к знанию необходимый уровень и объем знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;

3) является важнейшим условием самоорганизации в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

4) является орудием педагогического руководства и эффективного управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью.

Если самостоятельная деятельность в учебном процессе организуется таким образом, особенно учитывая пункты 3) и 4), то работа будет проводиться над самоорганизацией и управлением самостоятельной деятельностью, как формированием личностно значимых качеств.

Ряд авторов выделяют некоторые критерии проявления самостоятельной деятельности, в частности, Е.Я. Голант предлагает в качестве таких проявлений рассмотреть не только самостоятельность в процессе познавательной деятельности, но и организационно-техническую самостоятельность, а также самостоятельность в практической деятельности.

Он подчёркивает важность «воспитательных моментов, связанных с проявлением самостоятельности», имея в виду формирование, главным образом, волевых черт личности и творческий подход учащихся к своей работе, и настаивает на том, что при самостоятельной деятельности «... наибольшая реализация самостоятельности возможна в работе, проводимой без непосредственного участия педагога» [5].

Выводы, которые можно сделать на основании вышеизложенного, сводятся к тому, что самостоятельная работа с одной стороны

– рассматривается как вид познавательной деятельности обучаемых по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия;

– способствует формированию самостоятельности, познавательной активности, творческого отношения к труду и других важных черт личности;

– не только важная форма образовательного процесса, но и его основная форма;

с другой стороны – она определяется как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студента.

Что касается наших отличий от прежних рассмотрений самостоятельной работы, хотелось бы отметить следующее:

1) ранее этот вопрос рассматривался с технократической, учебно-дисциплинарной стороны, а не основывался на личностно ориентированном подходе, который позволяет рассматривать учащегося как ценность, личность, выступающую в качестве не объекта, а субъекта образовательной деятельности;

2) самостоятельная работа во многом велась под непосредственным руководством и наблюдением преподавателя, а сейчас считается возможным в некоторых формах самостоятельной деятельности исключить личное участие преподавателя;

3) самостоятельная работа составляла незначительную часть учебной деятельности, в отличие от современных условий, когда под самостоятельную работу в вузах учебными планами отводится до 50% учебного времени.

В оценке структуры самостоятельной деятельности используется прописанная структура любой деятельности, поскольку, чтобы деятельность была возможна, необходимо наличие у неё:

– мотивационно-ценностного компонента (положительного отношения к самостоятельной деятельности, осознание значимости СД, потребность и готовность студентов к самообразованию);

– когнитивного компонента (владение знаниями, приемами, методами, технологиями как организовать СД);

– деятельностного компонента (организация и осуществление СД, навыки и умения активного включения новых знаний и способов деятельности в систему знаний, усвоенных и применяемых на практике);

– рефлексивно-оценочного компонента (самооценка, самоанализ процесса СД, навыки и умения оценивания границ и результатов деятельности) [7, 3].

После школы большинство студентов начальных курсов поступают в вуз с несформированными навыкам самостоятельной работы. Они не умеют организовать свою самостоятельную работу, просто не умеют учиться, работать с информацией, проявляют несамостоятельность в освоении учебного материала, поэтому выделяются два уровня самостоятельной деятельности в учебном процессе:

1) воспроизводящая (репродуктивная) СД формируется при решении типовых задач, работе с литературой и тому подобном на основе умения структурировать деятельность с использованием ориентиров, предложенных педагогом или выбранных самим студентом;

2) творческая СД – определенным образом организованная поисковая, исследовательская, творческая, познавательная деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает организацию процесса достижения необходимого результата определенными методами, приемами, что приводит к развитию познавательных навыков учащихся, умений *самостоятельно конструировать* свои знания, ориентироваться в информационном поле, анализировать, выдвигать гипотезы, развивает критическое мышление, умения исследовательской, творческой деятельности [4, 89]. Творческий уровень самостоятельной деятельности является более высоким, и представляется более важным в свете выполнения социального заказа.

Нами затронута только частично проблема организации самостоятельной деятельности студентов, конкретизированы важные для нашего исследования понятия, связанные с самостоятельностью, выделены структура самостоятельной деятельности в учебном процессе и ее уровни. В дальнейшем будет рассмотрено, как можно организовать самостоятельную работу, способы, то есть педагогические условия, которые будут развивать эту самостоятельность как личностное качество студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова Л.П. *Активность учения школьника*. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.
2. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. *Самостоятельная работа студентов*. – М.: Знание, 1978. – 45 с.
4. Гафурова Н.В. *Интегральная модель интеллектуально-личностного развития учащихся в системе образования*. – М.: МАКС Пресс, 2004. – 220 с.
5. Голант Е.Я. *О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Учен. зап. Казанского пед. института. – Вып. 67, сб. 2 (ч. 1) – Казань, 1968. – С. 32-44.*
6. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
7. Мишина Ю.А. *Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук*. – Кемерово, 2010. – 19 с.
8. Молибог А.Г. *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе*. – Минск: Высшая школа, 1975. – 288 с.
9. *Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко*. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
10. Пионтовский В.В., Портнягин С.П. *Самостоятельная работа студентов как фактор саморазвития личности [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://www.rrc.ysu.ru/resource/network/doc75/8.htm>.
11. Романова М.Л. *Автоматизированный контроль учебной деятельности студентов технического вуза в структуре управления образовательным процессом: автореф. дисс. ... канд. пед. наук*. – Краснодар, 2008. – 24 с.
12. Ушинский К.Д. *Сочинения*. – М.: Изд-во АНП РСФСР, 1948. – Т.8. – 229 с.
13. Чеснаков А. *Актуальные комментарии директора Центра политической конъюнктуры 12 ноября 2009 [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://actualcomment.ru/theme/905>.

14. Шурыгина Л.Г. Сопоставительные характеристики видов самостоятельной работы / Преподавание технологий. Общепедагогические технологии. – М.: ИД «Первое сентября», 2010.

Об авторе

Байкалова Светлана Ивановна – старший преподаватель кафедры физики, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.А. Баранова

Развитие современного образования невозможно рассматривать отдельно от процессов, идущих в мировом сообществе, таких как глобализация, гуманизация и информатизация.

Мировая глобализация проявляется во всех сферах жизни и деятельности людей и образование не является исключением. После подписания Болонской декларации в России стремительно проходит процесс реформирования образования. Это и четкая унификация студенческих документов подтверждающих уровень и качество усвоенных знаний, для сопоставления высшего образования в различных странах, и переход на двух уровневую систему образования, и учреждение кредитной системы по Европейской кредитно-трансферной системе (ECTS), и усиление мобильности студентов, преподавателей, администрации вузов. Целью соглашения является унификация высшего образования, однако надо понимать, что проводить её надо на основе признания и уважения ценностей разнообразных образовательных систем. Унификация высшего образования происходит с осознанием необходимости создания условий, при которых большинство людей, воспользовавшись достижениями национальных систем образования и науки, смогут быть востребованными на европейском рынке труда.

Процесс глобализации образования невозможно рассматривать в отрыве от процесса гуманизации, который связан с «пониманием того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек». Происходит активная смена образовательных парадигм. Традиционная технология обучения (от знания к умениям), основанная на логике науки, должна быть дополнена новыми технологиями, основанными на закономерностях познавательной деятельности. Как работать в этих условиях преподавателю, какими основными критериями руководство-

ваться в учебном процессе, где главной фигурой становится сам студент, выступающий не как объект, а как субъект образовательной деятельности. Для того чтобы ответить на эти вопросы проведем сравнительный анализ между гуманистической и традиционной парадигмами по цели, по способам целеобразования, по типам педагогической деятельности, по способам связи совместной деятельности (см. табл. 1).

Смена образовательной парадигмы влечет за собой изменение цели педагогической деятельности от внешнего заказа к личностно значимому целеполаганию, то есть такой цели, которая определяется самими участниками образовательного процесса. С позиции авторитаризма педагог переходит на позицию лидерства и партнерства, соответственно меняются и методы, приемы педагогической деятельности с директивно-монологических на диалоговые. В гуманистической парадигме на основе личностного контакта, который выражается в сопровождении, сочувствии, сопереживании, содействии, сотрудничестве, педагог совместно с учениками должен создать пространство общей деятельности с целью саморазвития, самопознания, саморефлексии и самовыражения. Такое взаимодействие сильно отличается от взаимодействия в традиционной парадигме образования, в которой педагогической задачей обучающего является руководство педагогическим процессом, предъявление требований, тотальный контроль деятельности обучаемых. Таким образом, принятым педагогическим взаимодействием в традиционной парадигме, является подчинение личности учащегося воздействию педагога [8, 94-95].

Таблица 1

**Сравнительный анализ педагогической деятельности
на основе традиционной и гуманистической парадигм**

Критерии различия	Традиционная парадигма	Гуманистическая парадигма
цель педагогической деятельности	исполнение внешнего заказа	целеобразование – личностно значимое
тип педагогической деятельности	авторитаризм	лидерство, партнерство
методы, приёмы педагогической деятельности	директивно-монологические	диалоговые
педагогическая задача	реализация руководства	реализация позиции индивидуальности, партнерства
содержание педагогической деятельности	предъявление требований, управление, контроль	создание пространства общей деятельности, самоконтроль, самореализация

принятое педагогическое взаимодействие	приучение, подчинение	сопереживание, соучастие, совершенство
--	-----------------------	--

Выше отмечалось, что процесс трансформации образования идет под воздействием не только глобализации, но и информатизации общества. Можно сказать, что современное общество вступило в новую стадию развития – информационную. Процесс информатизации общества можно рассматривать с трех позиций: ускоренное накопление информации, создание новых технологий и развития средств информатизации и вычислительной техники, инноваций на уровне общества и личности. Информатизация оказывает революционное воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на образование, кардинально изменяет условия жизни и деятельности людей, их культуру, стереотип поведения, образ мыслей. Информатизация образования – «это не только информатизация обучения. Это информатизация учебной деятельности, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной деятельности и процессов воспитания, научно-исследовательской и научно-методической деятельности, а также организационно-управленческой деятельности. Все это должно информатизироваться взаимосвязано и параллельно, без перекосов» [1].

Для нас важно понимать, что информатизация образования ведет к изменению образовательной среды. Образовательная среда всегда была информационной, но важно понимать, что процесс накопления знаний в последнее время стремительно нарастает. Под информатизацией образования мы будем понимать «широкомасштабный процесс трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы», обеспечивающий подготовку обучаемых к жизни в информационном обществе [9, 10]. А «системно-организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения...», неразрывно связанного с человеком как субъектом образовательного процесса» – информационно-образовательной средой [5, 42].

Информационно-образовательная среда кардинально меняет педагогическую практику, привносит изменения во все сферы взаимодействия обучаемого и обучающегося. Для рассмотрения межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды нами был проведен анализ педагогической практики на основе гуманистической парадигмы образования и педагогической практики в информационно-образовательной среде. Результаты сравнительного анализа приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа изменений, привнесенных ИОС в педагогическую практику, на основе гуманистической парадигмы образования

Сравниваемые компоненты	Гуманистическая парадигма	ИОС
Цель	Развитие личности и многообразие форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний. Развитие навыков критического и творческого мышления	
Роль учителя	Преобладает организационная и стимулирующая функция, консультант, фасилитатор	
Роль учащегося	Субъекты обучения	
Основные результаты по формированию личности	Зрелая творческая личность, способная к самостоятельности, самоопределению, ответственности за себя и за последствия своих действий	
Критерий эффективности	Сформированность критического и творческого мышления	
Отношения между участниками процесса обучения	Субъект-субъектные	Субъект-объект-субъектные
Недостатки	Педагог может утратить направляющую роль; преобладание индуктивной стратегии в процессе обучения	Многие каналы общения педагогом и обучаемого оказываются перекрытыми, исчезает непосредственный личностный контакт
Достоинства	Преодоление «угрозы», в процессе обучения исходящей от всезнающего учителя, преподавателя, боязни сделать ошибку, дискомфорта и неуверенности Оперативность получения информации	
Ответственность за результаты	Учитель и ученик	Ученик

Рассматривая взаимодействие между обучаемыми и педагогами в информационно-образовательной среде на основе гуманистической парадигмы образования, прежде всего, следует отметить, что отношения между участниками процесса обучения дистанцируются. Это связано с тем, что взаимодействие осуществляется через компьютер и в отличие от гумани-

стической парадигмы оно дистанцируется, то есть из субъект-субъектных, они становятся субъект-объектно-субъектными. Наряду с достоинствами ИОС, такими как оперативность получения информации, преодоления «угрозы» в процессе обучения со стороны всезнающего педагога, существуют и недостатки, связанные с тем, что многие каналы общения между участниками взаимодействия перекрыты, что неизбежно уменьшает степень усвоения учебного материала. Студенты не проговаривают определения, не обмениваются мнениями и логическими выводами, не имеют возможности «видеть, как надо правильно думать». Процесс общения с преподавателями опосредуется за счет применения компьютерных технологий. А в ряде случаев преподаватели используют средства информационной среды таким образом, что ещё больше усугубляют трудности в усвоении учебного материала. Лекции оформляются в виде презентации PowerPoint, что само по себе может быть полезным, но не тогда, когда они просто дублируют учебник на экране. При составлении презентаций необходимо помнить, что студент в процессе обучения должен быть сопричастен к процессу изложения материала. Должны быть задействованы все каналы получения информации, учащийся должен иметь возможность не просто переписывать, но участвовать в процессе вывода формула, теорем, в логических рассуждениях и так далее. Опросы, проведенные среди студентов нашего вуза, показали, что личностное общение с преподавателем является очень важной составляющей обучения, и никакой компьютер не сможет его заменить.

Необходимо помнить, что потеря личностного контакта в условиях, когда усиливается роль игровой составляющей, идет подмена реальности на суррогат виртуальности, происходит дезориентация молодежи, связанная с вседозволенностью в виртуальной реальности [3]. Это может привести к плачевным результатам. Помимо того, что ИОС среда ослабляет личностный контакт между педагогом и преподавателем, у студентов, особенно первых курсов, существуют и другие трудности. Они связаны с адаптацией к новой образовательной среде, разницей в организации учебного процесса, отсутствием навыков самостоятельной работы, различным уровнем начальной подготовки, отсутствием систематического контроля, низким уровнем культуры общения, как с педагогами, так и со своими сокурсниками, различием учебных программ, просто бытовыми трудностями [2, 102]. Обо всем этом должен помнить каждый преподаватель, стараясь сохранить субъектную позицию, не только свою, но обучаемого с целью выращения ответственной, активной, инициативной личности. Это возможно осуществить через особый вид педагогической деятельности сопровождения и поддержки. Гуманистическая ценность педагогической поддержки состоит в ориентации педагога на «развитие мотивационно-смысловой ориентации ученика, то есть в ориентации на проблемы ученика, творчески ищущего своё место в жизни» [7]. Особенно важно осущест-

влять психолого-педагогическую поддержку студентов в ИОС в связи потерей личностного контакта.

Перед нами встал вопрос: «Как осуществлять психолого-педагогическую поддержку в информационно образовательной среде?». Зинченко А. П., рассматривая деятельность тьютора в системе открытого дистанционного образования, указал следующие его функции «проведение диагностики и состояния обучения обучающихся; осуществление целеполагания; мотивация и вовлеченность обучающихся; управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся; коррекция деятельности обучающихся; контроль за выполнением заданий; рефлексия деятельности (своей и обучающихся)» [6, 192]. Эти функции должны быть основными у преподавателя, осуществляющего свою деятельность в ИОС на основе гуманистической парадигмы с целью сопровождения студента в ходе его собственного образовательного процесса. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного со студентом «определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [3, 102].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бидайбеков Е. Информатизация образования как деятельность (задачи и проблемы) [Электронный ресурс] // Вопросы информатизации. – 2010. – Выпуск 14. – Режим доступа: <http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles>.
2. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 99-108.
3. Газман О. Новые ценности в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/117>.
4. Гафурова Н.В. Риски информатизации общества в контексте социализации подрастающего поколения / Материалы 5-й научной конференции, посвященной 75-летию В.П. Астафьева «Образование и социализация личности в современном обществе». – Красноярск: КГПУ, 2007.
5. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2006. – №4. – С. 42-47.
6. Зинченко А.П. Модель педагогической деятельности тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования // Научные труды МИМ и ЛИНК. – Выпуск 13. – С. 190-193.
7. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепции до технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ichebaucheneh.narod/books/p1/7.htm>.
8. Крылова Н.Б. Стратегия поддержки: её основные направления и блоки // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 93-103.
9. Уваров А.Ю. Информатизация школы на пути к модели «1:1» // Информатика и образование. – 2009. – №2. – С. 10-12.

Об авторе

Баранова Ирина Антоновна – старший преподаватель кафедры физики, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.И. Богданова

Россия XXI века представляет собой глобальное поликультурное пространство, условием успешного существования которого становится интернационализация образования, установление взаимопонимания и взаимоприятия участников данного образовательного процесса и той среды, в которой этот процесс происходит. Следует отметить, что речь идет прежде всего о формировании нового типа межличностных отношений, ориентированных на принятие культуры мира и ненасилия. По нашему мнению, именно через межличностные отношения происходит формирование отношений в социуме. «Культура мира» – это сочетание ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций, типов поведения и образцов жизни» – отмечается в Декларации о культуре мира, принятой 53-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 ноября 1998 г., ключевым понятием которой является понятие толерантности.

В сентябре 2001 г. Правительство Российской Федерации утвердило федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001-2005 гг.)». Принятая в соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.), программа направлена на «формирование и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения». Государственным заказчиком Программы является Министерство образования Российской Федерации, в систему которого входят все типы образовательных учреждений, т.е. вся среда формирования и развития личности в социуме. Толерантность становится одним из самых востребованных качеств личности в современном мире в связи с бурным ростом процессов глобализации, миграции, интеграции, межкультурного взаимодействия и т.д. Особое значение толерантность приобретает в поликультурной образовательной среде, так как именно в процессе совместного обучения, воспитания и совместного общения с представителями разных культур происходит формирование личности студента, как активного участника межкультурной коммуникации.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года) среди прочих качеств, которые необходимо воспитывать в личности учащегося, особо выделяет коммуникативность и толерантность, т.е. умение выстраивать диалог с разными людьми. «Диалог – это особый

уровень общения, на котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке «другого»; это особый вид общения, для которого характерно отношение к «другому» как к равнодостоинной личности и стремление к достижению взаимопонимания. В настроенности личности на диалог, на равноправное общение выражается её толерантность – отказ от претензии на монопольное обладание истиной, признание собственной погрешимости, уважение права «другого» на отличие. Диалог – это момент самоактуализации, «прорыва личностей» навстречу друг другу» [7]. Анализируя идею компетентностного подхода личностно-ориентированного образования в рамках «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», С.И. Осипова [10] отмечает, что «одной из ключевых компетенций, определяющих интеллектуально-личностное развитие учащихся, является готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире, т.е. толерантность как особую характеристику личности.

Толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, проявляющийся через сознательный, осмысленный и ответственный выбор человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений. Психологической основой толерантности служат ценности, смыслы, личностные подходы, позволяющие выстраивать особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия как межличностный диалог».

По мнению исследователя, толерантность «не столько формируется, сколько развивается и поэтому проблемой педагогики (образовательной системы) должна стать проблема создания условий развития толерантности.

Толерантность – это особый принцип существования того мира, который человек строит на основе понимания и принятия множественности и многообразия бытия и признания неизбежности сосуществования различий».

По утверждению Б.С. Гершунского, «формирование менталитета толерантности – важнейшая стратегическая задача образования в XXI в.» [5]. Это требование времени, отражающее одну из ценностей современной жизни. Поэтому сегодня, в условиях возрастающей поликультурности как нашего региона, так и всей страны социально детерминированной является потребность в формировании нового типа личности *homo tolerans* «человека толерантного» (Г. Бардиер), который в свою очередь сам формирует среду обитания. По убеждению Г. Бардиера, толерантность может стать ценностью человека в процессе образования и самообразования, формирования нового отношения к представителям других этнических групп, социальных общностей [2]. Однако, тот же исследователь отмечает, что научная проработанность этого понятия еще далека от совершенства и приводит в качестве подтверждения точку зрения С.К. Бондыревой,

которая пишет: «Несмотря на то, что понятие «толерантность» трактуется широко, на то, что отсутствуют жестко отобранные его общепринятые характеристики, на то, что оно не дифференцировано, научно не обосновано по уровням и формам проявления и по отношению ко многим близким по смысловой нагрузке терминам, ... в обществе существует общее понимание его смысла... В то же время становится все более очевидным, что реально вставшие задачи в связи со спецификой сложившейся в стране ситуации требуют дальнейшего исследования этого сложного и ещё в недостаточной степени научно разработанного феномена, выявления его характеристик, выведения их на соответствующий уровень обобщения – все это предполагает организацию специальных исследований» [4].

Буклет «Толерантность» [17] в довольно популярной форме знакомит с лингвокультурологическими интерпретациями понятия толерантности в различных культурах, акцентируя внимание на том, что толерантность является синонимом терпимости: *tolerancia* с испанского обозначает способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения; *tolerance* во французском – отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам; *tolerance* в английском – готовность быть терпимым, снисходительность; *kuan gong* в китайском – быть великодушным по отношению к другим и т.д.

В конце 90-х гг. на русский язык с английского Декларация была переведена как «Декларация принципов терпимости», однако семантическая наполняемость этого понятия гораздо шире и современные лингвисты утверждают, что прямого перевода на русский язык термин «толерантность» не имеет, поскольку формирования понятийности в разных лингвокультурах идет разными путями. Понятие «терпимость» не только не отражает полноты «толерантности», но и может быть прямо противоположно ему. Наиболее полное определение современного понимания толерантности дано в «Словаре по этике»: «...моральное качество, характеризующее терпимое отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения крайних мер давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я». Нравственная суть толерантности определяется и Федеральной программой «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 гг.)», которая направлена на разработку стратегии миролюбия, веротерпимости, доверия, социальной безопасности и согласия в многонациональном российском обществе. В Программе толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех

индивидов гражданского общества; обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Таким образом, следует отметить, что концепт толерантность включает в себя понятие терпимости, но не ограничивается им. Толерантность – это позиция, предполагающая расширение круга личностных ценных ориентаций за счет позитивного взаимодействия с другими культурами.

Важной проблемой определения толерантности для современной России является социальный контекст ее развития. Как отмечает А.Н. Смирнов [12], «... с позиций социальной психологии само явление толерантности нельзя понимать иначе как в контексте взаимодействия двух или нескольких сообществ, групп, страт и т.д., каждая из которых обладает определенной, прежде всего культурной спецификой и, что особенно важно, именно через данную специфику становится объектом аутгруппового восприятия». И далее: «... практически обоснованный смысл толерантности состоит не в утверждении универсальных принципов, а в обеспечении мирного сосуществования различных групп, каждая из которых обладает идентичностью». В данном исследовании автор акцентирует культурную обусловленность этих различий, а толерантность, как известно, усиливает межкультурную коммуникацию и расширяет возможности для достижения согласия в поликультурном обществе. По нашему мнению, наиболее точное описание последствий межкультурного взаимодействия на личностном уровне предложено А. Фернхем и С. Бочнер [16], которые полагают, что индивиды, подверженные мультикультурным влияниям, могут либо стать «мультикультурными», либо противостоять этому. На эмпирическом уровне это проявляется в виде четырех типов реакций.

1. «Переход» – отвержение собственной культуры и принятие новой, в особенности, если она имеет более высокий статус (концептуально это похоже на ассимиляцию на групповом уровне).

2. Шовинизм – отвержение новой культуры и возврат к собственной культуре, сопровождаемый воинствующим национализмом и шовинизмом (реакция, противоположная переходу).

3. Маргинальность – колебания между двумя культурами.

4. «Посредничество» – реагирование на воздействие второй культуры путем отбора, комбинирования и синтеза черт, культурных особенностей или «мифов»; «личности-посредники» обнаруживают способность осуществлять связи между различными культурными системами, в частности, они заполняют культурные «бреши» путем ознакомления, перевода на понятный всем язык, представления друг другу и примирения взаимодействующих культур.

Нам представляется, что именно описание последнего типа в наибольшей степени соответствует той категории толерантности, которую необходимо формировать в современной поликультурной образовательной среде, так как, по мнению ряда исследователей, распространение толерантности в социальной жизни усматривается преимущественно в образовании (Г.Д. Дмитриев, Д.В. Зиновьев, Е.Ю. Литвиненко, Р. Пратт, К. Уэйн и др.).

А.А. Погодина [11], рассматривая толерантность как ориентир современной образовательной политики, особое внимание обращает на необходимость её вхождения в состав инструментальных ценностей личности, которые, в свою очередь, обуславливают социально одобряемое поведение и активную позицию личности в процессах:

- познания и понимания позиций другого и позиций своего «Я» (гностический уровень);
- признания и выражения определенного отношения (в рамках позитивного общения) к данным позициям (эмоциональный уровень);
- определения тактики поведения и диалога с другими (конструктивный уровень);
- взаимодействия с другими при идентификации и автономии (деятельностный уровень);
- анализа результатов взаимодействия (аналитико-результативный уровень).

В этой связи толерантность становится, с одной стороны, основой современного образования, которое транслирует нормы человеческих отношений согласно гуманистической парадигме личностно-ориентированного образования, с другой, инструментальной ценностью личности, обуславливающей отношение человека к миру и его поведение во взаимодействии с другими. Все это превращает толерантность в важнейший ориентир современной международной образовательной политики. «Глобализация с её противоречивыми явлениями выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодёжи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодежь наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и принимать своеобразие других культур, воспитывать молодых людей в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие негативные представления о людях других национальностей. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, ученик осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и, с другой, – привить ему уважение к другим культурам» [9]. Образовательный процесс, преломляясь через призму проблем формирования толерантности и её развития, предполагает наличие нескольких уровней

учебного процесса и воспитания толерантности, которым способствует гуманизация и гуманитаризация общества и которые предоставляют возможность наполнения содержания учебного процесса идеями толерантности. Исследователями онтологии толерантности предлагаются два основных направления формирования толерантных качеств студентов:

1) через содержание образования – организацию преподавания цикла общеобразовательных гуманитарных дисциплин, само содержание которых, при соответствующей расстановке акцентов, способно значительно повлиять на формирование толерантности (В.А. Карнаухов, Н.Ю. Кудзиева, З.З. Мухина и др.) или введение спецкурсов по толерантности (З.В. Брандт, П.Ф. Комогоров и др.);

2) посредством организации и проведения специализированных игр и тренингов (З.В. Брандт, Т.Д. Дмитриев, А.Б. Орлов, А.З. Шапиро и др.).

Т.Д. Дмитриев [6] выделяет следующие уровни развития толерантности в образовании:

1. Обучение толерантности.

– Развитие у ученика, учителя терпимости в отношении культурных особенностей других этносов.

– Формирование готовности допускать в их оценке отклонение от признанных в обществе стандартов.

2. Изучение и поддержка другой культуры.

– Путем понимания и принятия культурного плюрализма, больше узнавать о культуре другой этнической группы, лучше понять её, т.е. учитель и ученик переходят к следующему уровню многокультурности.

3. Уважение культурных различий.

– Становление личности, предполагающей высокую оценку другой культуры.

4. Утверждение культурных различий.

– Культурное становление участников поликультурного образовательного процесса.

– Выработка активной социально-нравственной позиции.

В связи с этим, мы присоединяемся к определению многими учеными категории толерантности как *формы существования и сосуществования людей* (Д.С. Лихачев, А.В. Петровский, А.П. Садохин, Н.Е. Щуркова и др.).

В педагогике толерантность (Г.С. Батищев, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, Р.Р. Валитова, Б.М. Целковников) признается основой ненасилия как универсального принципа в регуляции отношений человека к окружающему миру и другим людям. Современная педагогика сотрудничества, педагогика сопереживания, диалоговая педагогика, педагогика успеха и др. подчеркивают, что в настоящее время объективная реальность вынуждает уделять большее внимание развитию культуры межнациональных отношений, т.е. формированию этнической толерантности, которая справедливо считается доминантой поли-

культурного общества. Впервые поднял вопрос о толерантности в контексте проблемы межнациональных отношений академик, директор института этнографии и антропологии РАН В.А. Тишков, говоря о необходимости «межнациональной толерантности». По его определению «толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда – многомерны и следовательно взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [13].

Формирование толерантности носит многоаспектный полидисциплинарный характер и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности современного государства приобретает характер поликультурного образования, эффективность которого обеспечивается в первую очередь сформированностью условий толерантного отношения друг к другу участников образовательного процесса. По мнению А.А. Погодиной, современная трактовка сущности поликультурного (полиэтнического) предполагает усвоение знаний о различных культурах, уяснение общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитание в учащихся толерантности по отношению к носителям инокультурной системы.

В конце XX века в российской педагогической науке получили свое развитие концепции «Воспитание культуры межнационального общения» З.Т. Гасанова, «Многокультурное образование» Г.Д. Дмитриева, складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических исследований коллектива В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, ведутся научные разработки в области мультикультурного образования (А.Г. Абсалямова, А.Н. Джуринский, Н.Б. Крылова, А.В. Шафрикова и др.), и педагогики межэтнической толерантности (Ш.М.-Х. Арсалиев). По мнению исследователей, одной из основных задач, стоящих перед современным поликультурным образованием, является воспитание личности, способной познавать и творить культуру путем диалога, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, основанной на принципах толерантности. Для понимания сущности поликультурного образования особое значение приобретают идеи М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями – культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующим на других. Эти положения впоследствии были использованы С.Б. Библером, В. Оконем и другими при разработке теории и практики диалогового обучения. Механизмом взаимовлияния личностей – культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется учеными как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической

перспективе, что созвучно определению понятия «поликультурное образование», данному в Международном педагогическом словаре: «поликультурное образование – полиэтническая (поликультурная) образовательная ситуация, когда носитель одной культурной системы вступает в контакт с ценностями другой или других культур, представленных в данном учебном заведении». Большинство современных отечественных учёных: А.Ю. Аксенова, В.Ф. Афанасьева, В.М. Григорьева, А.Э. Измайлова, Э.Ф. Вертякова, В.С. Кукушина, Н.М. Лебедева, Л.Х. Экстранд и др. также считают, что поликультурное (полиэтническое) образование – образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором функционируют две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, нацио-нальному, религиозному, расовому признаку. В целом, по мнению И.С. Бессарабовой, «отечественные ученые понимают поликультурное, как процесс овладения учащимися знаниями о различных культурах своей страны и мира, понимания общего и особенного в родной культуре и мировой с целью духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования умений и навыков для осуществление взаимодействия в условиях поликультурности как российского, так и мирового сообщества» [3].

Поэтому целью поликультурного образования является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной (в т.ч., образовательной) среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Из этой цели вытекают конкретные задачи поликультурного образования:

- глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;
- формирование у студентов представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- создание условий для интеграции студентов в культуры других народов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание студентов в духе мира, терпимости, гуманного межличностного общения.

На данный момент следует адаптировать образовательный процесс к формированию и развитию толерантности в рамках продуктивного взаимодействия с представителями иных (иноязычных) культур поскольку сами процессы глобализации и явились следствием принятия и развития

принципов толерантности современным мировым поликультурным сообществом.

Сибирский федеральный университет – это та образовательная среда, которая является отражением многонациональной и разнотнической среды Красноярского края, в которой совместно проживают представители самых разных национальностей. Национальный состав Красноярского края по переписи населения 2002 года [8] был следующим (первая десятка лидирующих по количественному показателю национальностей):

Народ	Численность в 2002 году, чел.
Русские	2638281 (88,95%)
Украинцы	68662 (2,31%)
Татары	44382 (1,5%)
Немцы	36850 (1,24%)
Азербайджанцы	19447 (0,66%)
Белорусы	18149 (0,61%)
Чуваши	16859 (0,57%)
Лица, не указавшие национальность	15822 (0,51%)
Армяне	10807 (0,37%)
Мордва	7526 (0,25%)
Долганы	5805
Марийцы	5104
Эвенки	4632
Хакасы	4489

В недалеком будущем экономическое развитие региона будет способствовать как трудовой, так и интеллектуальной миграции и, следовательно, возрастанию количественного состава обучающихся и их этнического разнообразия. В перспективе федеральные университеты должны стать привлекательными учебными заведениями для учащихся не только из других регионов России, но и зарубежья. «Пока в университетах обучается по несколько сотен иностранных студентов, а должно, судя по программам развития, – несколько тысяч», – было заявлено на конференции «Формирование сети федеральных университетов: ключевые подходы и принципы» от 29 октября 2008 г. [15].

Университет становится поликультурным пространством взаимного познания различных культур, их взаимовлияния и взаимообогащения, а также пространством пересечения взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разносоциальных и т.д.) как структурных единиц культуры. Современное образовательное пространство объединяет знанием людей разных национальностей, рас и вероисповеданий и ставит своей задачей

наряду с профессиональной подготовкой выпускника вуза воспитание молодого поколения, способного успешно интегрировать в мировую профессиональную среду, проявляя свои творческие возможности в условиях взаимосвязи цивилизаций и многообразия современного общества. Поликультурное образование в данном контексте становится магистральным направлением жизнедеятельности любого многоэтнического и многокультурного общества. По мнению И.В. Авакумова, П.Н. Ермакова [1], В.Н. Гурова, А.А. Погодиной [11] и др., обеспечить успешность образовательного процесса призван диалог разных культур, интерактивные методы общения и обучения, а также прохождения всеми участниками образовательного процесса адаптации в поликультурной среде и социализации друг друга. Важнейшим условием достижения данных целей является толерантная поликультурная среда, для создания которой в СФУ делается очень много со стороны преподавателей, сотрудников, администрации университета, общественных объединений, студенческих организаций. На базе площадки №3 ИФП СФУ планируется разработать концепцию поликультурного студенческого клуба, в работе которого будут принимать участие студенты всех национальностей, представленных в вузе. Очевидным показателем эффективности таких усилий будет являться уровень толерантности самих студентов, проявляющийся в реальном межкультурном и межэтническом общении как его непосредственных участников. Вместе с тем, толерантность является неотъемлемым свойством самого поликультурного образования, необходимым условием достижения им продуктивных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // *Вопросы психологии*. – 2003. – № 3. – С. 78-82.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05. – СПб., 2007. – 44 с.
3. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2008. – №5. – Режим доступа: www.rae.ru.
4. Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений / *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений*. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2002. – С. 9-10.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
6. Дмитриев Т.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 352 с.
7. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // *Вопросы психологии*. – 1990. – № 3. – С. 17-21.
8. Национальный состав Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.krskstate.ru/society/nations.
9. Образование: сокрытое сокровище / Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997. – С. 52-53.
10. Осипова С.И. Педагогические проблемы личностно-ориентированного образования / Отв. ред. С.И. Осипова. – М.: МАКС Пресс, 2006. – С. 35-37.

11. Погодина А.А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tolerance.ru.
12. Смирнов А.Н. Социальный контекст толерантности: постановка проблемы // Толерантность и поликультурное общество. – М.: Аспект пресс, 2003. – С. 104-111.
13. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности в России. – М., 1997. – 532 с.
14. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г.У. Солдаковой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
15. Федеральные университеты: модель для развития высшей школы [Электронный ресурс] / Электронное издание «Наука и технологии России». – Режим доступа: www.strf.ru/material.
16. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. – L. – N.Y.: Methuen, 1986. – 298 p.
17. www.tolerance.ru.

Об авторе

Богданова Алла Ивановна – доцент, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК ЭЛЕМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Т.П. Варламова

В современном мире небывалого роста технического прогресса происходит постоянное обновление информации, модернизация старых и появление новых технологий. Стремительное развитие информационного общества требует от специалиста не только некоторый объем предметных знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, но и умение самостоятельно приобретать новые знания, способность самостоятельно применять усвоенные знания для решения профессиональных проблем. Эти умения и способности формируются в процессе непрерывного обучения в школе и вузе, реализующего компетентностный подход в обучении.

Мы считаем, что одной из важнейших составляющих компетентностного подхода в обучении является формирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Компонентами такой деятельности являются: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действия контроля и самоконтроля, самооценка своей деятельности, рефлексия собственной деятельности, – которые в процессе обучения должны быть сформированы на V и VI уровнях [1].

В данной статье рассмотрим некоторые аспекты формирования действий самооценки учебно-познавательной деятельности и самооценки самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов университета в процессе обучения математике на основе балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов.

На этапе внедрения балльно-рейтинговой системы в межсессионную аттестацию студентов университета возникал вопрос: *«Зачем это надо?»*, после осмысления Положения, создания технологических карт по предмету [2] и использования полученных результатов в промежуточной аттестации студентов – *«А в этом что-то есть!»*. Сейчас можно с удовлетворением сказать: *«Отлично! Срабатывает!»*.

Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов способствует формированию самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения математике, направленной на достижение следующих, одинаково значимых для развития личности, целей:

- сформировать у студентов вуза объем знаний, необходимый для дальнейшего обучения;
- сформировать у студентов умения использовать полученные знания в решении математических задач и задач других дисциплин;
- сформировать готовность к мотивированной учебной деятельности, в том числе, и самостоятельной, ее оценке;
- сформировать умение соотносить предложенную норму деятельности с актуальным уровнем способностей и системой личных ценностей;
- сформировать ценностное отношение студентов к полученным знаниям, умениям, личностным качествам и опыту собственной деятельности.

Дидактические условия эффективного использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов для формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения математики определяются деятельностным подходом к управлению учебно-познавательной деятельностью студентов [4] и комплексом целей развивающего обучения, его требований к отбору содержания, методов и организационных форм обучения в деятельности [3].

Одним из важных результатов эффективного использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний должно быть формирование у студентов мотивированной активной позиции в управлении собственной учебно-познавательной деятельностью во внеаудиторное время. Этому, безусловно, способствует формирование у студентов действия оценки на VI уровне (*«актуально-адекватная прогностическая оценка»*). Современная педагогическая наука выделяет шесть уровней сформированности действия оценки:

- первый уровень* – «отсутствие оценки»;
- второй уровень* – «неадекватная ретроспективная оценка»;
- третий уровень* – «адекватная ретроспективная оценка»;

четвертый уровень – «неадекватная прогностическая оценка»;
пятый уровень – «потенциально-адекватная прогностическая оценка»;
шестой уровень – «актуально-адекватная прогностическая оценка»
[3].

Опыт работы показывает, что у подавляющего большинства выпускников школы, поступивших в вуз, действия оценки сформированы на III уровне: студенты критически относятся к отметкам преподавателей, но не могут и не пытаются оценить свои возможности перед решением новой учебной задачи. И лишь небольшая часть студентов свободно и аргументированно оценивают свои возможности и с помощью преподавателя, но не самостоятельно, могут обосновать свою возможность и невозможность решить стоящую перед ними задачу, опираясь на анализ известных способов действия. Термин «задача» означает не математическую задачу, а любую задачу, решаемую студентом в процессе обучения (учебную задачу), а также в различных жизненных ситуациях.

В процессе обучения в вузе необходимо сформировать у студента:

- умение самостоятельно еще до решения задачи обосновывать свою возможность или невозможность ее решить на основе освоенных действий;
- умение проводить саморефлексию: что знаю и что не знаю для решения поставленной задачи;
- умение самостоятельно планировать собственную деятельность по преодолению незнания;
- умение самостоятельно приобретать дополнительные знания.

Выше сформулированные дидактические условия позволили нам однозначно определить следующие основные требования (принципы) к методике эффективного использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов в процессе обучения математике.

Принцип соответствия целям математической подготовки студентов вуза предполагает, что цели эффективного использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов в процессе обучения математике должны соответствовать целям математической подготовки студентов университета, принятым в действующих стандартах высшего профессионального образования, и программе, разработанной на их основе.

Принцип открытости. Студенты должны иметь свободный доступ (в библиотеке, читальном зале или университетском сайте) к стандартам, программе по предмету, технологической карте.

Принцип непрерывности означает организацию учебного процесса в аудитории и во внеаудиторное время, при котором результат деятельности на предыдущем этапе обеспечивает включение в деятельность на последующем этапе.

Принцип активизации самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности студентов. Формирование у студентов в

процессе обучения математике способности, готовности и прочного навыка контролировать и оценивать свою деятельность.

Принцип комфортности обучения. Учет индивидуальных особенностей студентов; обучение ориентируется на зону ближайшего развития и учитывает зону актуального развития; содержание предлагается на высоком уровне сложности, а его усвоение обеспечивается и контролируется с учетом индивидуальных способностей; уважение мнения студента и признание за ним права на ошибку. Баллы выставляются студенту не на каждом занятии, а после изучения модуля программы. Некоторым студентам, например, пропустившим занятия по уважительной причине, необходимо дать возможность получить баллы после полного усвоения ими модуля программы.

Принцип минимакса. По каждому модулю в технологической карте должны быть аргументированы критерии выставления минимального и максимального количества баллов. Раздаточный материал для практических занятий, контрольных работ содержит задания, как обязательного минимума, так, повышенной сложности и творческие задания.

Принцип творчества предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в аудиторной и вне аудиторной учебной деятельности студентов, приобретение ими собственного опыта деятельности.

Принцип обеспечения ценностно-оценочной деятельности. Обучение умению соотносить предложенный алгоритм деятельности с актуальным уровнем способностей и системой ценностей; постоянное погружение студента в ситуацию выбора, формирование способности к перебору возможных вариантов, их оцениванию и выбору оптимального варианта решения; формирование положительных потребностей, мотивов и ценностной направленности личности.

Наблюдение в течение двух лет использования балльно-рейтинговой системы оценивания позволяет констатировать, что у всех студентов к окончанию I курса формируется способность к управлению своей учебно-познавательной деятельностью на занятиях и у части – во внеаудиторное время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варламова Т.П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 195 с.
2. Варламова Т.П. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика» [Электронный ресурс] // Технологическая карта. – Режим доступа: www.sakhgu.ru.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Изд-во ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Шерина Л.В. Учебно-познавательная деятельность студентов в педвузе и некоторые аспекты управления ею // Некоторые аспекты управления учебно-познавательной деятельностью студентов в педвузе. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 2005. – 202 с.

Об авторе

Варламова Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Т.П. Варламова

Происходящие в современном обществе глобальные социально-экономические перемены требуют от человека расширения кругозора, развития его творческих способностей, умения разбираться в возрастающем потоке информации, способности овладеть новыми технологиями, самостоятельно принимать решения и быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни. Указанные изменения в корне поменяли требования к качеству подготовки будущего специалиста в вузе, ориентируя подготовку не на формирование у студентов предметных знаний, умений и навыков, а на формирование профессиональной компетентности. Концепция модернизации российского образования определила компетентностный подход к качеству подготовки студентов как к результату образования основной целью обучения будущих специалистов. В настоящее время наукой достаточно изучены вопросы формирования профессиональной компетентности на общем психолого-педагогическом уровне, но отсутствуют частные методики ее формирования у студентов вузов в процессе их обучения многим предметам, в том числе, и математике.

В данной статье автор рассматривает некоторые аспекты методики формирования логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей университета в процессе обучения их математике:

- структуру логической компетентности студентов гуманитарных специальностей;
- дидактические условия формирования логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей вуза;
- требования (принципы) к методике формирования логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения математике;

- комплекс целей обучения, способствующего формированию логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения математике;

- отбор содержания математического образования для формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей.

Итак, мы выделили логическую компетентность как составляющую профессиональной компетентности, формирование которой возможно у студентов вуза в процессе их обучения математике и которая является одной из надпредметных (ключевых) компетентностей. Представим элементы структуры логической компетентности, формируемой у студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения их математике [2]. Логическая компетентность состоит в том, что студент:

- владеет некоторым комплексом понятий и законов логики, необходимых ему для дальнейшего обучения, межличностных отношений в социуме и разрешения проблем, возникающих в жизни;

- владеет развитым логическим мышлением и умеет использовать логические знания и сформированное логическое мышление для успешного дальнейшего профессионального обучения и для разрешения проблем, возникающих в повседневной жизни;

- владеет знаниями символов математической логики, необходимых для логического оперирования, понимает значение логической и математической символики и формул математики для описания общих закономерностей науки и практики и умеет уместно использовать логическую символику и объяснять значение терминов и символов;

- имеет представления о математических методах исследования;

- имеет представление об особенностях математического языка и умеет соотносить их с русским языком;

- умеет грамотно выполнять алгоритмические предписания и инструкции на математическом и нематематическом материале;

- владеет стилем мышления, характерным для математики, его абстрактностью, доказательностью, строгостью;

- умеет проводить аргументированные рассуждения, делать логические обоснованные выводы;

- умеет отличать доказанные утверждения от недоказанных, аргументированные суждения от эмоционально убедительных;

- умеет проводить обобщения и открывать закономерности на основе анализа частных примеров, эксперимента, выдвигать гипотезы и понимает необходимость их проверки;

- владеет приемами построения и исследования математических моделей при решении прикладных задач, задач из смежных дисциплин;

- имеет представления о различии требований, предъявляемых к доказательствам в различных областях науки и на практике, в математике, естественных и гуманитарных науках;

- умеет ясно и точно выражать свои мысли в устной и письменной речи, логически грамотно воспринимать устную и письменную речь;

- имеет представления об аксиоматическом построении математической теории, о логическом статусе аксиом, определяемых и неопределяемых понятий, определений и теорем;

- понимает, что законы логики математических рассуждений имеют универсальный характер и применимы во всех областях человеческой деятельности;

- имеет опыт применения полученных в процессе обучения знаний, умений в собственной деятельности: учебной, коммуникативной, социальной и т.д.;

- владеет личностно-ценностным отношением к полученным в процессе обучения знаниям, умениям и опыту собственной деятельности.

Данная педагогическая конструкция логической компетентности включает все компоненты компетентности: когнитивный, деятельностный и ценностно-ориентированный.

Дидактические условия формирования логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей вуза определяются деятельностным подходом к управлению учебно-познавательной деятельностью студентов [5] и комплексом целей развивающего обучения, его требований к отбору содержания, методов и организационных форм обучения в деятельности. Мы выделили следующие дидактические условия: соответствие содержания математического образования стандартам ГОС ВПО, целям и принципам формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей университета; уточнение целей учебной деятельности студентов в процессе обучения математике, их ориентация на развитие личностных качеств в этом процессе; включение в учебно-познавательную деятельность, формирование внутренних мотивов учебной деятельности, в том числе, и самостоятельной; использование специального комплекса методов обучения, способствующих формированию ценностного отношения студентов к процессу обучения математике и самостоятельного изучения дисциплины [1].

Выявленные дидактические условия однозначно определяют основные требования (принципы) к методике формирования логической компетентности: принцип соответствия целям математической подготовки студентов гуманитарных специальностей университета; принцип соответствия структуре логической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза; принцип активизации самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности студентов; принцип комфортности обучения; принцип обеспечения ценностно-оценочной деятельности [2].

Мы считаем, что формирование логической компетентности у студентов гуманитарных специальностей университета должно быть направлено

на достижение следующих, одинаково значимых для развития личности, целей:

- сформировать у студентов гуманитарных специальностей вуза объем понятий и законов логики, необходимый для развития их логического мышления и дальнейшего обучения;

- сформировать у умения использовать логическую грамотность и развитое логическое мышление в решении математических задач и задач других дисциплин, в решении проблемных ситуаций, возникающих в межличностных отношениях;

- сформировать готовность к мотивированной учебной деятельности, в том числе, и самостоятельной, её оценке;

- сформировать умение соотносить предложенную норму деятельности с актуальным уровнем способностей и системой личных ценностей;

- сформировать ценностное отношение студентов к полученным знаниям, умениям, личностным качествам и опыту собственной деятельности [2].

Отбор содержания математического образования, формирующего логическую компетентность студентов гуманитарных специальностей университета, определен государственными стандартами и сформулированными выше целями и принципами формирования логической компетентности. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования дисциплины для гуманитарных направлений и специальностей достаточно лаконичны: «Аксиоматический метод, основные структуры, составные структуры, вероятности, языки и программирование, алгоритмы, компьютерный практикум» [4].

Стандарт – это «скелет», на который «наращивается» математическое содержание, и в результате рождается программа дисциплины. К настоящему времени человечество накопило необъятный объем знаний по математике, поэтому при отборе содержания мы руководствовались ГОС ВПО специальностей и направлений, а также целями и принципами формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей университета. Представляем содержание математического образования студентов гуманитарных специальностей университета как элемент методики формирования их логической компетентности [3].

Тема 1. Аксиоматический метод построения науки. Историко-философские аспекты развития математики как части общечеловеческой культуры. Основные периоды и важнейшие открытия. Основные и составные математические структуры, их возникновение из потребностей науки и практики. Приложения математики в гуманитарных науках.

Тема 2. Теория множеств. Понятие множества. Универсум. Подмножества. Операции над множествами и их свойства. Диаграммы Вена. Булеан множества. Декартово произведение множеств. Понятие соответствия. Мощность множества.

Тема 3. Отношения. Основные определения. Свойства отношений. Отношения эквивалентности и толерантности. Графы как наглядный способ представления конечных антирефлексивных симметричных отношений. Отношения порядка. Отношение строгого порядка. Совершенно упорядоченные множества. Частично упорядоченные множества. Диаграммы Гессе для изображения отношений частичного порядка.

Тема 4. Теория графов. История возникновения теории графов и ее приложения. Графы. Основные определения. Основные типы графов. Степень вершины. Основные теоремы. Подграф. Путь. Простой путь. Цикл. Простой цикл. Полный и двудольный графы. Ориентированные графы. Основные виды орграфов. Ориентированный путь и его длина. Пути и циклы Эйлера. Теорема Эйлера. Гамильтонов путь. Деревья как графы без циклов. Лес. Ориентированные деревья. Свойства. Уровень вершины. Глубина дерева. Корневое ориентированное дерево. Алгоритмы как дерево решений или выбора. Приложения теории графов.

Тема 5. Логика, таблицы истинности и доказательств. Высказывания. Виды высказываний. Логические связки. Истинность высказываний. Доказательство истинности высказываний и их опровержение. Таблицы истинности. Условные высказывания или импликации. Таблица истинности импликации. Эквивалентные высказывания. Конверсия. Инверсия. Контрапозиция. Основные логические законы: законы идемпотентности, закон двойного отрицания, законы де Моргана, коммутативности, ассоциативности, дистрибутивности. Доказательство с помощью таблиц истинности.

Тема 6. Аксиоматические системы. Аксиоматические системы: умозаключение и доказательство. Правила умозаключения: *Modus Ponens* (правило отделения), силлогизм, *Modus Tollens*, расширение, специализация, конъюнкция, выбор, исключающий выбор, *Reductio ad Absurdum* (сведение к абсурду). Доказательство умозаключений с помощью таблиц истинности и метода «от противного».

Тема 7. Элементы теории вероятностей и математической статистики. Вероятности и их вычисления. Некоторые формулы комбинаторики для вычисления вероятностей. Виды событий. Классическое определение вероятности. Случайные события. Полная группа независимых событий. Теоремы сложения и умножения событий. Обобщенная теорема сложения событий. Закон распределения дискретной случайной величины. Нормальное распределение. Частота события. Выборка. Репрезентативность выборки. Числовые характеристики.

Для освоения дисциплины студентам необходимо знать базовый курс школьной математики. В результате изучения данного содержания математического образования студенты:

– *будут иметь представление:* об общечеловеческой и культурной роли математики как науки в истории развития человечества и ее роли в

развитии других наук; об основных этапах исторического развития математики, основных математических открытиях на каждом этапе и выдающихся ученых математиках; основных математических структурах и их возникновении из потребностей науки и практики; о математическом языке и о приложениях математики в гуманитарных науках; об основных логических законах и правилах умозаключений; о вероятности случайных событий и некоторых комбинаторных формулах для вычисления вероятностей; рекурсивных функциях и алгоритмах;

– *будут знать*: основные понятия теории множеств; отношения, их основные свойства и виды; основные понятия теории графов; теорему Эйлера для ориентированных графов; основные понятия логики высказываний; основные логические связи и их таблицы истинности; аксиоматический метод построения теории; аксиоматические системы: умозаключение и доказательство; правила умозаключений в процессе доказательства; о вероятности случайных выигрышей в лотереях, финансовых пирамидах, и т.д.;

– *будут уметь*: выполнять операции над множествами, в том числе и с помощью диаграмм Вена; наглядно представлять отношения с помощью графов и диаграмм Гессе; определять порядок вершины графа, простой путь и цикл; изображать полный и двудольный графы; определять наличие Эйлера пути в графе; проводить доказательства на основе таблиц истинности основных логических связей, логических законов и правил умозаключения; осознанно принимать решение об участии в азартных играх, финансовых пирамидах и т.д..

Правильность выбора содержания математического образования в течение нескольких лет подтверждают результаты выполнения студентами заданий Федерального тестирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варламова Т.П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 22 с.
2. Варламова Т.П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике: дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 195 с.
3. Варламова Т.П. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика и информатика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sakhgu.ru.
4. ГОС ВПО направлений 030800.62 «Востоковедение, африканистика», 031100.62 «Лингвистика», 050300.62 «Филологическое образование»; специальностей 030501.65 «Юриспруденция», 030601.65 «Журналистика», 031001.65 «Филология», 05030.65 «Русский язык и литература», 050303.65 «Иностранные языки», 050401.65 «История», 050708.65 «Педагогика и методика начального обучения», 050720.65 «Физическая культура» и др.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.informika.ru.
5. Шкерина Л.В. Учебно-познавательная деятельность студентов в педвузе и некоторые аспекты управления ею. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 2005. – 202 с.

Об авторе

Варламова Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.В. Васюкова

До недавнего времени школьное образование в основном приобщало растущего человека к знаниям, и весьма слабо ориентировало на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности. Современное общество требует от системы образования воспитания такого профессионала, который должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, уметь принимать самостоятельные решения. Уметь работать в команде, владеть новыми технологиями. Воспитание такой профессионально активной личности требует от педагога применения совершенно новых приемов, методов и форм работы. Информационно-коммуникационные технологии становятся сегодня одним из основных видов современных образовательных технологий. Их применение позволяет разнообразить формы деятельности ученика на уроке, предоставить ребенку возможность самостоятельно постигать новое, осуществлять компетентностный подход в обучении.

На сегодняшний день во многих сферах жизни общества используются интерактивные технологии. Мультимедиа проекторы, интерактивные доски и панели, системы видеоконференцсвязи, системы голосований облегчают большинство проблем, которые существовали раньше. Расстояния и пространство теперь не так важны в учебе и работе.

Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации на любые расстояния и любого объема и содержания.

Данные технологии находят свое применение в образовании, медицине, бизнесе, политике и в других сферах жизни общества. Их быстрое распространение во всем мире говорит о востребованности общества в этих технологиях повсеместно. При сегодняшнем темпе жизни, очень важное место отведено времени, которое затрачивается для достижения результата, с развитием интерактивных технологий мы получаем возможность экономить свое время и усилия, а сэкономленные ресурсы использовать по собственному желанию.

Начальная школа призвана развить и укрепить желание ребенка учиться в течение всей жизни и научить его это делать эффективно. Именно на этом этапе обучения возможно привить интерес к интеллектуальной продуктивной творческой деятельности. Общеучебные умения, навыки и способы деятельности, сформированные в начальной школе, реализуются

впоследствии на всех ступенях образования, углубляясь и расширяясь. Вот некоторые из них:

- умение самостоятельно работать с информацией (искать, анализировать, обрабатывать, представлять другим людям);
- умение решать новую задачу (а не только работать по образцу, показанному учителем);
- умение планировать свою собственную деятельность и деятельность других, работать и эффективно общаться в группе;
- умение применить полученное знание на практике;
- умение учиться.

От уровня их развития зависит успешность дальнейшего обучения в основной школе.

Для начала нужно разграничить способы получения знаний.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная – ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- 2) активная – ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- 3) интерактивная – *inter* (взаимный), *act* (действовать). Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Это учит, гуманному, демократическому подходу к обучению.

Интерактивное обучение обеспечивает активность субъектов образовательного процесса.

Для этого на уроках я организую индивидуальную, парную и групповую работу, применяю исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с различными источниками информации, используются творческие работы. Самыми любимыми среди детей являются такие игры : «Суд идёт», «Дебаты», «Карусель», «Аквариум», «Дерево решений», «Защита проектов», «Мозговой штурм».

Перед собой я ставлю цель: ребёнок должен стать активным субъектом процесса собственного учения.

Принципы интерактивного обучения:

- эффекта;
- упражнения;
- подготовленности;
- ассоциаций;
- общения;

– достижения ожидаемого результата.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих задач. Интерактивное обучение стимулируют развитие и умение творческой деятельности.

В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. Игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника.

В структуре процесса обучения с применением интерактивного обучения можно выделить следующие этапы:

1. Ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

2. Подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры. Проведение игры. Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

3. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу игры трудностях, идеях, приходивших в голову.

Применение интерактивного обучения позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель – учащийся, учитель – класс, учащийся – класс, учащийся – учащийся, группа – группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

В своей работе я стараюсь использовать как активные так и интерактивные методы обучения. Результатом такой работы может стать:

- реализация принципов объективности, точности, гласности, демократичности при оценке качества знаний учащихся;
- формирование у учащихся позитивного стремления и потребности в получении знаний;
- создание конкурентной среды среди учащихся;
- внедрение новых современных педагогических и информационных технологий с целью сделать урок более насыщенным, разнообразить видами работ;
- достижение конечного результата;
- освоение учащимися более высоких уровней знаний.

Интерактивное обучение – интересное, творческое, перспективное направление нашей педагогики. Развивающему обществу нужны современно образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Соответствует эта технология обучения и разработкам Второго поколения Государственных образовательных стандартов, в которых, предполагается смещение акцентов с уровня усвоения и закрепления ЗУН в сторону практического применения детьми младшего школьного возраста полученных предметных знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.
3. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 276 с.
4. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
5. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vita-centr.ru>.

Об авторе

Васюкова Марина Владимировна – учитель начальных классов, МОУ «СОШ №2», г. Краснокамск, Пермский край.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОРИГАМИ

О.В. Весновская

Одним из школьных учебных предметов является геометрия. Она обеспечивает готовность человека к непрерывному образованию и самообразованию в самых различных областях человеческой деятельности [1, 4]. Её изучение способствует формированию у школьника логического (дедуктивного) и алгоритмического мышления, аналитико-синтетической деятельности, гибкости, конструктивности, критичности и других качеств мышления. Данный предмет помогает не только в усвоении учащимися определенной суммы знаний, но и в развитии познавательной самостоятельности, что проявляется в способности выдвигать гипотезы, находить новые пути решения геометрических задач.

Однако, как показывают результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ), выпускники школ в недостаточной степени владеют знаниями в области геометрии. В целом по Чувашской Республике показатели решения геометрических задач за 2007 год следующие: задачу В9, в зависимости от варианта, решили в среднем около 7% учащихся, задачу В8 – около 10%. Результаты ЕГЭ выявили лишь формальное усвоение школьниками геометрических знаний, неумение применять геометрические знания в жизни, в повседневной практической деятельности [2]. В подавляющем большинстве учащиеся не владеют методами анализа, исследования геометрической ситуации, не способны сформулировать гипотезу решения проблемы, затрудняются в выборе эффективных средств решения задачи, не умеют делать выводы и обобщать свои результаты. В итоге мы наблюдаем низкий уровень знаний по геометрии.

Одним из факторов, обуславливающих данную ситуацию, является недостаточная практическая ориентированность обучения. В результате геометрия в школе превращается в сугубо теоретический предмет. При этом исчезает связь с окружающим миром, остается только множество чисто формальных определений, и много важных для повседневной жизни знаний по геометрии, так и не находят применения. Оторванность геометрии от практической деятельности – основной недостаток преподавания математики традиционной школы, который является существенной причи-

ной отчуждения школьников от данного предмета, что проявляется в потере интереса учащихся к геометрии [3].

На недостатки существующего подхода к изучению геометрии указывают многие ученые-педагоги (В.А. Гусев, А.В. Мордкович, И.Ф. Шарыгин и др.). Они отмечают, что роль геометрии приобретает большую значимость, если уделить внимание не только усвоению знаний, но и формированию различных приемов мыслительной деятельности.

Одним из механизмов развития геометрического мышления может стать совместное изучение геометрии и оригами. История этого искусства очень богата. В России возможность включения элементов оригами в преподавание геометрии изучается Омским центром оригами, С.Н. Белим, И.В. Богатовой, В.В. Гончар, И.В. Капитоновой, И.А. Кругловой, С.В. Опаричевой, Г.Г. Шеремет и др.

Проблематика использования оригами в процессе преподавания геометрии в школе исследована в недостаточной степени. Однако, как показывает практика, применение оригами в процессе обучения способствует более эффективному усвоению учащимися геометрии. Отсюда возникает противоречие между потенциальными возможностями применения оригами в процессе изучения геометрии и недостаточной разработанностью теории по данному вопросу.

Исходя из этого противоречия, мы сформулировали проблему нашего исследования: каковы должны быть педагогические условия, при которых использование оригами будет способствовать эффективному изучению геометрии школьниками? Целью исследования является выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия использования оригами в процессе преподавания геометрии.

Объектом исследования является процесс преподавания геометрии в 7 классе средней общеобразовательной школы, предметом исследования – педагогические условия использования оригами в процессе преподавания геометрии в 7 классе средней общеобразовательной школы.

Практическая значимость сформированной проблемы состоит в том, что разработанная методика может быть использована в условиях основной школы без значительной перестройки учебных планов и программы школьного курса геометрии, она позволяет использовать любой из действующих учебников, не требует дополнительного времени и обеспечивает успешное усвоение учебного материала.

Апробированный экспериментальный материал позволил создать эффективное учебно-методическое и психолого-педагогическое обеспечение применения оригами и использования информационно-коммуникационных технологий при изучении геометрии, наметить основные принципы практического и деятельностного реформирования обучения геометрии в школе. Разработан пропедевтический курс «Оригами и геометрия» для школь-

ников (1-6 класс) и рабочая тетрадь по учебному курсу «Геометрия и оригами» для учащихся 7 класса.

Проведенный нами анализ структуры и содержания наиболее широко применяемых учителями учебников геометрии для средней школы позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, существуют определенные расхождения в понимании авторами логики построения школьного курса геометрии. Во-вторых, компоненты содержания учебников в целом совпадают. Результаты проведенного исследования позволили нам заключить, что элементы оригами могут быть включены в содержание образования.

Отметим следующий немаловажный момент. В ходе работы с бумагой, проводятся линии сгибов обеими руками. Физиологами установлено, что ручной труд, пальчиковая сенсорика и моторика развивает важнейшие центры головного мозга, причем левая кисть рук связана с правым полушарием головного мозга, а правая кисть – с левым полушарием головного мозга [4, 7]. Данные центры головного мозга выполняют определенные функции. Левое полушарие головного мозга отвечает за развитие рациональных психических функций – логического мышления, речи. Правое полушарие отвечает за развитие иррациональных психических функций, – образов, ощущений, чувств, воображения, творчества, интуиции. Когда упор делают на развитие логического мышления, тогда эффективнее развивается левое полушарие головного мозга. В случае, когда упор делают на развитие творческого мышления, тогда эффективнее развивается правое полушарие головного мозга.

Учитывая главную цель образовательного процесса, а именно воспитание гармонично развитой личности, можно сделать вывод, что необходимо развитие обоих полушарий головного мозга. Если одно из них не будет развито, из человека не получится гармонично развитой личности.

В психологии доказано, чтобы стать специалистом в любой сфере человеческой деятельности, нужно иметь хорошо и пропорционально развитыми оба полушария головного мозга, и левое, и правое.

Следовательно, необходимо в равной степени развивать рациональные и иррациональные психические функции человека, а значит развивать одновременно и левое и правое полушария головного мозга. Более эффективному их развитию способствует оригами – искусство складывания фигур из бумаги. Оно представляет собой удивительный вид деятельности, включающий богатые возможности.

Изначально в процессе работы с бумагой в технике оригами задействованы одновременно обе руки. Намечая линии сгибов, ребёнок приводит в действие те виды своей мыслительной деятельности, которые ранее были не задействованы. Мозг берёт на себя функции управления новым для ребенка видом деятельности и, управляя им, развивается сам. Чем больше и разнообразнее сфера дел, в которых участвует ученик, тем более развиты те центры его мозга, которые можно развивать только в процессе овладе-

ния навыками работы с бумагой, взаимосвязи «рука-мозг». Активная работа обеих рук влечёт за собой повышение активности полушарий головного мозга. Развивается не только левое полушарие, отвечающее за логику и речь, но и правое полушарие, ответственное за творчество, интуицию, воображение.

Таким образом, оригами развивает физиологические (анатомические), и психические (интеллектуальные) способности человека, активизирует взаимодействие полушарий и полнее раскрывает ресурсы человеческого организма.

Занятия оригами способствуют развитию пространственного воображения, глазомера, внимания, памяти, фантазии и творческого мышления. Сами занятия оригами развивают интенсивнее и на более высоком уровне восприятие (целостность и структурность образа), внимание (концентрация и устойчивость), память (зрительная и кинестетическая), мышление (пространственное, креативное) [5,7], способствуют развитию пространственного воображения, глазомера, фантазии и творческого мышления. Все эти качества необходимы для изучения школьного курса геометрии. Отсюда следует, что оригами является одним из эффективных средств изучения геометрии.

Обучение геометрии с использованием оригами проходит два этапа:

- 1) пропедевтический курс «Оригами и геометрия»;
- 2) использование оригами в изучении отдельных тем школьного курса геометрии.

На первом этапе происходит введение в мир оригами, освоение техники выполнения изделий и формирование навыка работы с бумагой, знакомство с условными знаками и основными приемами складывания, знакомство с базовыми формами и схемами, позволяющими провести преобразования с бумагой.

На втором этапе происходит реализация методики обучения геометрии с использованием оригами, начиная с 7 класса – знакомы с основными Международными условными знаками и приемами складывания, принятыми в оригами.

Одной из основных возможностей использования оригами мы видим в более детальном и широком обзоре геометрических знаний. В процессе складывания листа бумаги теоремы и свойства математических объектов становятся настолько очевидными, что нет необходимости в дополнительных разъяснениях. Рассмотрим в качестве примера простейший из многоугольников – треугольник, который в геометрии играет основную роль. Геометры столь подробно изучили треугольник, что иногда говорят о «геометрии треугольника» как о самостоятельном разделе элементарной геометрии. Важное место в геометрии занимают свойства равнобедренного треугольника. Более подробно рассмотрим использование оригами при изучении данной темы. Напомним, что равнобедренный треугольник –

треугольник, если у него две стороны равны. Эти стороны называются боковыми, а третья сторона – основанием. Важно отметить, что по определению, правильный треугольник также является равнобедренным, но обратное неверно.

При построении треугольника методом перегибания бумаги необходимо на первом этапе отметить отрезок и согнуть лист по серединному перпендикуляру к нему. Любая точка серединного перпендикуляра равноудалена от концов данного отрезка, поэтому, наметив сгиб, проходящий через концы отрезка и произвольную точку на серединном перпендикуляре, можно получить равнобедренный треугольник. Докажем, что в равнобедренном треугольнике биссектриса, проведенная к основанию является медианой и высотой, а также что углы при основании равны. Для этого рассмотрим BK – биссектриса и проведем необходимые построения в технике оригами (рис. 1). В этом случае, $\angle ABK = \angle CBK$, $AB = CB$ (боковые стороны), BK – общая сторона. В силу первого признака равенства треугольников имеем, что $\triangle ABK = \triangle CBK$, тогда соответствующие элементы этих треугольников равны, т.е. $\angle A = \angle C$, $AK = CK$, $\angle AKB = \angle CKB$, которые в сумме образуют развернутый угол, поэтому они являются прямыми углами. В итоге имеем, что в равнобедренном треугольнике ABC : BK – медиана ($AK = CK$), BK – высота ($\angle AKB = \angle CKB$), углы при основании равны ($\angle A = \angle C$).

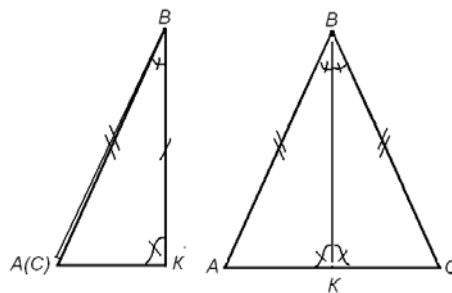


Рисунок 1

Для проверки эффективности использования оригами в обучении геометрии школьного курса был проведен эксперимент, цель которого – апробировать разработанную технологию, проверить эффективность использования оригами в реальной практике обучения геометрии.

С целью проверки выдвинутой гипотезы в 2007 учебном году был проведен эксперимент на базе школы-гимназии № 20 г. Новочебоксарск Чувашской Республики. В качестве экспериментальных объектов были выбраны учащиеся двух седьмых классов с примерно одинаковым количеством и уровнем успеваемости детей.

С целью создания относительно равных условий проведения эксперимента в каждом классе выбрали равное количество учеников, имеющих одинаковую успеваемость по математике. Класс 7 «А» был определен экспериментальным, другой 7 «Б» – контрольным.

Таблица 1

**Количественный и качественный состав учащихся
контрольного и экспериментального классов после выборки**

7 «А» – экспериментальный	7 «Б» – контрольный
учились на «3» – 3 человека	учились на «3» – 3 человека
учились на «4» – 9 человек	учились на «4» – 9 человек
учились на «5» – 14 человек	учились на «5» – 14 человек
Итого: 26 человек	Итого: 26 человек

Проведенная выборка позволила сравнивать качественный и количественный состав учащихся. Число учеников, таким образом, составило 26 человек в каждом классе.

Далее в экспериментальном классе преподавание геометрии осуществлялось с использованием оригами, а в контрольном на основе традиционной методики. В конце каждой четверти проводились контрольные срезы, которые проходили в форме контрольных работ.

Таблица 2

Результаты контрольных работ по геометрии за курс 7 класса

Полученная оценка	Контр. раб. №1		Контр. раб. №2		Контр. раб. №3		Контр. раб. №4		Итоговая контр. раб.	
	Количество учащихся		Количество учащихся		Количество учащихся		Количество учащихся		Количество учащихся	
	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К
2	0	5	1	5	0	4	1	5	0	5
3	10	13	9	13	10	16	8	10	7	13
4	11	6	13	6	9	6	11	9	12	7
5	5	2	4	2	7	0	6	1	7	1

Результаты экспериментальной группы по сравнению с результатами контрольной группы данной школы показали более высокий показатель знаний. Статистическая обработка результатов сравнения качества геометрических знаний в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия хи-квадрат Пирсона дает основания говорить, что учащиеся при проведении эксперимента получили разный уровень успеваемости и уровень знаний по геометрии. Проведенные беседы и наблюдения за деятельностью учащихся выявили высокий интерес к изучению геометрического материала с использованием оригами.

Следовательно, выдвинутая гипотеза экспериментально подтверждена. Таким образом, использование оригами в изучении геометрии 7 класса повышает эффективность обучения.

С помощью оригами можно проверить на практике важность того или иного геометрического понятия, не просто пройти теоретический материал, а научиться понимать суть изучаемого материала; научиться мыслить, исследовать, делать опыты, выводы, понимать то, о чем говоришь сам, и то, что говорят другие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Весновская О.В. Оригами: орнаменты, кусудамы, многогранники. – Чебоксары: Руссика, 2003. – 52 с.
2. Единый государственный экзамен в Чувашской Республике в 2007 году: результаты и анализ. – Чебоксары: Изд-во Чувашского республиканского института образования, 2007. – 44 с.
3. Мерлина Н.И. Дополнительное математическое образование школьников и современная школа: (Состояние. Тенденции. Перспективы). – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 177 с.
4. Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? // Математическое просвещение. – 2004. – №3. – Выпуск 8. – С. 37-52.
5. Шеремет Г.Г. Оригами как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей // Информационно-методический журнал Пермского областного детского центра «Восхождение». – Выпуск 5. – Пермь: Восхождение, 2006. – С. 40-44.
6. Шумакова Е.Р. Межполушарная функциональная асимметрия в динамике бimanуальной активности у детей 7-11 лет при обучении оригами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т, 2000. – 22 с.

Об авторе

Весновская Оксана Валерьевна – старший преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин, Чувашский республиканский институт образования, г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОМ НАУЧНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

М.Н. Гасанова

Образовательная система выполняет множество жизненно важных для подрастающего поколения задач, одна из которых – подготовка учащихся к творческой деятельности в системе дальнейшего его образования и профессиональной деятельности. Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования потребности в исследовательской деятельности, развития у него исследовательских умений.

В нашем исследовании формирование исследовательских умений подростков осуществлялось в ходе функционирования школьного научного объединения «Факел». Это объединение было организовано в сентябре 2009 года на базе МОУ ООШ № 2 г. Новочебоксарск с целью организации исследовательской деятельности школьников. Нами было разработано и утверждено положение о его деятельности. Экспериментальную группу составили ученики 6, 7, 9 классов, участники школьного научного объединения «Факел». В контрольную группу вошли подростки 6, 7, 9 классов, работающие над учебными исследованиями под руководством учителей, выступающие на научно-практических конференциях, но не занимающиеся в школьном научном объединении «Факел».

В ходе исследования мы разработали теоретическую модель формирования исследовательских умений подростков в школьном научном объединении.

Модель включала следующие компоненты: цель, задачи, принципы, содержание, этапы, организационные формы, методы, средства и результат. Цель модели – повышение эффективности формирования исследовательских умений подростков в школьном научном объединении.

Задачи модели:

- 1) на подготовительном этапе: повышение мотивации подростков на выполнение исследовательской работы;
- 2) на констатирующем этапе: определение уровня сформированности исследовательских умений подростков;
- 3) на формирующем этапе: проведение работы, направленной на формирование информационных, экспериментально-аналитических, рефлексивных исследовательских умений; обеспечение постоянного применения сформированных умений в исследовательской деятельности;
- 4) на заключительном этапе: контроль, анализ и оценка результатов эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента был определен исходный уровень сформированности исследовательских умений подростков. Результаты проведенного исследования свидетельствовали о преобладании невысокого (среднего и низкого) уровней сформированности исследовательских умений подростков экспериментальной и контрольной групп, отсутствии целенаправленной работы учителей по организации исследовательской деятельности школьников.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась экспериментальная апробация разработанной теоретической модели формирования исследовательских умений подростков в школьном научном объединении. Со школьниками проводились занятия 2 раза в месяц по 2 часа в соответствии с разработанной программой «Основы исследовательской деятельности подростков».

Технология формирования исследовательских умений подростков в школьном научном объединении включала четыре этапа.

На первом этапе (установочном) осуществлялась формирование положительной мотивации у подростков на выполнение исследовательской работы. Учащиеся изучали теоретические аспекты исследовательской работы, содержание исследовательских умений на основе освоения программы «Основы исследовательской деятельности подростков».

На втором этапе (творческом) членам объединения подбирались тема индивидуального исследования. На этом этапе работе кроме руководителей объединения, индивидуальную помощь учащимся оказывали учителя-предметники. В это же время подростки продолжали знакомиться с теоретическими аспектами исследования в ходе освоения программы «Основы исследовательской деятельности подростков».

На третьем этапе (презентационном) учащиеся готовили презентацию полученных результатов и участвовали в публичной защите исследовательской работы.

Четвертый этап (творчески – развивающий) характеризуется более активной самостоятельной деятельностью.

Заключительный этап экспериментальной работы включал обработку полученных данных в ходе исследования. Анализ результатов диагностирования показал, что в результате проведенной экспериментальной работы произошли позитивные изменения в уровнях сформированности исследовательских умений подростков (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение подростков по уровням сформированности исследовательских умений на констатирующем и заключительном этапах эксперимента

Уровни	До экспериментальной работы		После экспериментальной работы	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	45% (4 ч.)	33% (2 ч.)	12% (1 ч.)	23% (2 ч.)
Средний	44% (4 ч.)	55% (5 ч.)	33% (2 ч.)	55% (5 ч.)
Высокий	11% (1 ч.)	12% (1 ч.)	55% (5 ч.)	22% (2 ч.)
Ср	1,66	1,79	2,43	1,99
V	0,92		1,22	

Примечание. Ср – средний показатель отражает количественную оценку роста уровней сформированности исследовательских умений подростков ($Ср = (a + 2b + 3c) / 100$, где a, b, c – количество учащихся (%),

находящихся на низком, среднем, высоком уровнях). V – коэффициент эффективности экспериментальной методики определяется по формуле $V = Cr(Э) / Cr(К)$, где $Cr(Э)$ – значение среднего показателя в экспериментальной группе, $Cr(К)$ – значение среднего показателя в контрольной группе.

Как показал анализ материалов исследования, уровень сформированности исследовательских умений подростков в экспериментальной и контрольной группах к концу эксперимента вырос. Но темп формирования исследовательских умений подростков в контрольной группе ниже по сравнению с экспериментальной группой. На 44% увеличилось количество учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем, в то время как в контрольной группе только на 11%; уменьшилось количество подростков в экспериментальной группе с низким уровнем на 33%, а в контрольной группе на 11%.

Результаты исследования свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной модели формирования исследовательских умений подростков в школьном научном объединении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кожухова М.Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 153 с.
2. Кукар У.Ю. Развитие исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2010. – 23 с.
3. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – С. 158-161.
4. Огнева Е.П., Кичкина А.А. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся. – Якутск, 2001. – 46 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: в 2 кн.: Кн.1 – М.: Владос, 2005. – 574 с.
6. Семенов А.А. Проблемы формирования самостоятельных исследовательских умений в процессе обучения физике учащихся основной школы: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 174 с.
7. Шабашов Л.Д. Развитие исследовательских умений учащихся средней школы: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 189 с.

Об авторе

Гасанова Малека Нусраддин Кызы – студентка 3 курса, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

И.Н. Гузенко

Характеристики образовательной деятельности той или иной эпохи остаются неизменными, поскольку её потенциал определяется теми идеями, которые закладывались в момент рождения новой образовательной парадигмы. В этом плане уровень интеллектуальных притязаний образования можно считать данным. Принятая дидактическая модель воспроизводится с небольшими коррективами на протяжении всего периода ее существования. Практика образования остается равновесной – и ничто не может вывести её из этого состояния. Если рассматривать глобализацию как процесс всевозрастающего воздействия различных факторов международного значения (например, тесных экономических и политических связей, культурного и информационного обмена) на социальную действительность в отдельных странах, а, следовательно, и на процесс социализации личности, то система образования вне всякого сомнения, является одним из таких факторов. Именно здесь аксиологический фактор проявляется максимально полно, потому что образование – это своеобразная личностно ориентированная биография конкретного общества, а не общества вообще. Образовательная практика произрастает не столько из себя, сколько из вновь возникающих и образующихся общностей. Другими словами, смена общественных и научных парадигм предполагает серьезные изменения в аксиологической шкале всего педагогического и образовательного процесса.

Систему образования, в конечном счете, можно определить как институционально признанную систему деятельности, связанную с приобщением подрастающих поколений к знаниям, соотносимым с теми проблемными ситуациями, через которые общество и образующие его субъекты прошли в своем развитии. Вот почему выращивание системы образования по линейной программе приводит к тому, что новые системные качества не возникают. Появление разнообразных учебных заведений не порождает разнообразия качества системы образования в целом. Парадокс современной ситуации состоит в том, что учебные заведения оказались в серьезном кризисе именно тогда, когда общество вступило в период небывалого образовательного бума.

Современные процессы глобализации и их проявление в сфере образования доказывают, что человечеству требуется новый глобальный социокультурный импульс. Для преобразования современной потребительской цивилизации – об этом говорят многие отечественные и зарубежные ученые. Одним из факторов детерминации социокультурных процессов яв-

ляется духовность – фундаментально-основополагающее, глубинное качество человека. В духовности воплощен огромный потенциал человека, делающий его сравнимым с обществом, превращающий его в «величину, равную обществу». Духовность до сих пор не востребована и не понята, особенно западной цивилизацией, которая отвергла духовный путь, не приняла во внимание тот факт, что духовность имеет власть над человеком, что причиной всех социальных трансформаций является человек и его деятельность, а без духовности нет человеческой деятельности, даже потребность в творчестве столь же естественна, как и стремление к потребительству, и возрастает по мере развития человека и общества.

Необходима смена аксиологической шкалы, что особенно проявляется в системе образования. В условиях глобализации духовность может противостоять активным попыткам унификации культуры, способствовать сохранению многообразия мира, аккумулировать всё богатство социального опыта, интериоризированного человеком, собирать его в единое целое.

Чтобы адекватно оценить современное состояние образовательной системы, важно понять, что в реальной практике глобализации произошли столь же реальные глобальные подмены основных понятий: вместо истинного соединения человечества в общий дом на основе вечных и общезначимых знаний – построение тотализированной америкоцентрической мегаструктуры, где идеалы и ценности нового общества и нового человека подменены прагматическими целями массового производства человека-атома, наиболее пригодного для этой безнациональной, вне традиционной постройки, управляемой «манипулирование сознанием». В результате человек становится легкой добычей рекламы, превращается в заводную, легко манипулируем, игрушку, бездушный винтик потребительского общества, обнаружившего в себе тенденцию к превращению жизни людей в «исполинскую толчею».

Аксиологические аспекты развития образования в эпоху глобализации во многом связаны с особенностями современного либерализма, в центре которого стоит свободно удовлетворяющий себя эгоист, нет пласта идей, позволяющего развернуть их против потребительско-технологической экспансии, потребительско-инструментальной унификации социума и человека.

Глобализация расширяет социокультурную сферу, стимулирует распространение нового образа жизни, новых типов экономической деятельности «транзитивной» культуры [1]. Современное «переходное», «разомкнутое» состояние общества способствует появлению людей «без роду, без племени», которые отрицают прежнюю систему базисных ценностей – глобальных отщепенцев, добровольных мигрантов, потерявших генетическую и духовную связь с родиной, носителей новой культуры. Эта пока девиантная культура успешно конкурирует с фундаментальными ценностями традиционной культуры, с её сферами смыслов и значений, воспроизводство кото-

рых позволяет жить духовно – при помощи разума, чувств, совести, производить знания, образы прекрасного, представления о добре и зле, символы, ценности. Более того, вся культура в целом превращается в товар, на котором можно заработать, нарушается баланс между инновацией и традицией, затрудняется социокультурная идентификация – проведение границы между своим и чужим [2].

Уяснение аксиологического смысла изменений, возникающих под влиянием процессов глобализации, усиления инициатив по внедрению ценностей либеральной идеологии в структуры частной и общественной жизни принадлежит к числу важнейших задач, выдвинутых на первый план всем ходом социокультурной эволюции европейской цивилизации в XX в. Начиная с середины этого, уже истекшего столетия, до сегодняшнего дня прослеживаются тенденции лавинообразного роста интересов и максимальной концентрации усилий научного сообщества, направленных на изучение собственно человеческого, личностного измерения таких жизненно важных типов социальной активности как образование и воспитание. Это объясняется, во-первых, усилением кризисных тенденций в их развитии, обнаруживающихся в фактах беспрецедентного обострения социальных антагонизмов (терроризм, преступность, межэтнические и региональные конфликты и др.), во-вторых, не прекращающимся ростом отрицательных антропологических последствий «модернизации» образования на основе принципов идеологии либерализма (нравственно-этическая деградация, обострение межличностных конфликтов и т.д.), в-третьих, неясностью и неопределенностью содержания самих понятий образования и воспитания, которые претерпевают существенные концептуальные трансформации, и, наконец, в-четвертых, настоятельной потребностью изучения состояния и оценки аксиологических перспектив отечественной системы образования в условиях реформ глобализации и прогресса информационных технологий.

Обеспечение устойчивости и наращивания темпов глобализационных перемен предполагает преодоление «великого разрыва» (Ф. Фукуяма) [3] между индустриальной и постиндустриальными стадиями развития капитализма на основе создания эффективно действующих механизмов социализации. Наличие антропологически осмысленных экзистенциально-персонологических перспектив и адекватных образовательных практик оказывается необходимым условием самой возможности успешного использования преимуществ глобализации как инструмента вхождения «европейского человечества» в пространство информационной «постэкономической социальной реальности» [4]. Подобные тенденции также во многом являются следствием своеобразного аксиологического разрыва. По мнению Фукуямы, «Триумф Запада, Западной идеи очевиден, прежде всего, потому, что у либерализма не осталось никаких жизнеспособных альтернатив... То, чему мы, вероятно, речь идет реальном воплощении неолиберального общественного идеала в виде процветающего в рамках западных демократий

царства радости безмятежного потребления и счастья абсолютной социальной гармонии» [5]. Однако, современное состояние, в частности, системы образования свидетельствует о серьезных трансформациях, которые будут иметь последствия в образовательной системе.

Интернационализация и глобализация выражают совершенно различные объективные тенденции развития общества. До недавнего времени было общепринято говорить о процессах интернационализации экономики, образования и культуры.

Фундаментальная связь образования с другими социальными институтами, а также влияние его на все сферы жизни и культуры в целом имеет свою специфику. Она тесно связана как с исторически преемственными формами его развития, так и происходящими сегодня культурными инновациями. Философское осмысление образовательных проблем актуализирует тот факт, что они связывают этапы развития образования с глобальными проблемами современной цивилизации, на чем, как правило, акцентируют внимание ученые [6].

В процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, период от модели к модели взаимной ответственности в сфере образования, к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия, расширению участия общества в выработке, принятии и реализации правовых и управленческих решений в образовании. Система образования является сферой взаимодействия интересов государства и общества, в лице их институтов и граждан. Каждый из субъектов образовательных правоотношений должен иметь возможность влиять на функционирование и развитие системы образования, но вместе с тем нести долю ответственности за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций.

Образовательная политика – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, роста культуры. Образовательная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества. Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурной. Для реализации современных социальных требова-

ний к системе образования, повышения ее социальной роли необходимы, с одной стороны, модернизация самой системы образования, а с другой – изменение отношения государства, общества и личности к образованию. Жизнь все больше становится миром разных миров, и цельный человек в ней возможен, если он научится жить в них одновременно, сумев их до некоторой степени гармонизировать. И это вряд ли задача массового человека [7].

Стратегические цели российской образовательной политики – это преодоление социально-экономического и духовно-идеологического кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий; создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития.

Глобальные изменения в будущем столь масштабны, что ни одна страна и ни один народ в мире не готовы к их восприятию. Поэтому сегодня во всем мире говорят о необходимости «открыть себя заново», «изобрести себя заново» или хотя бы «осознать себя в новом мире» [8].

Из этого следует, что будущее образование не стоит связывать с уже существующими образовательными учреждениями. Подлинное образование развивается вне их пределов, на пограничье новых форм организации взаимодействия людей по отношению к вновь осознаваемым задачам. Традиционные, уже сложившиеся формы образовательной деятельности постепенно вырождаются, поскольку они в значительной степени утратили связь с культурой, то есть произошли необратимые процессы, связанные с аксиологической направленностью образовательного процесса.

Таким образом, аксиологические аспекты развития образования в эпоху глобализации образование, когда система образования как социальный институт выполняет важнейшую функцию по консолидации общества, и именно с образовательной системой связаны наши надежды на возрождение России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лескова И.В. Проблема культурной идентичности в процессе глобализации // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – №6. – С. 324-336.
2. Рассадина Т.А. Традиционные ценности в жизни общества // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №3. – С. 279-291.
3. Фукуяма Ф. Великий разрыв – М., 2004. – С. 178-195.
4. Ракитов А.К. К супериндустриальному обществу // Свободная мысль. – 2008. – №8. – С. 81-82.
5. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М., 1992. – 588 с.
6. Келле Ф.Ж. Идея многомерности в познании социальной реальности // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. – Материалы международной научной конференции 18 мая 2001 г. г. Санкт-Петербург. – СПб, 2001. – С. 53-62.
7. Федотова В. Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С. 5–6.

8. Юрьев А.И. Политическая психология терроризма // Философские науки. – 2005. – № 10. – С. 18-30.

Об авторе

Гузенко Илона Николаевна – преподаватель; соискатель кафедры философии, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (филиал в г. Ачинск), г. Ачинск, Красноярский край.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Гуляева, Н.К. Пещенко

Существующие в школьном образовании противоречия между уменьшением количества часов, отводимых на изучение основных учебных дисциплин, в частности, математику, и увеличением информационного потока, которым должны овладеть учащиеся, между требуемым и фактическим уровнем их знаний и умений, между возросшими информационными возможностями и потребностями ученика, его стремлением к самостоятельному и свободному приобретению знаний и традиционными формами и методами педагогической деятельности учителя актуализируют проблему повышения требований к организации учебного процесса. Поэтому неслучайно в центре внимания педагогов, ученых, исследователей находятся вопросы организации учебного процесса, его интенсификации, гуманизации.

В этом контексте представляется целесообразным применение в курсе школьной математики электронных средств обучения. Именно они должны лежать в основе учебно-методических комплексов и электронных тренажеров. Включение в них элементов мультимедиа обеспечивает еще более высокий уровень наглядности, иллюстративности и высокую степень интерактивности и способствует созданию новых форм структурирования информации. Благодаря одновременному изложению необходимых сведений и показу демонстрационных фрагментов повышается эффективность усвоения учебного материала.

Геометрический материал наиболее сложен для его усвоения учениками. Однако, именно задачи по геометрии способствуют развитию логического и аналитического мышления, пространственного представления школьников, ориентированы на отработку у них умений и навыков применения в практической деятельности теоретической составляющей, позво-

ляют обстоятельнее и глубже разбираться в теоретическом материале, приучают проявлять настойчивость в достижении намеченной цели, инициативу и изобретательность, дисциплинируют внимание. Изучение свойств геометрических фигур и геометрических величин в курсе средней школы является важным средством геометрических исследований. С целью оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся в рамках отраслевой научно-технической программы Республики Беларусь «Образование и здоровье» нами разработано электронное учебное издание «Геометрические фигуры и их свойства. Геометрические величины» (ЭУИ) для обеспечения компьютерной поддержки преподавания геометрии на базовом уровне в 7-9 классах во всех учреждениях республики, обеспечивающих получение общего среднего образования. При разработке ЭУИ мы руководствовались такими общенаучными принципами, как систематичность, конструктивность и комплексность образования, а также научность, интегративность, синергетичность, индивидуализация и дифференциация, выражающими основные требования к содержанию образования, отбору материала, выбору определенных форм и методов обучения.

Тема «Геометрические фигуры и их свойства. Геометрические величины» включена в содержание программы общего среднего образования. Упражнения по данной теме могут быть использованы учащимися 7-9 классов при изучении курса геометрии на базовом уровне, а также учителями математики при подготовке и проведении уроков объяснения нового материала, закрепления, контроля знаний и умений учащихся, дополнительных и факультативных занятий в рамках вариативного компонента.

Применение электронных средств обучения при изучении темы «Геометрические фигуры и их свойства. Геометрические величины» интенсифицирует передачу информации; значительно расширяет использование иллюстративного материала; способствует созданию проблемных ситуаций и осуществлению поисковой деятельности учащихся; усиливает эмоциональный фон обучения; детерминирует учебную мотивацию школьников; индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс.

Применение в процессе обучения электронных средств способствуют созданию новых форм структурирования информации. Благодаря одновременному изложению необходимых сведений и показу демонстрационных фрагментов повышается эффективность усвоения учебного материала.

Считаем, что в результате применения данного электронного учебного издания учитель получает инструмент для подготовки к занятиям и средства эффективной автоматизации отдельных этапов обучения; учащийся получает набор мультимедийных ресурсов, в том числе иллюстративный материал по всем разделам планиметрии; тренажер, позволяющий ему самостоятельно отрабатывать основные свойства геометрических фигур при доказательстве теорем и решении соответствующих задач; блок вопросов для самопроверки, осуществления первичного контроля своих

знаний и умений и их коррекции; а также возможность консультаций по вопросам планиметрии, что способствует лучшему ее усвоению.

Макетный образец ЭУИ содержит:

а) иллюстративный материал по шести темам геометрии: отрезки, углы, треугольники, четырехугольники, многоугольники, окружность и её элементы;

б) теоретические сведения по рассматриваемым темам из школьного курса геометрии;

в) тренажер, позволяющим учащимся самостоятельно отрабатывать основные свойства геометрических фигур при решении задач;

г) тренажер для проверки учащимися усвоения доказательства теорем. Он содержит примеры теорем с пропущенными фрагментами или избыточными утверждениями в доказательстве, неверным порядком утверждения доказательства и т.п.;

г) блок вопросов для самоконтроля, ориентированный на собственную первичную проверку учащимися своих знаний и умений, их дальнейшую коррекцию.

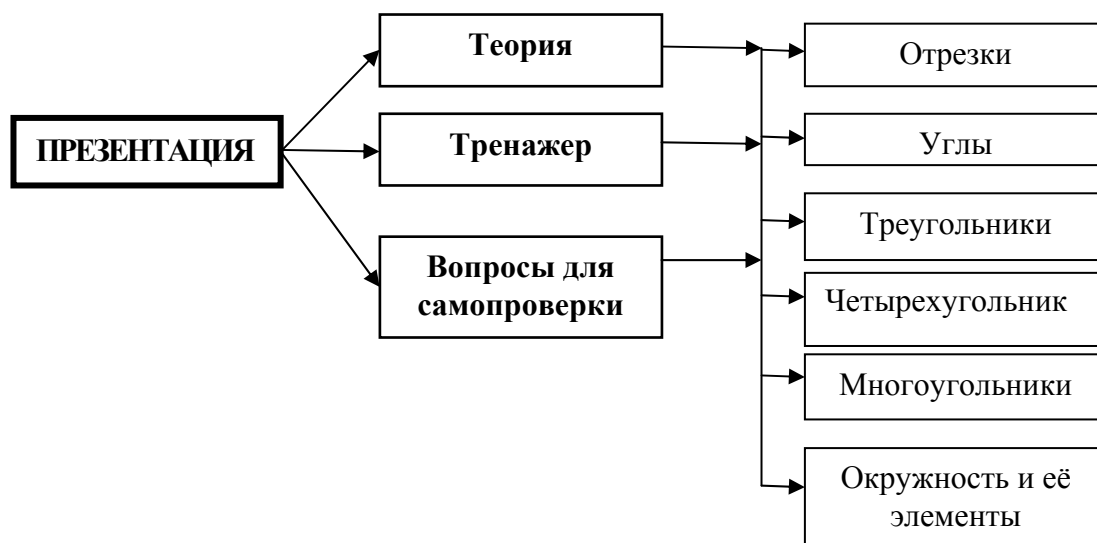


Схема 1. Структура макетного образца

Электронное учебное издание должно использоваться только в том случае, когда это приводит к улучшению результата усвоения программного материала при ознакомлении с материалом, на этапах закрепления, повторения, организации самостоятельной познавательной деятельности учеников, промежуточного и итогового контроля. При этом учащийся может находиться как в классе на занятиях, что будет обеспечивать не только максимальный учебный, но и максимальный развивающий эффект, так и вне школы, работая самостоятельно дома.

Для эффективного использования ЭУИ в системе учебного процесса должны обеспечиваться единство ввода информации, предполагающее, что

никакую информацию не нужно вводить дважды, и доступность информации, предполагающая, что любой учащийся в зависимости от своей компетенции может получить быстрый доступ к материалу факультативного курса.

Разработка электронного учебного издания предусматривает возможность систематического обновления его содержания за счет расширения перечня вопросов, подлежащих включению в ЭУИ.

Интеграция ЭУИ с другими программными продуктами и информационными системами осуществляется на основе стандартов и интерфейсов обмена данными, утвержденных соответствующими структурами Министерства образования.

Главной целью создания и применения ЭУИ «Геометрические фигуры и их свойства. Геометрические величины» по геометрии в базовой школе, с нашей точки зрения, является:

- повышение качества усвоения школьниками программного материала за счет максимальной индивидуализации процесса обучения;
- расширение представлений учащихся о геометрическом материале, изучаемом в курсе школьной математики, формирование умений и навыков решения геометрических задач;
- активизация познавательной деятельности учащихся по глубокому и последовательному изучению содержательной линии «Геометрические фигуры. Геометрические величины», формирование положительного эмоционального отношения к математике;
- приобретение навыков самостоятельной и творческой работы с электронными учебными изданиями, а также исследовательских навыков;
- развитие у учащихся креативности мышления, математических способностей, формирование культуры умственного труда;
- воспитание информационной, познавательной, эстетической культуры личности школьника;
- снижение интеллектуальных и временных нагрузок на учителя и учащихся в процессе проведения уроков и дополнительных занятий.

Об авторах

Гуляева Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; член-корреспондент Международной Славянской академии образования им. Я.А. Коменского, г. Минск, Республика Беларусь.

Пещенко Наталья Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**(на примере МОУ «Гимназия №3» г. Пролетарск
Ростовской области)**

С.В. Даниленко

Наша гимназия в 2008 году стала победителем конкурса образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». В чем же особенность нашей гимназии? Именно в традициях и инновациях, применяемых в ней, которые всегда поддерживает администрация (что очень важно!) – Коленько Г.Н., директор, и Савченко О.Н., завуч гимназии.

В обеспечении непрерывности процесса развития образовательной системы значительная роль принадлежит традициям. Данной проблеме посвящены работы многих ученых:

- системного подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина);
- традиций школьной и общественной работы учащихся (И.А. Блинков, Ю.Л. Изюмский, Е.А. Ямбург);
- традиций как средства воспитания подрастающего поколения (И.А. Блинков, Б.Б. Глинский, Н.П. Добронравов, И.С. Дриц, И.А. Колесникова, А.С. Макаренко, О.С. Муравьева, В.В. Струнин, Б.А. Титов, Б.Е. Ширвиндт);
- традиций гимназического образования (В.В. Лаптев, А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова, Н.И. Роговцева);
- соотношения инноваций и традиций (И.Ю. Алексашина, А.Г. Асмолов, Т.К. Клименко, Н.Л. Селиванова, Е.В. Ткаченко).

Понятие «традиция» в переводе с латинского означает «передача». В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля дается определение «традиция – преданье, все, что устно перешло от одного поколения на другое».

Ожегов С.И. пишет: «Традиция – то, что переходит или перешло от одного поколения к другому путем преданья, устной или литературной передачи (например, идеи, знания, взгляды, образ действий, вкусы)».

В исследованиях профессора В.И. Гема находим, что традиции – это форма реализации преемственности между поколениями.

К.Д. Ушинский внес термин «исторические традиции в воспитании».

А.С. Макаренко ввел термины: преемственность поколений в коллективе, традиции.

Идеи А.С. Макаренко об опоре на традиции положены в основу советской воспитательной системы. Особенно важна его идея о связи перспективы и традиций: реализуемая перспектива закрепляется в традициях, сложившаяся традиция требует новой перспективы, приобрела практическое значение.

Наша гимназия богата своими традициями, это и праздник Первого звонка, День учителя «Поклон тебе низкий, мой добрый учитель...», День здоровья, День борьбы со СПИДом, День инвалида, предметные недели, вечера, олимпиады по предметам, День святого Валентина, «За милых дам и наших мам», 1 апреля – День смеха, «День Победы», «День матери», «Последний звонок». Традиции – это постоянно действующие формы деятельности коллектива, «коллективные привычки». Традиции являются результатом жизни самого коллектива, их нельзя навязать. Такими традициями также являются выборы. Каждый год мы проводим традиционный Вечер встречи выпускников. Главной особенностью праздника является то, что в этот день в коридорах и классах встречаются не только друзья и одноклассники, встречаются родственники – родители и дети, братья и сестры, и даже бабушки, дедушки и внуки, потому что здесь учились и учатся целыми семьями, династиями. Примером новых традиций является проведение Дня гимназии в апреле.

Образовательные учреждения инновационного типа ориентированы на развитие природной индивидуальности каждого ребенка, его творческих способностей, общеобразовательной подготовки, профессионального самоопределения и социальной адаптированности к новым условиям жизни. Поэтому целью работы социально-психологической службы МОУ «Гимназия №3» является комплексное социально-психологическое сопровождение ребенка на всем протяжении обучения.

Мы учитываем при этом отличия инновационного образовательного пространства от традиционного учебного процесса, ведь мы ориентируемся не на формирование какого-то определенного типа личности, а на развитие природной индивидуальности учащегося, творческих способностей, профессионального самоопределения, социальной адаптированности, общеобразовательной подготовки.

В своей деятельности я опираюсь на труды отечественных ученых:

- основным условием психического развития ребенка является его собственная деятельность по усвоению или присвоению им достижений предшествующих поколений людей (Леонтьев А.Н.);

- развитие психики следует рассматривать как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям (Рубинштейн С.Л.);

- личность есть целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения общественных форм

сознания и поведения (Асмолов А.Г., Божович Л.И., Выготский Л.С., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.);

– в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах ведущая роль отводится обучению (Блонский П.П., Выготский Л.С., Давыдов В.В., Занков Л.В.);

– ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода (Выготский Л.С., Блонский П.П., Лейтес Н.С.);

– общение со взрослыми – необходимое условие психического и личностного развития ребенка (Божович Л.И., Дубровина И.В., Лисина М.И., Кон И.С.);

– сопровождение включает в себя: следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном, социокультурном этапе онтогенеза; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов; помощь в ориентировании и действиях в заданной ситуации, создание условий для максимального развития и обучения; действие опосредованно через педагогов и родителей (Битянова М.Р.).

Инновационность педагогических разработок заключается, на мой взгляд, в том, что мы активно сочетаем классно-урочную систему обучения с современными образовательными технологиями, например, с проектно-исследовательской. Наши дети делают совершенно уникальные электронные пособия, презентации по отдельным областям знаний (ОБЖ – Костюк Г.Н., биология – Кононенко Л.И., технология – Кукотин С.В., физика – Толубенко В.Г., география – Никонюк Н.А., история – Марченко В.А., Усякина О.В., английский язык – Толпинская М.А., немецкий язык – Коробкина Е.Т., мировая художественная культура – Самойленко С.А., химия – Щепкина В.С., математика – Ефремова И.В.), их проектные работы ежегодно занимают достойные места на внутришкольных конференциях, городских и всероссийских конкурсах («Первые шаги» – Дудка Л.Н. – филология, Даниленко С.В. – психология). Практически все проектные работы являются открытыми, то есть каждую из них новое поколение гимназистов может дополнить современным видением той или иной проблемы.

Применение инновационных технологий как средство повышения профессионального мастерства учителя, его самоутверждения в новом образовательном пространстве современной школы, поиск новых эффективных способов организации учебного процесса призваны решению единой цели – повышение качества образования и всестороннего развития школьников.

Чтобы удовлетворить запрос общества на качественное обучение мы используем такие образовательные технологии, которые имеют качественную характеристику, т.е. совокупность тех принципов, приемов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии

обучения и воспитания задачами здоровьесбережения, индивидуализации и развития профессиональных компетенций личности.

В течение года для всех мероприятий и открытых уроков в соответствии с целями школы было характерно апробирование новых методик и внедрение в УВП новых образовательных технологий. Изучая и сравнивая положительные и отрицательные стороны традиционной школы и современной, каждый педагог использовал в работе свои направления при внедрении различных технологий в соответствии с поставленной задачей и учитывая контингент учащихся.

На уроках и внеурочной деятельности педагогами используются элементы инновационных технологий: технологии воспитания и обучения детей с проблемами (дифференциация обучения, разноуровневое обучение); проблемное обучение на уроках гуманитарного цикла; метод проектов; элементы личностно-ориентированного обучения для развития индивидуальных способностей личности; развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности.

Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного критического и творческого мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, предполагает изменения в деятельности социально-психологической службы гимназии. В соответствии с вышеизложенным, психологическая служба школы работает в следующих направлениях (по Е.И. Рогову):

1. Психологизация учебного процесса (психологический семинар для учителей, работа творческих групп учителей по изучению психологических основ личностноориентированных технологий и др).
2. Профилактическая работа (превентивное обучение с применением как традиционных, так и инновационных методов).
3. Психодиагностическая работа – как информационное обеспечение процесса сопровождения).
4. Психокоррекционная и развивающая работа: обучающе-развивающие занятия, классные часы, тренинги, встречи, факультативные и элективные курсы.
5. Психологическое просвещение обучающихся, преподавателей и родителей.
6. Консультативная деятельность.
7. Экспертиза.

Наше образовательное учреждение МОУ «Гимназия №3» два года назад успешно прошла независимую экспертизу на аттестацию нового типа образовательного учреждения «Гимназия», что подтверждает положительную динамику в рамках работы по психологическому сопровождению инновационных процессов в школе.

Понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, поэтому мы делаем акцент на психологической подготовке педагогов к работе по инновационным технологиям через включение педагогов в активное обсуждение проблем развивающего обучения на основе индивидуального подхода к каждому ребенку. Данная работа предполагает все направления деятельности службы: как просвещение, профилактику, консультирование, так и диагностику, развитие, коррекцию и психотерапию через работу педсоветов, совещаний, методических объединений, консилиума, психолого-педагогических семинаров. Так, в рамках этой работы за последние три года проведены следующие мероприятия:

- лекции на педсоветах: «Личностно-ориентированное обучение», «Психология крика», «У учительских детей особая доля – всегда в зоне видимости», «Организация ситуации успеха на уроке» и др;

- психолого-педагогические семинары: «Психологическая готовность к школьному обучению», «Психологические особенности детей младшего школьного возраста», «Игра и учение в младшем школьном возрасте», «Этот трудный подростковый возраст», «Психологическая подготовка к ЕГЭ», «Психология одаренности» и др.;

- тренинги:

- «Эмоциональное выгорание учителей» – О.Хухлаева;

- «Тренинг педагогической осознанности» – рабочая программа формирования у педагогов личностно-ориентированной позиции по отношению к детям – Л.Мардер;

- «Тренинг развития способностей транслирования субъектных характеристик» – Т.Н. Щербакова, Р.Х.Ганиева;

- «Социально-психологический тренинг» – Г.П. Звездина, А.Г. Вольваченко;

- «Я воспитатель!» – личность педагога как инструмент воспитания;

- «Должен быть лучший путь!» – Н. Андрияхина;

- «Создай себе настроение» – обучение способам саморегуляции, авторский тренинг по профилактике эмоционального выгорания «Будьте счастливы!»;

- проведение семинаров-практикумов и выступления на МО классных руководителей: «Мобильный телефон в школе», «Как избежать насилия в школе, или воспитание милосердия», «Компьютерная зависимость. Что это?», «Индивидуальная и групповая работа с «трудными»», «О профилактике вредных привычек и употребления ПАВ», «Мудрость в повседневных контактах», «О суициде» и др.;

- организация и работа психолого-медико-педагогического консилиума (точки соприкосновения психолога, педагога и родителя) по следующим темам: «Анализ уровня адаптации учащихся 1-х, 5-х, 10-х классов», «Утверждение рекомендаций консилиума по внесению дополнений в ин-

дивидуальные программы психолого-педагогической, медико-социальной помощи первоклассникам с низкими показателями адаптации», «Трудный класс», «Анализ динамики развития учащихся 1-х классов «группы особого внимания»» и т.д.;

– используемые методики, диагностирующие личностную готовность учителя к индивидуализации обучения:

а) отдельных личностных качеств, благоприятных для осуществления индивидуализации и личностно-ориентированного обучения:

1. «Самооценка эмпатических способностей» – Орлов Ю.М., Емельянов Ю.Н.;

б) комплекса качеств:

1. Соционический тест – Гульчевская Н.Е.;

2. «Соционический портрет учителя» в соответствии с классификацией социотипов Гуленко и Тыщенко.

Сущность инновационного обучения заключается в создании условий, при которых в процессе обучения ребенок становится его субъектом, т.е. развитие его из побочного результата превращается в главную задачу, в связи с которой необходимо найти в педагогическом процессе такие психолого-педагогические условия, которые могли бы в максимальной степени способствовать проявлению активности и самостоятельности учащихся, а также продвижению в их интеллектуальном и личностном развитии.

Согласно программе деятельности педагога-психолога по здоровьесберегающему образу жизни учащихся нашей школы, я веду все виды работы по психолого-педагогическому сопровождению учащихся: профилактическую, диагностическую, консультационную (групповую и индивидуальную), развивающую и коррекционную, просветительскую и экспертную.

В течение последних восьми лет в нашей гимназии функционирует «мамина школа» для дошкольников «Филиппок», в которой весь год ведут занятия не только педагоги начальной школы, но и психолог по программе профилактики дезадаптации в школе и развитию психических процессов. Сравнительный анализ диагностики «Психологической готовности к школе» и «Адаптации первоклассников» показывают, что явная и латентная дезадаптация первоклассников не выявлена у детей, обучающихся по авторской программе «Филиппок», выходная диагностика (после 30 коррекционно-развивающих занятий) ребенка проводится в присутствии родителей индивидуально с последующим консультированием и рекомендациями на подготовку через игру, что обеспечивает готовность к школе, привлекает родителей, расширяет их психологическую компетенцию и повышает престиж гимназии.

Следующая задача психологического сопровождения учащихся начальной школы – обеспечение адаптации в школе, развитие познавательной и учебной мотивации, творческих способностей через диагностику де-

адаптации, семинар с классными руководителями по набору детей в адаптационные группы, индивидуальное консультирование родителей, школьный ПМПк, ведение цикла коррекционно-развивающих занятий с учащимися, повторную диагностику, посещения уроков и внеклассных мероприятий, наблюдение за детьми во время обедов в столовой и на динамической паузе, родительские собрания, ведение «Карт развития личности», участие в классном часе, родительских собраниях, проводимых с использованием ИКТ, элементами тренинговой работы. Вся вышеперечисленная работа проводится только совместно и благодаря учителям начальной школы: Е.В. Агаповой, И.А. Тарасовой, Л.А. Антоновой, Е.П. Галицыной, Л.Б. Орагвелидзе, С.П. Поповой, Г.Н. Вербовой, О.В. Фодор.

Важное значение служба уделяет психологическому сопровождению одаренного ребенка, развитию психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных детей. Психолог работает по авторской программе, прошедшей экспертизу при Ростовском ИПК и ПРО «Развитие творческих способностей у детей младшего школьного и среднего возраста»; на каждого ребенка ведется портфолио. На итоговой районной конференции исследовательская деятельность учащихся была несколько раз отмечена грамотами РОО и Грантами главы администрации района.

Социально-психологическая служба школы вот уже пятый год создает такие психолого-педагогические условия, которые в максимальной степени способствуют здоровому образу жизни, проявлению самостоятельности, активности, личностному и интеллектуальному развитию учащихся. Условия эти – организация и ведение клуба «Зеркало» по авторской программе психолога школы, утвержденной зав. кафедрой социальной педагогики РГПУ, профессором Е.Н. Сорочинской. Главная идея программы заключается в том, что модели здорового образа жизни проще перенять детям от своих сверстников. По данной программе с подростками работает социально-психологическая служба (социальный педагог – Самойленко С.А). Ребята с удовольствием ходят на тренинги, организуют «Воробьиные дискотеки», ведут волонтерскую и поисковую работу, бегают в «Пельменный поход» по снегу зимой, берут интервью и пишут в газету, устраивают «Огоньки», творят коллажи и т.д. В 2005 году Федеральной службой РФ по контролю за оборотом наркотиков в адрес главы района отправлено письмо, в котором отмечена положительная работа социально-психологической службы по профилактике ПАВ в ОУ, богатый методический материал и накопленный опыт предлагалось использовать в создании районного психологического центра.

В нашей гимназии развивающую среду социально-психологическая служба создает через проведение «Битяновских» недель, повышающих психологическую компетентность учащихся, педагогов и родителей. Социально-психологические недели, которые любят в нашей школе все: и взрослые, и дети, – проходят уже седьмой год. Материалы для их прове-

дения мы черпаем из «Школьного психолога», посещения ежегодных Всероссийских недель школьной психологии (2-я и 4-я Всероссийские недели школьной психологии), посещения 2-ой Всероссийской психологической мастерской «Грани развития» в Москве (2010 г), придумываем сами.

Школу обязательно украшаем «умными высказываниями» выдающихся людей, вывешиваем путеводитель Недели. Каждый день Недели – это акции, тренинги, игры! А в конце дня – обязательно – обратная связь и результат – часто интереснейший и неожиданный!

Тема 1-й Недели: «Личность 21 века»:

1-й день – открытие недели: «Радуга» – социально-психологическое исследование настроения учащихся и педагогов;

2-й день – психологический практикум «Мастерская по общению» – 9-е классы;

3-й день – занятие «Прощать – значит любить» – 11-е классы;

4-й день – тренинг «Степной огонь» – профилактика и предупреждение СПИДа (10-е классы);

5-й день – ток-шоу «Личность 21 века»:

– деловая игра «Путешествие на воздушном шаре»;

– «Мы хотим жить!» – серьезный разговор агитбригады (10-е классы) по профилактике наркомании, табакокурения, алкоголизма и пропаганды безопасного секса; заканчиваем недели обязательно дискотекой.

Все дни работал «Разгрузочный забор» как для педагогов, так и для учащихся, на котором было написано:

«Пишите! Пишите! Пишите!

Пишите все, кто хотите!

Пишите, о чём поёт или вопиет Ваша душа!»

Итоги первого дня заставили задуматься: почему 22% взрослых уходят из школы с «чёрным» настроением и 26% – с серым, дети же, наоборот, приходят с плохим, а уходят с хорошим, – вот вам и тема для разговора с детьми: «О толерантности», «Об эмпатии» и т.д.

Тема второй недели: «Дороги, которые мы выбираем!»

1-й день – открытие недели:

– социологический опрос населения нашей школы «Идеальный портрет учителя нашей школы»;

– «Куда пойти учиться?» – информация для «продвинутых».

2-й день – тренинг «Я в мире профессий» – 9-е классы;

3-й день – тренинг «Черные камни» – профилактика ПАВ – 10-е классы;

4-й день – круглый стол – встреча с людьми различных профессий на тему «Моё место в государстве» (на встрече присутствовали: военный комиссар района, начальник налоговой инспекции, тренер ДЮСШ по самбо, артист разговорного жанра, специалист Центра занятости района, завуч ПУ-94 г. Пролетарска, начальник ОВД Пролетарского района, зам. главы

администрации района по сельскому хозяйству, главный бухгалтер администрации района, помощник прокурора, программист, водитель).

Тема третьей недели: «Времена года, или цвет моей души»:

1-й день – осень: философские размышления о смысле жизни, её ценностях, окружающих людей;

– социально-психологическая акция «Следопыты»;

2-й день – зима: время мечтаний и подарков;

– социально-психологическая акция «Тайный друг»;

3-й день – весна: смятение чувств, любовь;

– тренинг «Человек, полюби человека!» – 10-е классы;

4-й день – лето: для себя и про себя;

– социально-психологическая акция «Интервью»;

5-й день – пятый сезон: время года моей души;

– ток-шоу «В первый раз я запел про любовь...»;

– дискотека «Только для влюбленных».

Тема четвертой недели: «Погружение в мир эмоций»:

1-й день – акция «Тайный друг»;

2-й день – акция «Угадай мэтра в сантиметрах»;

3-й день – акция «Узелок на память»;

4-й день – акция «Сеть вопросов»;

5-й день – акция «Улов недели»;

– ток-шоу «Я люблю тебя, препод!».

Тема пятой недели «Четыре стихии»:

1-й день – стихия «Воздух»:

– акция дня «Разноцветный воздух»;

– выставка рисунков (5-е классы);

– акция «Моя мечта» – о чём мечтают жители нашей школы?

2-й день – стихия «Вода»:

– акция «Ловцы жемчуга (ловцы «перлов»)»;

3-й день – акция «Ведро мудрости»;

– конкурс коллажей «Разноцветный мир» – 6-11 классы;

4-й день – стихия «Огонь»:

– акция «Все в красном»;

– акция «Тайный друг».

5-й день – закрытие недели – творческий вечер «Пятый элемент» (9-11 классы).

Каждому дню недели соответствовали оборудование, украшение школы, наглядность, девизы дня; обратная связь, неожиданные детские объятия и поцелуи, благодарности от детей и педагогов, администрации.

Конечно же, формировалось чувство единения, успешности, развивались самопознание, познавательные процессы, толерантность, активная позиция, критическое мышление, профессиональное самоопределение и т.д.

Рассматривая суть психологической деятельности в рамках идеи психологического сопровождения развития детей, мне хотелось бы отметить ведение факультативных часов школьной психологии по темам:

- «Уроки общения» – 5-е классы;
- «Мастерская по общению» – 6-е классы;
- «Я взрослый» – 7-е классы (авторы профилактической программы – ИПК и ПРО и министерство общего и профессионального образования Ростовской области, областной ППМЦ – Т.Г. Зенкова, Т.Н. Щербакова, О.А. Басова);
- «Кем быть?» – 8-е классы;
- «Азбука профориентации» – 9-е классы.

В нашей школе реализуется такая зарекомендовавшая себя технология сопровождения, как «проектирование индивидуальной траектории профессионализации» посредством открытия профильных классов гуманитарного направления. Психологическое сопровождение профилизации обучения в старшей школе позволяет организовать профильное обучение как вид личностно-ориентированного обучения, эффективную форму индивидуализации обучения, позволяющие раскрыться и реализоваться потенциалу каждого учащегося. Роль психологической службы – в изучении индивидуальных и личностных особенностей выпускников основной школы, их интересов и склонностей, ведении профессиональных карт на каждого ученика, диагностике познавательных интересов в связи с задачами профориентации, с последующим консультированием учащихся и их родителей, классных руководителей, а при диффузном типе личности – углубленной диагностике учащихся, тренинговой работе по профессиональному самоопределению.

Большую работу по организации профориентации проводят психолог и социальный педагог. Так, 8 октября 2009 года был организован и проведен областной открытый урок для 9-11 классов гимназии совместно с центром занятости населения, на который были приглашены сотрудники Ростовского профессионального лицея №13 и Орловского ПУ.

Ежегодно организуются посещения на ярмарку «Образовательная карьера». Сквозным модулем, объединяющим содержание вышеприведенных направлений, является процесс формирования портфолио и выставления индивидуальной образовательной программы старшеклассников. Таким образом, профориентационная работа в гимназии ведется с учетом запросов учеников и их родителей, потребностей города и района, региона.

Психологическое сопровождение инновационных процессов заключается также в анализе учебной деятельности, который помогает оценить эффективность исследовательской деятельности коллектива, решить задачи его функционирования в рамках вопроса преемственности «Начальная школа» – «Среднее звено».

Одной из важных задач психологического сопровождения инновационных процессов является составление «банка» психодиагностического инструментария, подбор и разработка развивающих и коррекционных программ, составление практических рекомендаций по подготовке детей к школе, адаптации первоклассников и пятиклассников, десятиклассников, новеньких учащихся, то есть, в целом, – повышение научно-методического уровня работы психологической службы через участие в работе научных конференций, семинаров, РМО психологов, курсов повышения квалификации, изучение психологических новинок и др.

Еще одно важное направление работы психолога – это экспертиза новых авторских программ и инновационных экспериментов, которая обеспечивает эффективность инновационных процессов. Но она должна проводиться только при взаимодействии со школьными врачами, физиологами (нет в наличии) и учителями физкультуры, что еще раз свидетельствует о необходимости комплексного психологического сопровождения детей.

Психологическая служба нашей гимназии занимает активную позицию, состоящую в моделировании и выстраивании образовательной среды на этапе перехода из ДООУ в школу, из начальной школы в среднее звено, при переходе в профильные классы. Эта позиция психолога ориентирована на ученика как субъекта образовательного процесса, на быструю актуализацию потенциала каждого ребенка, на сохранение его психологического и физического здоровья.

Программа психолого-педагогического сопровождения развивает компетенции обучающихся, намеченные в стандартах нового поколения, реализуя тем самым важное направление – развитие инновационного потенциала личности.

Мы считаем, что чтобы удовлетворить запрос общества на качественное обучение, необходимо использовать такие образовательные технологии, которые имеют качественную характеристику, т.е. совокупность тех принципов, приемов и методов психолого-педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения и воспитания задачами здоровьесбережения, индивидуализации и развития профессиональных компетенций личности, позволяют развить предпринимательскую, менеджерскую, проектную компетенции, воспитать готовность к инновационной деятельности в условиях формирования самоорганизующего поведения, обучить презентации персонального имиджа посредством формирования портфолио и защиты индивидуальной образовательной траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе.* – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
2. Василюк Ф.Е. *От психологической практики к психотехнической теории.* // *Московский психотерапевтический журнал.* – 1992. – №1. – С. 15-32.

3. Степанов Е.Н. Планирование воспитательной работы в школе // *Классный руководитель*. – 2006. – №3. – С. 5.
4. Овчарова Р.В. *Технологии практического психолога образования*. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
5. Цукерман Г.А. Какая теория нужна школьной психологии? // *Вопросы психологии*. – 1993. – №1. – С. 114-116.

Об авторе

Даниленко Светлана Владимировна – педагог-психолог, МОУ «Гимназия №3», г. Пролетарск, Ростовская область.

ТЮТОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФУНКЦИИ

С.М. Ефименко

Анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что существует несколько различных представлений о содержании деятельности тьютора и реализуемых им функциях. Большинство публикаций по исследуемой проблеме связано с дистанционным образованием.

По мнению некоторых авторов, обучающемуся назначается индивидуальный тьютор, который, как правило, не является разработчиком курса: он только представляет его содержание. Тьютор взаимодействует с обучающимся на индивидуальной основе по почте, по мере того, как студент прорабатывает содержание курса по учебно-методическому руководству (study guide) и другим материалам [8]. При этом выделяются следующие функции, реализуемые тьютором: обсуждение содержания курса, предоставление обратной связи об успехах студента, оценка заданий при выполнении тестов, помощь студенту в планировании работы, мотивирование студента, разрешение административных вопросов, контроль над проектами, проведение занятий «лицом к лицу», хранение записей студента, взаимодействие с администрацией от лица студента.

Одними из наиболее интересных являются результаты, представленные в работе М.Г. Мура [9], в которой содержание деятельности тьютора включены следующие функции:

1. Подает личный пример, помогая поддержать рабочую и учебную среду взаимоуважения, и создает комфортную психологическую обстановку.
2. Содействует обучению, помогая всем студентам эффективно общаться и внимательно слушать, с тем, чтобы направлять студентов на пути к достижению их учебных целей.

3. Руководит студентами, помогая студентам полнее включиться в образовательный процесс, содействуя принятию решений, помогая в выборе подходящей информации, достижении целей, а также предлагая студентам задумываться над собственным учебным процессом, и рекомендуя способы его улучшения.

4. Управляет процессом обучения, следя за успехами студента, его деятельностью и качеством работы, и помогает решать возникающие сложности.

5. Является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится со студентами.

6. Является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения, с тем, чтобы студент мог достичь целей обучения, и помогает студентам преодолевать препятствия.

7. Представляет студентам мотивацию учебы, побуждая их применять свои идеи на практике, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии; поддерживает студентов в их исследованиях и начинаниях.

8. Является новатором в области обучения, разрабатывает курсы, учебные пособия, и системы оценки знаний, с тем, чтобы применить широкое многообразие педагогических стратегий, учитывающих социально-экономические факторы, и различные культуры студентов.

Анализ публикаций показал, что за последнее время защищен ряд диссертаций и последующих публикаций, в которых излагаются содержание деятельности и функции тьютора. В основном они касаются системы высшего образования.

В качестве комментария приведем некоторые.

По мнению руководителей конференции, посвященной тьюторству в России: «Тьютор является консультантом учащегося, он может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределившись к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса, а с другой, стороны, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить эту самую учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека» (система общего образования) [5].

Руководители Высшей Антропологической Школы считают, что их «Тьюторская система разработана таким образом, чтобы максимально соответствовать определенным потребностям и исследовательским интересам студентов. В ходе работы как тьютор, так и его ассистенты постоянно ведут студента в его исследовательской деятельности. Таким образом, уже с первых курсов у студента формируются исследовательский опыт и определенные навыки работы, которые при продолжении образования или в научной карьере после окончания университета окажутся просто незаме-

нимыми» [4].

«Тьютор – это преподаватель-консультант, участвующий в учебном процессе дистанционного обучения и выполняющий одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) учебного процесса» (система дистанционного образования Уральского государственного экономического университета – УрГЭУ) [6].

Характеризуя свою систему дистанционного образования, руководители УралГЭУ прежде всего, освещают новую роль преподавателя: «на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональном развитии».

По мнению Н.В. Рыбалкиной, у преподавателя, реализующего тьюторские функции, в отличие от педагога в традиционном, привычном понимании, может не быть готового знания, которое он должен передать, не быть заранее заданного пути формирования образа подопечного. Но они (образцы знания и нормы) являются предметом взаимодействия педагога-тьютора и подопечного, средством для формирования знания о способе обучения [1].

Понимая под тьюторством содействие, поддержку, посредничество, А.Н. Тубельский обозначает следующие основные функции тьютора [3]:

- помощь в самоопределении (посредническое действие);
- создание условий для поиска, пробы себя и т.д.;
- планирование и организация деятельности обучающихся;
- организация самостоятельной работы, а не выполнения домашних заданий.

Б.Д. Эльконин также определяет тьюторскую деятельность как «посредническую», видит задачу реализации тьюторских функций в том, чтобы способствовать обучающемуся в освоении и использовании знаний для решения образовательных и жизненных проблем. При этом он выделяет следующие функции тьютора [5]:

- фиксация успеха обучающегося;
- планирование (показ) близких перспектив (в преодолении себя, в том числе);
- совместно разделенная деятельность (вместе делаем, пока обучающийся не сможет сам).

Обобщая представления различных авторов о содержании деятельности тьютора можно определить функции тьютора как помощника, консультанта, организатора учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Важным для современного понимания тьюторства в образовании яв-

ляется тот факт, что позиции учителя, реализующего тьюторские функции, и его подопечного могут быть определены как равноправные, партнерские, несмотря на безусловно существующие различия в уровне знаний и опыта.

Смена парадигм образования ведет к тому, что совсем другая ситуация складывается, когда образование понимается как осмысление обучающимся своей жизненной траектории и построение им собственного образования через совместное с тьютором управление этими процессами. В этом случае перед педагогом, реализующим функции тьютора, ставится более широкая задача – создать условия для активного участия обучающегося в управлении своей собственной образовательной траекторией в процессе обучения, оказать поддержку в выработке собственной техники, приемов работы, необходимых в построении индивидуальной образовательной программы. Такое понимание образования задает и поддерживает другую целевую ориентацию в педагогике – процесс индивидуализации.

Традиционный же процесс обучения, по словам П.Г. Щедровицкого, всегда асимметричен. В действующей сегодня образовательной системе есть круг отношений учителя и ученика, и в этом отношении ученик всегда страдательная часть, он всегда вынужден слушать, что ему говорит учитель, хотя может, конечно, этого и не слышать [7]. На смену существующей системе должна придти новая образовательная система, основанная на активной позиции обучающегося и обеспечивающая ему индивидуальную образовательную траекторию, заключает автор.

По мнению многих ученых, индивидуальную образовательную траекторию можно рассматривать как последовательность образов-проектов, которые задумываются и реализуются обучающимся вместе со своим педагогом, реализующим функции тьютора. Индивидуальная образовательная траектория (у О.Е. Лебедева – «индивидуальный образовательный маршрут») реализуется через собственный заказ на процесс обучения и дает возможность формирования той или иной стратегии продолжения образования. Предлагаемый подход не отрицает важности знаний, однако «знания рассматриваются не как самоцель, а как средство решения актуальных для личности проблем» [6]. При таком подходе позиция учителя, реализующего тьюторские функции, в выстраивании индивидуальных образовательных траекторий ученика чрезвычайно важна.

В условиях, когда российское образование ищет пути вхождения в общеевропейское образовательное пространство на основе Болонского соглашения, практика тьюторства, направленная на поддержку активной позиции обучающегося, становится еще более востребованной, поскольку, как отмечает В.И. Байденко [5], важным условием реализации Болонских принципов является участие в осуществлении преобразований самих обучающихся как компетентных, активных и творческих партнеров. При этом одним из основополагающих принципов реализации Болонского процесса является принцип обеспечения мобильности обучающихся и педагогов,

подразумевающий выстраивание индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, именно деятельность учителя, реализующего функции тьютора, отвечает актуальным задачам современного образования, всех форм и уровней. Тьюторство может быть принято в качестве одного из наиболее актуальных направлений совершенствования профессиональной деятельности современного педагога. Для этого будущий педагог должен освоить ряд профессиональных функций, обеспечивающих его успешную деятельность в качестве тьютора.

Следуя общей структуре деятельности в содержательном аспекте учитель, реализующий функции тьютора:

- изучает потребности обучающихся и помогает в их осознании;
- выявляет и способствует формированию мотивации как внутренней, так и внешней;
- обсуждает с обучающимися их личные цели, помогает согласованию их с целями, заявленными в конкретном учебном курсе;
- помогает в выборе и осуществлении конкретных видов учебных действий, адекватных поставленным целям;
- помогает в поиске необходимой информации, в осознании продуктивных приемов действий;
- обеспечивает обучающихся необходимыми ресурсами и средствами доступа к учебной информации и средствами взаимодействия всех участников образовательного процесса между собой;
- организует постоянную оценку достижений обучающихся в течение всего курса, а не только оценку конечного результата.

В методическом аспекте учитель, реализующий функции тьютора:

- отвечает (на поставленные вопросы);
- помогает (в поиске, выборе и анализе информации, определении собственных потребностей, в решении технических проблем и т.д.);
- предоставляет (необходимую информацию в соответствии с принципом «избыточности» своевременно);
- способствует (осуществлению самооценки, выбору продуктивных приемов деятельности);
- учитывает (мотивы и удовлетворенность обучающихся качеством учебного процесса);
- обеспечивает (индивидуальный темп и траекторию обучения);
- рекомендует (продуктивные способы работы с информацией);
- стимулирует (задание вопросов обучающимися, активность в определении собственных целей и задач);
- содействует (самостоятельной постановке задач и поиску путей их решения).

Подводя итоги обзора содержания деятельности педагога, реализующего функции тьютора в новой педагогической парадигме, следует обра-

тить внимание на одно важное обстоятельство. С одной стороны, названные функции тьютора уже присущи учителю, работающему в традиционной системе. Можно предположить, что тьюторство ничего нового не привносит в существующую систему обучения. Как правило, учитель, не являясь тьютором, на практике реализует выделенные нами функции. Такое формальное совпадение функций учителя и тьютора вполне понятно, так как названные функции присущи любому виду деятельности.

С другой стороны, если внимательно проанализировать содержание и сущность деятельности традиционного учителя и учителя, реализующего функции тьютора, можно заметить принципиальные отличия. Первое принципиальное отличие заключается в позиции, которую они занимают по отношению к обучающемуся. Учитель, реализующий функции тьютора является наставником, помощником, консультантом, организатором учебной деятельности и среды ученика. Традиционный учитель, прежде всего, транслятор знаний, умений и навыков.

Второе принципиальное отличие кроется в отношении учителя и тьютора к содержанию учебного предмета. Для учителя, реализующего функции тьютора, содержание учебного предмета является средством развития личности обучающегося, формирования его опыта взаимодействия с окружающей средой. Для учителя, работающего в традиционной парадигме, содержание учебного предмета является самоцелью. Свою основную миссию он видит в получении обучающимися максимального объема информации по данному предмету.

Третье отличие связано с расширением содержания деятельности тьютора по отношению традиционному учителю. В целях обеспечения индивидуальной образовательной траектории обучающегося, учитель, реализующий функции тьютора берет на себя часть функций психолога, социального педагога, руководителя структурного подразделения образовательного учреждения. У традиционного учителя в должностных обязанностях отсутствует функция обеспечения индивидуальной образовательной траектории, тем более что традиционной системе обучения функции психолого-педагогического сопровождения возлагаются на других специалистов.

В заключении мы можем сделать следующие общие выводы.

Во-первых, реализуемые учителем функции тьютора вызваны необходимостью педагогического сопровождения развития обучающегося через совместное с тьютором управление процессом обучения. Ключевой задачей учителя является создание условий для активного участия обучающегося в управлении своей собственной образовательной траекторией в процессе обучения, оказание поддержки ученику в выработке собственной техники, приемов работы, необходимых в построении индивидуальной образовательной программы.

Во-вторых, выполнение учителем роли консультанта, наставника, организатора учебной деятельности и среды обучающегося в целях выполнения ключевой задачи требует от учителя реализации диагностической, аналитической, проектировочной, реализационной, рефлексивной, информационной, методической, мотивационной и коммуникативной функций.

В-третьих, в виду новизны и сложности, реализуемых тьютором функций, требуется специальная подготовка будущих учителей к реализации выделенных функций. Подготовка должна изменить не только содержание учебных курсов, форм и методов работы, а должны произойти кардинальные изменения вузовской среды учебной деятельности, предусматривающее, главным образом, изменение позиции преподавателей по отношению к обучающемуся и содержанию его учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы [Текст] : кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея поиска /идентификация пространств полагания [Текст] / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология: материалы 1-ой межрег. тьютор. конф. 29 февр. – 2 марта 1996 г., г. Томск. – Томск: Из-во «Эврика-развития», 1996. – С. 38-44.
4. Тьюторская система (Педагогическая стратегия). [Электронный ресурс]/ Высш. антропол. шк. – Режим доступа: <http://www.ant.md.index.html>.
5. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сб., посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. – Томск.: Тип. «М-Принт», 2005. – 296 с.
6. Тьюторы / преподаватель, консультант, менеджер, сертификация [Электронный ресурс] / Центр дистанционного образования УрГЭУ. – Режим доступа: <http://cde.usue.ru/tutors/>.
7. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1. – С. 18-24. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/publications>.
8. Information and Communication Technologies in Distance Education Specialized Training Course. – UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002. – P. 66-69.
9. Moore M.G., G. Kearsley Distance Education: A Systems View. – Wadsworth Publishers, 1996. – P. 146-51.

Об авторе

Ефименко Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры дизайна и методики профобучения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ПРОДУКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

*С.А. Зелинская, С.С. Зелинский,
М.А. Миненко, О.М. Семенюк*

Для применения прикладных программных продуктов (ППП) при изучении разнообразных химических проблем необходимо пользоваться математическим аппаратом, знать границы допустимого использования математических моделей. Вместе с тем для правильного решения поставленной задачи, оценки ее данных, выделение существенных элементов, а также для выбора метода решения соответствующей проблемы необходимо использовать математическую информацию, фантазию и чувство гармонии, которые помогут предусмотреть результат и указать путь, по которому его лучше получить.

Анализ исследованной литературы указывает на то, что внедрение ППП в учебном процессе находит свое место в исследованиях Б.П. Демидовича, И.О. Марона, Н.О. Сливиной, С.А. Неделька, Н.П. Безрукавной, И. Роберта, И.Э. Малахоткиной, О.О. Сиромятниковой, Л.Я. Козловой.

Целью исследования является анализ конкретных примеров использования ППП в процессе изучения химии.

Использование новых педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет преподавателям реализовать свои педагогические идеи, представить их вниманию коллег и получить оперативный отклик, а студентам – самостоятельно выбирать образовательную траекторию – последовательность и темп изучения тем, систему тренировочных задач, способы контроля знаний. Так реализуется важнейшее требование современного образования – становление у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения, происходит их личностное развитие.

Переход современного общества к информационной эпохе выдвигает в качестве одной из основных задач, которые стоят перед системой высшего образования, задачу формирования основ информационной культуры будущего специалиста. Реализация этой задачи невозможна без включения информационного компонента в систему профильного химического образования.

В современных условиях нужно подготовить студента к быстрому восприятию и обработке поступающей информации, успешному ее отображению и использованию. Конечным результатом внедрения информационных технологий в процессе обучения химии является овладение студентами компьютером как средством познания процессов и явлений, которые происходят в природе и применяются в практической деятельности.

Сейчас для научно-технических расчетов на компьютерах все чаще используются не традиционные языки программирования и электронные таблицы, а специальные математические программы типа Mathematica, MatLab, Maple, MathCad, Gauss, Eureka, Reduce, Derive, Theorist, Macsyma [1, 509].

Математические пакеты, особенно MathCad, позволяют в конкретной научной области быстро освоить работу на компьютере и реализовать с их помощью математические модели, при этом не вдаваясь в тонкость программирования на традиционных языках (Fortran, Pascal, BASIC).

Чрезвычайная простота интерфейса MathCad сделала его одним из популярнейших и, безусловно, наиболее распространенным в студенческой среде математическим пакетом.

Педагогическая целесообразность использования компьютера в учебном процессе определяется педагогическими целями, достижение которых возможно лишь с помощью компьютера, т.е. благодаря его возможностям.

При обучении химии использование компьютера исходит из особенностей химии как науки, например, для моделирования химических процессов и явлений, лабораторного использования компьютера в режиме интерфейса, компьютерной поддержки процесса изложения учебного материала и контроля его усвояемости. Моделирование химических явлений и процессов на компьютере необходимо, прежде всего, для изучения явлений и экспериментов, которые практически невозможно показать в специальной лаборатории, но которые могут быть показаны с помощью компьютера.

Использование компьютерных моделей позволяет раскрыть важные связи исследуемого объекта, глубже проявить его закономерности, которые, в конечном счете, ведут к лучшему усвоению материала. Студент может исследовать явления, с помощью программы MathCAD изменять параметры и проводить вычисление.

Например, в гомогенной системе при 850°C происходит взаимодействие $\text{CO}(\text{г}) + \text{H}_2\text{O}(\text{г}) \leftrightarrow \text{CO}_2(\text{г}) + \text{H}_2(\text{г})$. Исходные концентрации компонентов реакции соответственно $c_{\text{CO}} = 3$ моль/л; $c_{\text{H}_2\text{O}} = 2$ моль/л. Константа равновесия процесса: $K_c^{850} = 1$. Вследствие установления равновесия химической реакции концентрации всех веществ изменились. Рассчитаем изменение концентрации всех веществ в системе [2].

Запишем выражение для константы равновесия: $K_c^{850} = \frac{[\text{CO}_2][\text{H}_2]}{[\text{CO}][\text{H}_2\text{O}]}$.

Соответственно: $[\text{CO}_2]_{\text{равн}} = [\text{H}_2]_{\text{равн}} = x$ моль/л;

$[\text{CO}]_{\text{равн}} = (3 - x)$ моль/л; $[\text{H}_2\text{O}]_{\text{равн}} = (2 - x)$ моль/л.

Теперь составим уравнение: $1 = \frac{x^2}{(3 - x)(2 - x)}$.

С помощью MathCAD его можно решить разными методами. Сначала построим график функции и выделим границы пересечения оси x (рис. 1).

$$c_{CO} := 3 \quad c_{H_2O} := 2 \quad K := 1 \quad \frac{x^2}{(c_{CO} - x)(c_{H_2O} - x)} - 1 = 0 \quad \frac{x^2}{(c_{CO} - x)(c_{H_2O} - x)} - 1 \text{ solve, } x \rightarrow \frac{6}{5}$$

$$c_{CO_2} := 1.2 \quad c_{H_2} := 1.2 \quad f(x) := \frac{x^2}{(c_{CO} - x)(c_{H_2O} - x)} - 1$$

$$c_{CO} := c_{CO} - 1.2 \quad c_{CO} = 1.8 \quad c_{CO_2} := 1.2 \quad c_{H_2O} := c_{H_2O} - 1.2 \quad c_{H_2O} = 0.8 \quad c_{H_2} := 1.2$$

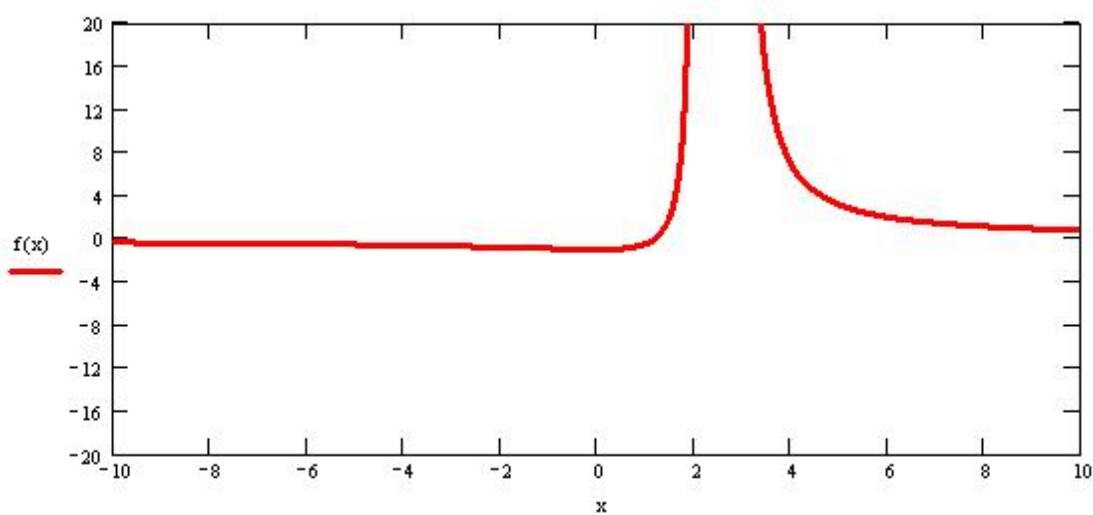


Рисунок 1. Графический метод расчета констант равновесия гомогенной системы $CO(g) + H_2O(g) \leftrightarrow CO_2(g) + H_2(g)$

С помощью конструкции «Given–Find» или панелей «Symbolics» – «Variable» – «Solve» отыщем значение x ($[CO_2][H_2]$).

Другое направление использования компьютера в обучении химии – решение окислительно-восстановительных реакций. Например: покажем, как легко MathCAD помогает понять направления прохождения окислительно-обновленных реакций. Рассмотрим реакцию $2FeCl_3 + SnCl_2 = 2FeCl_2 + SnCl_4$.

Известно, что направление окислительно-обновленных реакций легко определить, пользуясь таблицами стандартных электродных потенциалов. Для нашего случая имеем: $Fe^{3+} + e^- = Fe^{2+} \varphi_0 = 0,77B$, $Sn^{4+} + 2e^- = Sn^{2+} \varphi_0 = 0,15B$.

Таким образом, при стандартных условиях реакция будет происходить с окислением станум (II) хлорид. Посмотрим, изменится ли направление реакции концентрации реагирующих веществ. Пусть соотношение концентраций Fe^{3+} / Fe^{2+} и Sn^{4+} / Sn^{2+} изменяется от 0,1 до 10. Зависимость ЭПС в системе от концентраций восстановленной и окисленной формы реагирующих компонентов за формулой Нерста имеет такой вид:

$$\varphi = \varphi^0 + \frac{RT}{nF} \ln \frac{c_{ox}}{c_{red}} = \varphi^0 + \frac{0,059}{n} \lg \frac{c_{ox}}{c_{red}}.$$

В нашем случае:

$$\varphi_{Fe^{3+}/Fe^{2+}} = 0,77 + \frac{0,059}{n} \lg \left[\frac{Fe^{3+}}{Fe^{2+}} \right] \quad \text{и} \quad \varphi_{Sn^{4+}/Sn^{2+}} = 0,15 + \frac{0,059}{n} \lg \left[\frac{Sn^{4+}}{Sn^{2+}} \right]$$

С помощью MathCAD построим график зависимости ЭПС в обеих системах (рис. 2). Обозначим через z_1 изменение соотношения между концентрациями $[Fe^{3+}]/[Fe^{2+}]$, через z_2 – изменение соотношения между концентрациями $[Sn^{4+}]/[Sn^{2+}]$.

$$z_1 := 0,1, 0,2 \dots 10 \quad z_2 := 0,1, 0,2 \dots 10 \quad EFe(z_1) := 0,77 + \frac{0,059}{2} \cdot \log(z_1) \quad ESn(z_2) := 0,15 + \frac{0,059}{2} \cdot \log\left(\frac{1}{z_2}\right)$$

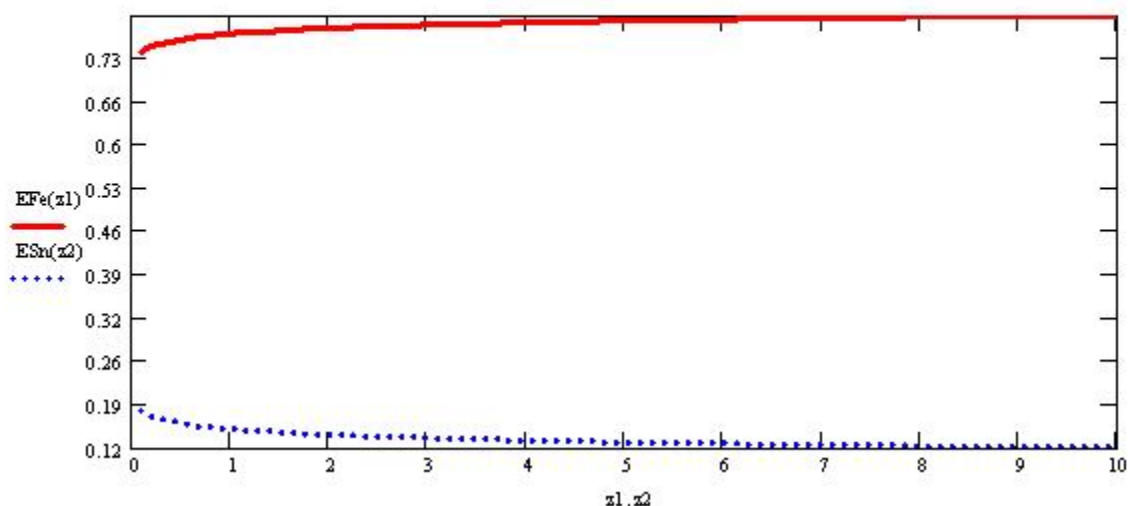


Рисунок 2. Зависимость ЭПС от концентрации реагирующих веществ, для реакции $2FeCl_3 + SnCl_2 = 2FeCl_2 + SnCl_4$

Как видим, двухвалентный станум будет восстановителем к трехвалентный ферум практически при всех концентрациях их окисленных и восстановленных форм [3].

Такое использование компьютера полезно тем, что прививает студентам привычки исследовательской деятельности, формирует познавательный интерес, повышает мотивацию, развивает мышление.

Также популярностью пользуется в процессе обучения химии программная поддержка курса. В связи с этим, все программные средства, используемые для компьютерной поддержки процесса изучения химии, можно разделить на такие программы:

- справочные пособия для конкретных тем;
- решение расчетных и экспериментальных задач;
- организация и проведения лабораторных работ;
- контроль и оценка знаний [4].

Современные педагогические технологии, которые являются частью программных средств учебного направления, обеспечивают также возможность приобщения студентов к современным методам работы с информацией, интеллектуализацию учебной деятельности. Как свидетельст-

вуют результаты проведенного среди преподавателей химии анкетирования, составленного по концепциям из монографии И. Роберта «Современные информационные технологии в образовании» [5], использование указанных педагогических программных средств в обучении химии дает возможность:

- 1) индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения за счет возможности изучения с индивидуальной скоростью усвоения материала;
- 2) осуществлять контроль с обратной связью, с диагностикой ошибок и оценкой результатов учебной деятельности;
- 3) осуществлять самоконтроль и самокоррекцию;
- 4) осуществлять тренировку в процессе усвоения учебного материала и самоподготовку студентов;
- 5) видеть учебную информацию с помощью наглядного представления на экране ПЭОМ определенного процесса, в том числе скрытого в реальном мире;
- 6) проводить лабораторные работы в условиях имитации в компьютерной программе реального эксперимента;
- 7) формировать экологическую культуру [6].

Вышеперечисленные возможности изменяют структуру традиционной субъект-объектной педагогики, в которой тот, кто учится, относится как к субъекту учебной деятельности, так и к личности, которая стремится к самореализации [6].

Сегодня компьютеры становятся непременным атрибутом нашей жизни, информационные технологии создают новые возможности получения человеком знаний.

Актуальность использования ППП в обучении химии обусловлена тем, что в компьютерных технологиях заложенные неисчерпаемые возможности для обучения студентам на качественно новом уровне. Они предоставляют широкие возможности для развития личности студента и реализации их способностей. Использование анимации и звукового сопровождения в поучительных программах влияют на восприятия учебного материала.

Таким образом, компьютерные технологии существенным образом усиливают мотивацию изучения химии, повышают уровень индивидуализации обучения.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Астахов А.И., Касьяненко А.И. Химия. – Издат. объедин. «Вища школа», 1975. – 304 с.
2. Використання концепції оптимізації в навчально-виховному процесі з хімії. – Івано-Франківськ, 1984.
3. Неділько С.А. Математичні методи в хімії: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 256 с.
4. Роберт И. Сучасні інформаційні технології в утворенні: дидактичні проблеми; перспективи використання. – М: Школ-Пресс, 1994. – 205 с.
5. Селевко Г.К. Сучасні освітні технології. – М: Народна освіта, 1998. – 255 с.

6. Ульяновченко О.В. Дослідження операцій в економіці. – Харків: Гриф, 2002. – 580 с.

Об авторах

Зелинская Снежана Александровна – преподаватель, Государственное высшее учебное заведение «Краснодонский промышленно-экономический колледж», г. Краснодон, Луганская область, Украина.

Зелинский Сергей Сергеевич – преподаватель, Государственное высшее учебное заведение «Краснодонский промышленно-экономический колледж», г. Краснодон, Луганская область, Украина.

Миненко Марина Александровна – преподаватель, Государственное высшее учебное заведение «Краснодонский промышленно-экономический колледж», г. Краснодон, Луганская область, Украина.

Семенюк Ольга Михайловна – преподаватель, Государственное высшее учебное заведение «Краснодонский промышленно-экономический колледж», г. Краснодон, Луганская область, Украина.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ

С.М. Ким

Сложившаяся в ареале западной цивилизации современная версия глобализма ведет свое начало с 60-х гг. XX в. Особенно бурно развиваться она начала после распада СССР и социалистической системы. Идеологи глобализма представляют его как совершенно новое течение не только по содержанию, но и по времени возникновения. С такой трактовкой трудно согласиться.

Главной социальной функцией школы является обучение и воспитание подрастающих поколений, ориентированное на овладение определенных знаний, нравственных ценностей, умений, навыков и норм поведения, содержание которых определяется общественными потребностями. К числу таких потребностей сегодня можно отнести необходимость непрерывного образования. Как педагогическая концепция она восходит к идеям мыслителей древности и связано с религиозными максимами о духовном совершенствовании человека. Известно, что научные основы непрерывного образования изложены Я.А. Коменским. Его «Всеобщий совет об управлении дел человеческих» содержит теорию универсального образования и воспитания всех людей, везде и в течение всей жизни [2]. Среди социальных факторов, обусловивших объективную необходимость непрерывного образования, является научно-техническая революция, которая поставила перед школой принципиально новые задачи. Поскольку образование характеризуется в социологии как элемент образа жизни, постольку одним из ее важных ракурсов становится изучение непрерывного образования, образования как процесса, совпадающего по содержанию, во време-

ни и пространстве с социализацией личности. При этом под социализацией мы понимаем: 1) процесс усвоения личностью образцов поведения общества и группы; 2) процесс формирования личности, ее жизненной позиции на основе воздействия на человека системы обучения, образования и воспитания, включая семью, средства массовой информации, литературу и искусство; 3) процесс, не ограничивающийся периодом становления личности, а продолжающийся всю жизнь, охватывающий деятельность человека в трудовых коллективах, политических организациях, самостоятельных неформальных объединениях; 4) процесс, охватывающий все сферы деятельности личности: от игры в детстве до труда и досуга в зрелости; 5) процесс самореализации личности, ее самовыражения и самоутверждения. На данные аспекты образовательной деятельности обращают внимание многие ученые [1].

Характерная черта глобализма – его своеобразная революционность. Она проявляется в том, что глобализм, подобно коммунизму, пронизан пафосом мировой революции в общественном бытии и общественном сознании. Глобализм как идеология критикует многое из прошлого и обещает лучшее будущее, он берет на себя миссию открывателя и создателя новой эпохи в истории человечества. Современная философская теория общества направлена на изучение общества, как отличного от каждого из составляющих его субъектов, целостного (интегративного) и самодостаточного образования, как конкретно-исторический способа взаимодействия и взаимоотношений людей. Общество рассматривается как система, которая в условиях изменяющейся внешней среды обладает способностью к устойчивому самовоспроизводству своей целостности на основе различных форм деятельности людей, обеспечивающих их упорядоченное целенаправленное взаимодействие. При этом обычно подчеркивается, что общество, будучи целостной самоорганизующейся системой, содержит для этого все структурные и функциональные основания.

Инструментом для реализации нового философско-образовательного проекта решения проблемы «ловушки идентичностей» должны выступить гуманитарные науки, находящиеся в стадии рождения. Среди наиболее вероятных претендентов на эту роль постчеловеческая персонология [3], ставящая перед собой задачу изучения феномена свободы в изменившихся условиях и разрабатывающая средства для ее обеспечения. Представляют интерес идеи М. Эпштейна о необходимости разработки целого комплекса частных гуманитарных наук, таких как тегиминология, гуманология, культуроника, стереоэтика, хоррорология и др. [5].

Представляется существенным, что для решения поставленной задачи необходимо будет решить важнейшую проблему, связанную с особым типом онтологии, лежащим в фундаменте гуманитарного знания. Речь идет об онтологизации уникального, имеющей важнейшие теоретические и методо-

логические следствия [4]. И здесь главным средством должны выступить образовательные практики, доверие к которым может стать ключом к успеху.

Всеобщее усреднение, примитивизация вкусовых и моральных критериев радикально изменили и самого субъекта культуры. Человек-творец давно уступил место технологам, обслуживающему запросы обывателей. Его прежняя, цельность рассыпалась на осколочную способность удовлетворения стремительно меняющейся конъюнктуры. Его жизненные интересы стали повседневно практичными, а суть проявляется в высокой жизненной адаптированности, в восприимчивости к новизне, многообразию и коммуникабельности.

Таким образом, многополярное мироустройство является объективным требованием эпохи глобализации, которое не стоит отождествлять с примитивным антиамериканизмом и тем более с возвратом к конфронтации противостоящих коалиций. Суть концепции многополярности состоит именно в необходимости отвечать на глобальные вызовы объединенными усилиями различных центров (полюсов) мирового сообщества. Это призыв не к соперничеству, а к солидарности. При этом концепция многополярного мира, которая ранее воспринималась довольно безразлично, теперь стала объектом ожесточенных нападок. Споры о многополярности вышли за рамки академических дискуссий, в них активно включились официальные лица. Так, советник президента США по национальной безопасности Кондолиза Райс, выступая в июне 2003 года в Лондоне, назвала многополярность «вынужденным злом», преподнося ее как отжившую свой век «теорию соперничества» между государствами с различными системами ценностей.

Важнейшим из происходящих в последнее время изменений стало возникновение конкуренции между человеческими цивилизациями, то есть культурно-историческими общностями, объединенными не только тесными экономическими связями, но и более глубокими факторами, связанными с близостью культур, – схожими системами ценностей и мотиваций, мировоззрением, образом жизни и образом действий.

Разноплановый анализ, предложенный в статье, скрепляет центральная идея работы, суть которой заключается в следующем. Формирующийся глобальный мир будет новым, более отвечающим интересам разных цивилизаций, если он будет считаться с многообразием культур и народов, будет основан на реальном диалоге культур Запад и Востока, сможет найти ключ к решению глобальных проблем современности. Без решения проблемы столкновения человека и природы трудно в конечном избежать столкновения различных цивилизаций. Диалог же культур предполагает умение и желание «слушать» и «слышать» другого, других. Для глобализирующегося мира ценности востока не менее значимы, чем ценности Запада, так как важна ответственность перед будущим.

Глобализация, с одной стороны, порождает множество социокультурных рисков, обусловленных распространением новых информационно-коммуникативных систем и технологий: «запаздывание» культурного развития, приводящие к информационно-коммуникативному неравенству, превышение объема и роли информационных потоков; утрата базовых характеристик этнических культур и соответственно трансформация моделей этнокультурной идентичности; негативная самоорганизация и упущенные возможности в отсутствии культурной политики и др. С другой стороны, в настоящее время глобализирующийся мир сохраняет пеструю этнокультурную картину и включенность стран в систему сложных взаимоотношений, рост взаимозависимости народов и культур в мире не ослабляет процессов регионализации, локализации как направленных на сохранение культурной и социальной суверенности. Отсюда автор делает вывод, что основная стратегическая задача культурной политики в условиях глобализации – создать условия для адаптации этнокультурных групп и сообществ к изменению внешних условий, причем такой адаптации, которая позволяет избежать перехода глобальных рисков из потенциальных в разряд реальных.

В современном западном обществе возникают социально-психологические и национально-культурные противоречия, легко трансформирующиеся в противоречия политические: «начинается наступление на «светский фундаментализм», меняется понятие культурной интеграции, налицо кризис теории и практики мультикультурного общества. Теперь терпимость признается только в жестких правовых рамках». Перечисленные признаки дают автору основание говорить о начинающейся эпохе «нулевой терпимости» и принудительной культурной интеграции. Сложившаяся ситуация означает серьезный культурно-идеологический кризис западного мира, что ставит новые сложные задачи перед внешней политикой России.

Отнесение России к некоему Западу или Востоку одинаково несправедливо по причине ущербности такого разделения планеты. Россия – это этнокультурная индивидуальность, но ее индивидуальность совершенно не равнозначна индивидуальности Китая или Индии. Россия действительно занимает исторически особое место, но это особое место среди европейских народов, поскольку Россия прошла в своем развитии все те же этапы, что и большинство народов Европы. Россия – это восточная часть той цивилизации, которую автор определяет искусственным понятием «западная цивилизация». Россия – это часть европейской цивилизации.

При этом за интенсивно обсуждаемыми проблемами глобализации стоят не только геополитические и геостратегические интересы ведущих мировых держав, хотя именно эта проблематика выходит сегодня на первый план, но и проблема будущего современной цивилизации, поиска моделей исторического развития, которые могут помочь человечеству спра-

виться с глобальными проблемами, сфера которых интенсивно расширяется. Практика постформационной истории, когда обсуждение основных проблем мировой истории происходит не на языке капитализм – социализм, а на языке межцивилизационных столкновений, не только расширяется сфера глобальных проблем, их число, но резко обостряется противостояние «золотого миллиарда» и остальной части мира, глобальный характер приобретает проблема терроризма, интенсифицируется динамизм цивилизационных процессов, что ведет к углублению экологического кризиса. Тем самым новый этап глобализации расширил и углубил поле глобальных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гендин А.М., Политахина Л.М. Становление школы нового типа (на материалах социологических исследований). – Красноярск, 1995. – 128 с.
2. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения. Ч. 2. – М., 1989. – С. 106-136.
3. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб., 2002. – 678 с.
4. Шаповалов В.А., Пржиленский В.И. Две культуры знания в истории науки и образования: онтологические предпосылки и методологические следствия // Вопросы истории естествознания и техники. – 2009. – № 1. – С. 5-16.
5. Эшштейн М.Н. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.

Об авторе

Ким Сергей Миронович – аспирант кафедры философии, преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ю.Ю. Ковалёва

Глобализация в политико-экономической сфере, существенным образом усиливая межгосударственные интеграционные процессы и создавая новые сферы социальной активности человека, оказала большое влияние и на сферу образования. Многие отечественные вузы технического профиля, активно вступили в международное научно-образовательное пространство и начали расширять сотрудничество с зарубежными организациями и компаниями. Однако на пути интеграции и глобализации возникло препятст-

вие, связанное с недостаточно высоким уровнем владения, а в некоторых случаях не знанием специалистами иностранного языка. В этой связи многие вузы технического профиля встали перед необходимостью осуществлять подготовку специалистов на уровне международных требований, способных эффективно работать в международном деловом контексте и владеющих как минимум одним иностранным языком.

Говоря о современном студенте – будущем инженере, мы должны представлять его как культурно-языковую личность, обладающую языковым и культурным информационным запасом, способностями и умениями понимать, принимать и интерпретировать языковые и культурные явления страны изучаемого иностранного языка. Специфика культурно-языковой личности студента технического вуза выражается в поэтапности процесса ее формирования и развития, который может быть представлен в виде следующих уровней:

1) нормативно-адаптивного, характеризующего культурно-языковую личность студента тем, что у нее есть фоновые знания об иноязычной культуре и набор элементарных коммуникативных умений;

2) социально-адаптивного, согласно которому культурно-языковая личность может общаться в иноязычной среде с аутентичной языковой личностью, прогнозируя и избегая возможные социокультурные помехи [5];

3) креативного, характеризующего культурно-языковую личность тем, что она умеет сравнивать несколько различных культур, интерпретировать культурные явления в процессе осуществления непосредственного и опосредованного межкультурного общения.

Ориентация технических вузов на развитие будущих инженеров как культурно-языковых личностей обуславливает комплексное овладение студентами иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией, что требует от студента высокого уровня мотивации, желания и толерантности к изучению иностранного языка; от преподавателя – создания условий для последующего выбора студентом индивидуальной образовательной траектории в овладении иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией.

Возникает закономерный вопрос: Каким образом, точнее с помощью каких технологий происходит формирование культурно-языковой личности студента технического вуза в процессе изучения иностранного языка? Для ответа на поставленный вопрос мы обратились к поиску эффективных педагогических технологий, ориентированных специально на обучение студентов иностранному языку в техническом вузе. К числу таких технологий мы относим технологию модульного обучения.

Сущность модульного обучения заключается в том, что каждый обучающийся может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк ин-

формации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [6].

На основании вышесказанного, мы можем сформулировать определение *модульного обучения*, под которым понимается особая дидактическая система, представляющая собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателя и обучающихся, организованной в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения в целом.

Для того чтобы составить полное представление о модульном обучении необходимо определить, что понимается под модулем при обучении иностранному языку. Модуль определяется нами как основная структурно-содержательная единица модульной программы обучения иностранному языку, которая:

- может выступать как самостоятельная программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося;

- состоит из нескольких блоков учебного материала, объединенных одной тематикой, и предназначенных для изучения студентами с разным уровнем владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией;

- включает целевой план действий студента, банк информации и методическое руководство преподавателю по достижению студентом поставленных дидактических целей;

- позволяет осуществлять пошаговый контроль успешности обучения и изучения иностранного языка с целью своевременного внесения корректив в учебную и обучающую деятельность студента и преподавателя.

Модульная программа базируется на ведущих принципах модульного обучения, игнорирование хотя бы одного из них может привести к срыву модульной программы в целом.

Итак, принцип модульности выступает основополагающим принципом, так как именно он определяет содержание, организационные формы и методы обучения [7]; предполагает целостность и завершенность, полноту и логичность построения учебного материала в виде модульных блоков, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов или компонентов [1].

Структура программы модульного обучения иностранному языку состоит из нескольких блоков учебного материала, в зависимости от уровней владения студентами иностранным языком, например как это показано на рис. 1.

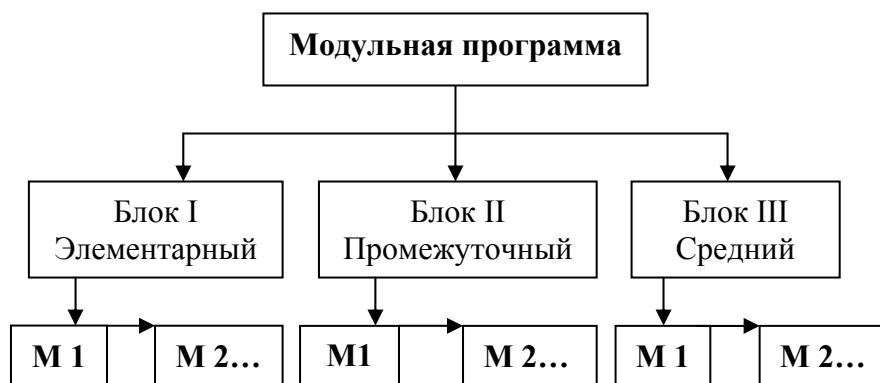


Рисунок 1. Блочно-модульная структура программы обучения иностранному языку

Каждый из блоков учебного материала определенного уровня сложности включает соответствующее количество учебных модулей, последовательно изучаемых студентами в течение четырех учебных семестров. Контроль результатов учебной деятельности осуществляется в следующем режиме: текущий контроль – на протяжении изучения учебного модуля; рубежный контроль – по окончании изучения модуля; итоговый контроль – один раз в семестре по окончании изучения учебных модулей семестра. Самостоятельная работа студентов организуется в соответствии с содержанием учебных модулей и предусматривает домашнюю работу студента с использованием материалов рабочей тетради учебно-методического комплекта, учебными материалами на платформе Web-СТ, самостоятельное выполнение студентами заданий повышенного уровня сложности, представленных в соответствующем блоке модульной программы.

Не менее важным принципом выступает принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы, согласно которому перед каждым элементом модуля ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Элементы могут быть как взаимосвязанными, так и самостоятельными.

Следуя принципу динамичности, модульная программа обучения иностранному языку может подвергаться изменениям в отношении ее структуры (количества учебных модулей) и содержания в зависимости от целевой установки университета в частности и социального заказа в целом [2].

Принцип метода деятельности в модульном обучении предполагает, что освоение учебного материала (фонетического, грамматического, лексического) происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Это означает, что весь процесс обучения иностранному языку должен быть направлен не только на обучение студентов языковым и речевым навыкам, но и способам применения данных навыков в реальной коммуника-

ции, то есть коммуникативным умениям аудирования, чтения, говорения и письменной речи.

Следуя принципу гибкости, изучение элементов учебного модуля осуществляется с учётом вариативности уровней сложности и трудностей учебной деятельности студентов. Как известно, у обучающихся наблюдается весьма существенная разница в усвоении знаний, а также в способностях и в скорости формирования мыслительных операций и их переноса. Этим и обуславливается необходимость индивидуализации учебного процесса, под которой понимается индивидуальный подход педагога к студентам.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания и осознания студентами перспективы учения. Следовательно, цели модульного обучения должны выступать в качестве ожидаемых результатов деятельности и осознаваться студентами как перспективы их познавательной и практической деятельности. Эта необходимость обуславливается тем положением, что осознание деятельности формирует положительную мотивацию учения, а также развивает познавательные интересы студентов.

Принцип разносторонности методического консультирования выражается в обеспечении профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога. В связи с этим в учебных модулях необходимо:

- предлагать различные методы и пути усвоения содержания обучения, на основе которых студент может строить индивидуальный путь изучения иностранного языка;
- осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения;
- предоставлять возможность преподавателю свободно выбирать представленные методы обучения или работать по своим авторским методикам.

Принцип паритетности устанавливает в учебном процессе определенное взаимодействие преподавателя и студента. При реализации модульного обучения основной акцент ставится на активности студентов, роль преподавателя при этом сводится к консультативно-координирующим действиям, реализуемым на основе индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Для этого необходимо обеспечить студентов эффективными средствами учениями, то есть модулями, которым делегируются некоторые функции управления самостоятельной деятельностью студента.

В заключении хочется отметить, что технология модульного обучения это не просто педагогическая технология, используемая для обучения студентов иностранному языку, а достаточно эффективное средство для изучения студентами культуры другого народа через иностранный язык, обучения студентов умениям межкультурной коммуникации посредством создания благоприятных условий для развития будущих инженеров как

культурно-языковых личностей, владеющих высокоразвитыми умениями иноязычной межкультурной коммуникации при решении различного типа инженерных и бизнес задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасимов В.М. Модульное обучение общетехническим дисциплинам в вузе. – Чита: Читинский политехнический институт, 1994. – С. 17-20.
2. Загорюкин В.Б., Панченко В.М., Твердин Л.М. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам / Проблемы вузовского учебника. – Вильнюс: ВГУ, 1983. – С. 73-74.
3. Маркова Е.С. Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы: автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 2004. – 17 с.
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практики преподавания иностранного языка: автореф. дисс... докт. пед. наук. – М., 1994. – С. 59.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 227 с.

Об авторе

Ковалёва Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и технической коммуникации, ГОУ ВПО «Томский политехнический университет», г. Томск.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Л.Т. Коршунова

В ближайшие годы в России будет выстроена разветвлённая система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей.

*Президент РФ
Д.А. Медведев*

Одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и поддержанию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны является налаженная система поиска и обучения одаренных индивидуумов. Формирование интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, техники, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития.

Сейчас необходимы люди, мыслящие не шаблонно, умеющие искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемной ситуации.

Раньше главная цель воспитания определялась как формирование основ всесторонне и гармонично развитой личности, воспитание людей, владеющих основами наук. Сейчас она видится в том, чтобы сделать акцент на воспитание личности активной, творческой, осознающей глобальные проблемы человечества, готовой посылить участвовать в их решении.

Следовательно, главным направлением развития современной школы является общегосударственная программа поиска, практической диагностики, обучения, воспитания и развития одаренных детей, нацеленная на подготовку творческого человека, талантливых специалистов и плодотворном их использовании.

Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти понятия.

Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто термины «способный», «одаренный», «талантливый» употребляются как синонимы. При определении понятия «талант» подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование как способность, данная Богом. Одаренность рассматривается, как состояние таланта, как степень выраженности таланта.

Благодаря качественному своеобразию сочетания способностей у различных людей для всякого творчества характерна его индивидуальность и самобытность. Без этого были бы немислимы творческий прогресс, все многообразие продуктов творчества людей. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и одаренности, а развивать его, применяя к учащимся различные методы индивидуального воздействия.

Выявление одарённых детей – это всегда сложный длительный процесс. Хорошо, если одарённость можно заметить через особые успехи ребёнка, в каком-либо определённом виде занятий, например, в рисовании или музыке. С умственными возможностями всё сложнее. Выявление одарённости посредством только процедуры тестирования не совсем верно. Тесты креативности, тесты интеллекта не могут дать чёткого верного ответа. Необходимо комплексное психолого-педагогический мониторинг [6].

В силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления. Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности.

В нашей стране с 60-х годов существуют специализированные классы и школы, куда отбираются дети на основе их склонностей и более высокого уровня способностей. Обучение определенным предметам ведется по специально разработанным программам. Данные по этим классам показывают, что в целом успехи этих детей гораздо выше, чем их сверстников,

обучающихся в обычных школах. В специализированных классах и школах применяются ускоренное или обогащенное обучение.

Ускорение связано, в первую очередь, с изменением скорости обучения, а не содержания, того, чему учат. Обогащение обучения может быть специально направленно на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, могут включать упражнения. Считается, что ускорение – наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам, а обогащение ориентирует на развитие самих умственных процессов учащихся.

Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе одаренных детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

По силам ли задачи изменений в содержании, процессе, результатах и атмосфере обучения неподготовленному к этому учителю в обычной школе? Чаще всего нет.

Подготовленные учителя отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных; они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию решений. Замечают ли учащиеся отличия между прошедшими и не прошедшими специальную подготовку учителями? Да, совершенно однозначно одаренные дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную [5].

Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки. Учитель для одаренных детей в классе, в процессе обучения разрабатывает гибкие, индивидуальные программы, создает теплую эмоциональную атмосферу в классе, использует различные технологии обучения, способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности, поощряет творчество, стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня, проявляет уважение к личности ученика.

Воспитание и обучение одаренных детей – трудная и широкомаштабная задача: тут и соответствующее воспитание, и просвещение родителей, тут и соответствующая подготовка учителей – подготовка их ко всему многообразию трудностей и радостей работы с юными талантами. Даже наша медицина должна быть специально подготовлена к тому, чтобы иметь дело с одаренными детьми: многие заболевания, особенно так называемые психосоматические, у них протекают своеобразно и встречаются

часто. И конечно, одаренные дети должны стать предметом специального интереса науки – психологии и педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя.* – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Гильбух Ю.З. *Внимание: одаренные дети.* – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Клименко В.В. *Психологические тесты таланта.* – Харьков: Фолио, 1996. – 414 с.
4. Савенков. А.И. *Одаренные дети в школе и дома.* – М., 2000. – 232 с.
5. Шумакова Н.Б. *Обучение и развитие одаренных детей.* – М., 2004. – 336 с.

Об авторе

Коришунова Любовь Тимофеевна – заместитель директора по УВР, учитель химии и биологии, МОУ «Лиманская СОШ №2», п. Лиман, Астраханская область.

ОБРАЗОВАНИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А.В. Леона

Проблемы образования как отражение исторических трансформаций проявляются также в том, что постиндустриальная перспектива развития человечества может разворачиваться в двух направлениях. Она возможна, с одной стороны, как простое продолжение технической цивилизации, только на более рафинированной технологической основе, что, однако, не приведет к преодолению изъянов потребительской сущности, утверждаемой культурой цивилизации модернистского типа, к восстановлению единой судьбы человечества. С другой стороны, постиндустриализм может стать результатом кардинального поворота гуманитарного типа, совершенного человечеством и касающегося не столько средств производства, сколько смыслов жизни, приоритетов, идеалов и ценностей человека.

Образовательная система довольно чутко реагирует на различного рода социальные кризисы и потрясения. Более того, она может одновременно являться и причиной и следствием деформаций в обществе, поскольку охватывает собой значительную часть населения. Причем последствия кризиса образовательной сферы во многом превосходят экономическую и другие отрасли, поскольку могут проявляться через поколения, что и актуализирует проблему взаимоотношений в системе: «образование-история».

Продолжение традиций отечественного образования предполагает знание ее особенностей. «Узкая общая и профессиональная культура человека, его эстетически неразвитые чувства, слабая воля порождают социальную жизнь лишь по своему образу» [4].

Мы исходим из того, что природа и общество подчиняются одним и тем же фундаментальным законам, что общество является элементом биосферы и изучать его в отрыве от развития всей системы в целом некорректно с научной точки зрения, то возникает возможность не только усилить аргументацию научности истории (то есть выявления в историческом процессе определенных закономерностей), но и предвосхищать, сознательно выбирать будущее. Это во многом объясняет сущность и перспективы современной образовательной системы России. В данной связи нельзя не согласиться с академиком Н.Н. Моисеевым, который писал: «И впредь общество будет развиваться в силу общих законов самоорганизации нашего мира, ибо Человек не в состоянии сделать этот процесс управляемым. Но такое утверждение вовсе не означает, что он не способен целенаправленно вмешиваться в процессы общественного развития. На протяжении всей своей истории люди устанавливали определенные табу, утверждали законы, в обществе возникали те или иные принципы, которые существенно меняли характер исторического процесса. Это не делало развитие человечества управляемым, но придавало ему известную направленность, как бы ограничивая реку эволюции определенными берегами» [3]. А.С. Панарин утверждает даже, что раньше история выступала как жизнь, безыскусная и спонтанная, а теперь она все больше предстает как проект, противопоставляющий сознательно затребованный человечеством разворот событий стихийной спонтанности природы [5].

И. Пригожин считает, что «социально-историческое время связано не только с хронологической деятельностью, но и с психологическим его ощущением субъектами истории (отдельными личностями, социальными слоями, группами, народами, государствами, регионами, человечеством в целом). В результате длительность исторического времени различна для разных культур и даже для отдельных личностей» [6]. Пригожинская парадигма исторического процесса особенно ценна тем, что акцентирует внимание на наиболее характерных для современной стадии развития ускоренных социальных изменений – разупорядоченных, неустойчивых, разнообразных, неравновесных, нелинейных отношениях. Данные аспекты приобретают особую значимость в условиях углубляющихся глобализационных процессов, которые приводят к серьезным последствиям в образовательной системе.

Образование с историей связывает также тот факт, что оба этих феномена несут в себе прогностическую функцию. Человеческая потребность в предсказуемости истории может реализовываться двумя разными путями. Можно, как об этом пишет А.С. Панарин, идти «по пути закабаления и обуздания истории закономерностями и императивами «объективного» плана», а можно ее искать и находить в социокультурных и духовных основаниях, для этого раскрывая, какие аргументы те или иные цивилизации могут выдвигать в пользу своего сохранения в качестве субъектов

Истории. В этом смысле постичь Историю означает не только понять вызовы времени, но и определить потенциал творческих способностей и возможностей народов и национальных культур по-своему отвечать на эти вызовы, их волю участвовать в историческом процессе. Л.Н. Гумилев считал, что «история культуры – это борьба творческой силы (энергии) с Хроносом (энтропией)» [1]. История в таком случае перестает быть обусловленной прежде всего технико-экономической сферой, ее смыслы во все большей степени формируются в рамках той духовной революции, которая готовит пространство для становления новой глобальной цивилизации – постиндустриальной.

Ответом на «вызовы истории» может быть только качественное совершенствование моральной культуры общества и дальнейшее наращивание им познавательных средств, позволяющих все более полно отражать сущность вещей с их позитивными и негативными для человека свойствами. Различия же связаны с особенностями современности. Во-первых, сегодняшние исторические вызовы имеют двойной контекст: социальный (деструктивная напряженность между богатым Севером и бедным Югом, мировым Городом и мировой Деревней; нарастание борьбы за источники сырья, рынки сбыта, сферы инвестиций) и экологический (острокризисная ситуация во взаимоотношениях элементов системы человек – общество – природа). Во-вторых, современный «вызов истории» в обоих своих контекстах носит планетарный характер и поэтому предполагает перемены в культуре не только на микро- и макроуровнях, но и на мегауровне, в масштабах планеты в целом.

Постиндустриальный мир возникает на пересечении двух феноменов современного мира – исторической потребности сбалансировать отношения в системе человек-общество-природа, чтобы избежать реально проглядывающего в недалекой перспективе экологического кризиса, и возможностей, которыми располагает человечество для этого, если исходить из неприемлемости возможного антикультурного регресса. Постиндустриальное общество в этой связи должно являться не просто социальной общностью, следующей за индустриальной цивилизацией или же «вытесняющей» ее из истории. Речь идет о возникновении «новой культуры», постепенно меняющей весь облик и производственной, и духовной сфер жизни человека, о «новой парадигме развития». Она нередко раскрывается через формулу коэволюции человека, его социальных образований и природы.

Принципы глобальной трансформации называют коэволюционными, в самом общем виде предусматривающими такой обмен информацией между природой и человеческой цивилизацией, когда не только природа отвечает на запросы цивилизации, но и цивилизация корректирует свое поведение в соответствии с интересами самовосстановления биосферы и природы в целом, когда между различными локальными цивилизациями отношения начинают строиться не в соответствии с принципами монологизма и

гегемонизма, а с признанием того факта, что многообразие культур в мире выступает как важнейшее преимущество человечества, повышающее его способность адаптироваться к неожиданностям истории и глобального развития. Для этого требуется своеобразный «реванш истории», который преодолел бы «регрессивный прогресс» индустриального мира.

В этой связи меняется предназначение теорий, в которых предпринимаются попытки анализа и обобщения исторического бытия народов и всего человечества. Новые модели идеи и концепции выдвигаются не столько для того, чтобы оспорить прежние или обозначить рубежи непознанного, сколько в качестве самостоятельной ценности, комплекса научно аргументированных идей, формы исторической ориентации современного общества. В них превалирует стремление к поиску масштабов, границ применимости выдвигаемых теоретических моделей, связанных с определенными проектами развития цивилизаций на локальном и глобальном уровнях. Познание истории и развитие истории оказываются в таком случае двумя сторонами одного и того же процесса. В соответствии со своими познавательными нуждами современная историческая теория возвращает из забвения и восстанавливает научную ценность элементов самых разных теорий истории. Как считает академик В.С. Степин, переход от одного этапа развития науки к другому «не отбрасывает предшествующих достижений, а только очерчивает сферу... их применимости к определенным типам задач» [7].

Пока человечество будет продолжать создавать «вторую природу», свой искусственный, культурный мир, свою цивилизацию, посредством образования, то есть пока человечество живо, история и ее продукт в виде цивилизации не могут самоисчерпаться, не могут иметь конца в принципе. Не случайно грустна и уныла перспектива существования людей после «конца истории», которую рисовал Ф. Фукуяма: «Конец истории печален, – пишет этот автор, реанимировавший идею Гегеля в современных условиях. – Борьба за признание, готовность рисковать жизнью ради чисто абстрактной идеи, идеологическая борьба, требующая отваги, – вместо всего этого – экономический рост, бесконечные технические проблемы, забота об экологии и удовлетворение изощренных запросов потребителя. В постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории» [8]. Тем не менее, концепция «конца истории» не может считаться общепризнанным кредо всей западной науки и культуры, многие направления которых ведут усиленный поиск альтернатив собственного развития, учитывавших бы факт животворящего многообразия современного мира и опыт развития других цивилизаций, отстаивая, но не абсолютизируя значение и роль «европеизма» в мировой истории.

Глобализация, которая может быть квалифицирована как процесс распространения на земном шаре ценностей и целей постиндустриального

развития, приходит на смену универсализму индустриальной цивилизации, пытавшейся унифицировать на западный манер весь мир. Она создает новую, транснациональную сферу жизни человечества, надстраиваемую над межгосударственными отношениями, отвоевывающую у национальных государств некоторые из их важных функций, ограничивающую их суверенитет и влияние на процессы исторического развития. В рамках транснационализма ускоренно развиваются и самопроявляются коды постиндустриальной цивилизации, нарабатывается и копится энергия, необходимая для информационной трансформации всего человеческого бытия.

Развивая историческое образование на фоне глобализационных процессов (Болонский процесс и т.п.), важно учитывать, что если демократия означает равенство, то следует согласиться, что в Соединенных Штатах, несомненно, больше социального равенства, чем где-либо на Западе. «Однако это равенство было следствием не равноправия, а удивительного единомыслия» [2].

Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурной. Для реализации современных социальных требований к системе образования, повышения ее социальной роли необходимы, с одной стороны, модернизация самой системы образования, а с другой – изменение отношения государства, общества и личности к образованию. В этом и состоит историческая миссия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумилев Л.Н. *Древняя Русь и Великая Степь*. – М., 1992. – 766 с.
2. Кайзерлинг Г. фон Америка. *Заря Нового мира*. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 530 с.
3. Моисеев Н.Н. Информационное общество: возможности и реальность // *Полис*. – 1993. – № 3. – С. 6-14.
4. Наливайко Н.В. Материалы «круглого стола» «Проблемы образования», состоявшегося 8 мая 2004 г. в НГУ // *Философия образования – 2004*. – №3 (11). – С. 322-323.
5. Панарин А.С. *Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке*. – М., 1998. – 432 с.
6. Пригожин И. *Переоткрытие времени* // *Вопросы философии*. – 1989. – № 8. – С. 3-19.
7. Степин В.С. *Научное познание и ценности техногенной цивилизации* // *Вопросы философии*. – 1989. – №10. – С. 3-18.
8. Фукуяма Ф. *Конец истории?* // *Философия истории. Антология* / Сост., ответ. ред. и вступ. ст. Ю.А. Кимелева. – М., 1994. – 588 с.

Об авторе

Леона Александр Владимирович – кандидат философских наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОВЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Луценко

Истории формирования правового общества в России меньше двадцати лет. Возможность создания такого общества и государства напрямую зависит от позитивного формирования правосознания и развития правовой культуры.

Правосознание как часть общественного сознания отражает социальную действительность и менталитет по отношению к сфере действия права. В России традиционно недоверчивое отношение к праву имеет многовековую историю, отраженную в пословицах и поговорках: «Закон что дышло, куда повернешь, туда и вышло», «Закон, что паутина – шмель проскочит, муха увязнет»; общественный правовой нигилизм – распространенное явление на уровне бытового сознания. «Первой чертой, отражающей специфику российского правосознания, является его слабость, историческая несформированность, социальная «некоренность». Эта слабость выражается в том, что закон в историческом развитии России всегда воспринимался как чуждая, внешняя и давящая сверху сила (из-под которой простому человеку надо уметь увертываться), в нем никогда не видели права самого гражданина, гарантированное государством и обществом» [1]. Несомненно, необходимы длительное время и целенаправленное воспитание для преодоления негативных стереотипов.

Правовая социализация, часть общего процесса социализации, базой для которой служат моральные нормы и ценности, процесс сложный и многофакторный, в котором школа является только одним из агентов. Нравственную основу для формирования правосознания закладывает семья и ближайшее социальное окружение, на подростков, в связи с возрастными особенностями, сильное воздействие оказывают сверстники и СМИ. Тем не менее, школа является таким социальным институтом, который может оказать серьезное воздействие на формирование правовой культуры и развитие правосознания.

Государство возлагает на школу ответственность за нравственное и правовое воспитание граждан, формирование чувства уважения к праву в целом, правам и обязанностям личности, нацеленность на правомерное поведение, «развитие познавательных интересов в процессе восприятия правовой информации, развитие нравственной и правовой культуры; воспитание гражданской ответственности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации; освоение знаний о механизмах реализации и защиты прав че-

ловека и гражданина» [4]. Целью правового обучения является получение знаний как теоретической основы правового сознания и правовой культуры, обеспечение определенного уровня систематизации знаний о праве, развитие правовых интересов, чувств, правового мышления [3]. Высокая правовая культура гарантирует реальную свободу поведения личности в соединении с ответственностью перед обществом, ценит права, социальную защищённость, уважение достоинства личности. Не вызывает сомнений социальная необходимость дополнительных курсов, актуализирующих полученные в обязательном образовании знания, повышающих правовую компетентность учащихся.

Преподавание элективных правовых курсов – один из путей реализации сложных задач по формированию правосознания и правовой культуры старшего школьника. Ценность имеют любые курсы – модульные, отражающие отдельные темы, например, «Права ребенка», «Подросток и трудовое законодательство», или большого объема, накапливающие и помогающие усвоить знания принципов и норм права, полученные в курсе «Обществознание».

Элективный курс даёт возможность учителю в полной мере учесть познавательные запросы ученика при определении проблем, постановке целей и направлений учебной деятельности, выделить время для обсуждения спорных и неоднозначных вопросов.

В рамках курсов по выбору учащихся возможно достижение четырех групп целей: когнитивных, личностно-формирующих, социальных и политико-правовых:

- когнитивные цели – углубление и расширение ранее полученных знаний, рост степени правовой информированности учащихся;
- личностно-формирующие – способствовать превращению знаний в личные убеждения, вырабатывать устойчивую мотивацию правомерного поведения, содействовать становлению правового сознания;
- социальные – способствовать правовой социализации личности ученика, воспитывать гражданина, разделяющего цели и ценности общества;
- политико-правовые – формировать убеждения о высокой ценности прав и свобод личности, развивать мотивацию успешного участия в общественной и политической деятельности.

В практической деятельности быстрее и проще реализовать обучающую составляющую – непосредственное получение знаний. Возрастание степени правовой информированности требует превращения теории в личные убеждения, формирования позитивных правовых установок. Способствовать этим процессам может социальная практика в форме изучения, воспроизведения и анализа реальных жизненных ситуаций или типичных смоделированных. Этот этап учебной деятельности раскрывает все преимущества элективного курса: учитель достаточно свободен в выборе тематики, работает с группой учащихся, имеет большие возможности по

организации диалогического общения, имеет возможность услышать каждого ученика. Задача учителя – помочь накопить положительный опыт, развить активность учеников, настроенность на самостоятельное мышление, дискуссию.

В ходе семинарских или практических занятий существует возможность выработать и закрепить определенные стандарты и привычки правомерного поведения, проанализировать причины отказа граждан от законной защиты своих прав и интересов в различных отраслях права. Таким образом, происходит постепенное накопление опыта для самостоятельных и ответственных действий в рамках правового поля.

Мини-исследования, проектные методики, «круглые столы» способствуют реализации социальных и политико-правовых целей: формируют у ученика идеи ценности прав человека, воспитывают уважительное отношение к закону, порядку, мотивируют выбор правомерных способов действий, развитие чувства ответственности, непримиримости к произволу, коррупции.

Развитие правовой культуры и позитивного правосознания школьников являются залогом построения в России общества, где реализован примат права, права человека являются высшей ценностью, а право – необходимым условием реализации потребностей человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганцева Л.М. Особенности формирования правового сознания россиян в современных условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://articles.excelion.ru/science/filosophy/29933858.html>.
2. Колосов В.А. Право и правосознание в России // Юридическая практика. – 2002. – №19 (229).
3. Певцова Е.А. Правовое образование в России // Основы государства и права. – 2002. – № 6. – С. 66-74.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 221 с.

Об авторе

Луценко Татьяна Васильевна – учитель истории и обществознания, МОУ «Гимназия №18», г. Краснодар.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.А. Максимова

Изменения, происходящие в современном обществе, затрагивающие социальные, политические, экономические, культурные, научно-технические и другие аспекты, непосредственно влияют и на всю сферу образования. Кардинальные преобразования отражаются не только на структуре и содержании образования, но также на его концептуальных основах и категориях. Интенсивное развитие педагогических, дидактических и методических исследований способствует переосмыслению и совершенствованию основных понятий и положений педагогической науки.

Подготовка специалиста с высшим образованием для успешной деятельности и жизни в XXI веке настоятельно требует формирования его как разносторонне развитой личности с высокой интеллектуальной, эстетической, нравственной, физической и гуманитарной культурой. Этого можно достичь при включении в содержание образования в вузе таких учебных дисциплин, которые обеспечивают фундаментальную общетеоретическую подготовку, позволяющую в дальнейшем самостоятельно осваивать новые знания в области своей специализации и смежных областях. И особенно важно насыщение учебных планов вузов дисциплинами, которые позволяют формировать профессиональную компетентность в собственной области деятельности. В настоящее время профессионально-педагогическое формирование будущего учителя рассматривается через понятие профессиональная, или профессионально-педагогическая компетентность.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к учителю и употребляется с такими терминами, как «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессионализм» (Е.И. Рогов, Н.В. Кузьмина, О.М. Шиян и др.). В общем, характеризуя одну и ту же проблему, названные педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Наиболее близки между собой понятия «готовность» и «компетентность», но не тождественны. Если готовность есть характеристика потенциального состояния, позволяющего учителю войти в профессиональное сообщество и развиваться в «профессиональном» отношении, то компетентность может выявиться только в реальной деятельности, воплотившись из внутреннего во внешнее. Близким по значению является понятие «педагогическое мастерство», рассматриваемое Н.В. Кухаревым как «совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславли-

ваются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способность оптимально решать педагогические задачи обучения, воспитания и развития школьников» [3].

По мнению Е.Н. Огарева, компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда; она предполагает:

- 1) глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем;
- 2) хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями;
- 3) умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;
- 4) чувство ответственности за достигнутые результаты;
- 5) способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [7].

Достаточно интересной представляется и формула компетентности, разработанная М.А. Чошановым. Она выглядит следующим образом: компетентность – это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления [9].

Таким образом, под компетенцией в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому благодаря наличию у него определенных знаний, навыков.

Профессионализм преподавателя был и остается одной из вечных проблем педагогической теории и практики. Вот почему ученые стремятся сформулировать требования к преподавателю как с точки зрения социально значимых, так и с точки зрения профессионально-педагогических и психофизиологических качеств личности. Этим объясняется интерес исследователей к процессу развития профессионализма преподавателя (И.Д. Багаева, А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, З.И. Равкин, Е.И. Рогов, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др.). В данных работах в разных аспектах исследуется профессионально-педагогическая деятельность, находят отражения вопросы формирования социальной активности преподавателя, его культуры, профессионально-ценностных ориентаций и личностных качеств.

Описанные выше тенденции в развитии содержания высшего педагогического образования по-новому ставят вопрос о показателях готовности личности к педагогической деятельности. Известно, что профессиональная компетентность во всем ее объеме и во всех взаимосвязях эффективно формируется в процессе самостоятельной работы с учащимися. Формирование этого личностного качества будущего учителя является важной предпосылкой и показателем его готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что готовность к педагогической деятельности будущего учителя опирается на профессиональную компетентность, выражающуюся в наличии специальных знаний, умений, навыков, в особом свойстве личности учителя.

Поэтому процесс профессиональной подготовки должен строиться таким образом, чтобы имелась возможность постоянного повышения компетентности специалиста, фундаментальности его образовательно-профессиональной подготовки, формирования необходимых личностных свойств, реализации как инвариантных, так и дифференцированных требований к специалисту в данной области деятельности.

Для этого в практике современного вуза все чаще используются современные информационные технологии и электронные учебники. На базе Смоленского государственного университета в рамках комплексной программы «Создание образовательного портала физико-математического факультета СмолГУ» используются ряд электронных учебных изданий (ЭУИ) в частности «Проектирование системы формирования технологической культуры учителя» создано. ЭУИ включает: теоретический материал по проблеме формирования технологической культуры учителя, а так же описывает концепцию системы формирования, данного вида культуры, разработанную автором. Во второй части ЭУИ описаны основные средства формирования технологической культуры учителя – овладение современными педагогическими аудиовизуальными технологиями обучения. Построение разделов проведено так, чтобы у студента сложилось целостное представление о понятии «технологическая культура учителя», о ее структуре, о способах и средствах ее формирования.

В настоящее ЭУИ включены следующие разделы и темы:

Введение. В данном разделе описываются основные проблемы, стоящие перед системой образования на современном уровне.

Глава 1. Технологическая культура учителя. В данном разделе излагается теоретический материал, связанный с понятиями «технологическая культура», «педагогическая технология». Кроме того описывается разработанная автором концепция построения системы формирования технологической культуры учителя. Раздел состоит из следующих основных пунктов:

- 1) Сущность, структура, функции понятия «культура».
- 2) Технологическая культура учителя.
- 3) Развитие понятия «педагогическая технология».
- 4) Уровни развития технологической культуры учителя.
- 5) Проектирование системы формирования технологической культуры учителя.

Глава 2. Аудиовизуальные технологии обучения как средство формирования технологической культуры учителя. В данном разделе описываются основы использования в учебном процессе гипертекста, мультимедиа

технологий, электронных учебных курсов и образовательных порталов. Раздел состоит из следующих пунктов:

- 1) Гипертекстовые и мультимедийные технологии в образовании.
- 2) Проектирование электронных учебных курсов.
- 3) Использование образовательных порталов в учебном процессе.

Используя современные педагогические издания, будущий специалист повышает свою компетентность в области образования, повышается и его готовность к осуществлению педагогической деятельности. Причем приращение компетентности происходит практически на каждом занятии в вузе и в ходе самостоятельной работы с электронными изданиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72-75.
2. Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1997. – 208 с.
3. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному мастерству. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12-19.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – Просвещение, 1994. – 192 с.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Флинта, 1994. – 215 с.
7. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
8. Сластенин В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовки учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6-9.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
10. Максимова Н.А. Проектирование системы формирования технологической культуры учителя: монография. – Смоленск: изд-во Маджента, 2008. – С. 176.

Об авторе

Максимова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Смоленский государственный университет, г. Смоленск.

ПЕРЕВОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.Ю. Николаева, Е.И. Лобынева

Лингвистическая наука изучает проблемы перевода с одного языка на другой достаточно давно. Само понятие «высшая школа» означает то, что знания, получаемые студентами, должны быть высокого качества, отвечать требованиям международных современных стандартов. В настоящее время интерес к изучению перевода сильно возрос. Актуальность данного вопроса связана с тем, что российское высшее профессиональное образование вышло на новый этап развития. В связи с развитием научно-технического сотрудничества с зарубежными странами и увеличением объема обмена информацией умение переводить научную и техническую литературу приобретает особое значение.

На современном этапе, высокопрофессиональный специалист, чтобы быть в будущем, востребованным на рынке труда должен владеть навыками технического перевода. Поэтому перевод в профессиональной деятельности должен стать одним из важнейших модулей в обучении иностранному языку.

Студентов следует знакомить с основными видами перевода. Существует три вида перевода согласно их функциональной и коммуникативной направленности: художественный, общественно-политический и специальный.

Объектом художественного перевода является художественная литература. При переводе произведений художественного жанра переводчик должен стремиться передать все образы и эмоции оригинала.

Объектом общественно-политического перевода являются общественно-политические и публицистические тексты с пропагандистской или агитационной установкой. При данном виде перевода переводчик должен передавать яркую эмоциональную окраску данных текстов, а также владеть общественно-политической терминологией.

Объектом специального перевода являются материалы, относящиеся к различным областям человеческого знания и практики, науки и техники. Отличительной чертой этих материалов является предельно точное выражение мысли, что достигается в первую очередь широким использованием терминологии.

Технический перевод является особым видом переводческой деятельности, основу которой составляют творческие и умственные способности переводчика.

Наука о переводе и теории перевода – одна из самых молодых наук языкознания. Теория перевода, как наука лингвистическая, опирается на

языковые закономерности, присущие любому процессу перевода. Перевод научно-технической литературы, которая отличается научным стилем и стилем официальных документов, часто требует особого анализа текста, изучения закономерности языка науки и техники [2, 12]. Все это ведет к необходимости прививать студентам технику адекватного перевода.

Процесс перевода, как бы он быстро ни совершался в отдельных, особо благоприятных или просто легких случаях, неизбежно распадается на два момента. Чтобы перевести, необходимо, прежде всего, понять, точно уяснить, истолковать самому себе переводимое (с помощью языковых образов, то есть уже с элементами перевода), мысленно проанализировать (если оригинал представляет ту или иную сложность), критически оценить его [1, 12].

Необходимо подводить студентов к тому, чтобы они осознавали данный процесс с точки зрения перевода технической литературы.

А.Я. Коваленко в пособии «Общий курс научно-технического перевода» выделяет следующие виды текстов, относящиеся к технической литературе:

- 1) собственно научно-техническая литература, т.е. монографии, сборники и статьи по различным проблемам технических наук;
- 2) учебная литература по техническим наукам (учебники, руководства, справочники и т. п.)
- 3) научно-популярная литература по различным отраслям техники;
- 4) техническая и товаросопроводительная документация;
- 5) техническая реклама [1, 13].

При переводе научно-технической литературы студенты должны учитывать, что ей свойственен определенный стиль, который отвечает целям и задачам содержания данной литературы, а также ряд особенностей в области терминологии и грамматики.

Для языка научно-технической литературы характерны наличие большого количества терминов, распространенность различных видов сокращений, предпочтение одних синтаксических оборотов другим, особенность перевода ряда грамматических конструкций, эллиптических характер выражения мысли. Все это вызывает определенные трудности у студентов.

Основной стилистической чертой научно-технической литературы является краткость изложения материала и четкость формулировок.

При переводе научно-технических текстов требуется отчетливое знание терминологии, которая расширяется по мере появления новых понятий в пределах человеческих знаний. Также возникает необходимость уметь точно передавать данную терминологию на русском языке. В этом заключается одна из многочисленных трудностей перевода.

Р.Ф. Пронина в пособии «Перевод английской научно-технической литературы» [4, 5-6] обобщает основные требования, которым должен удовлетворять хороший научно-технический перевод:

1. Точная передача текста оригинала.
2. Строгая ясность изложения мысли при максимально сжатой и лаконичной форме, присущей стилю научно-технической литературы.
3. Полное соответствие перевода общепринятым нормам русского литературного языка.

Р.Ф. Пронина считает, что это необходимо учитывать при переводе отсутствующих в русском языке и характерных для английского языка синтаксических конструкций. Кроме того, следует помнить о том, что смысловая насыщенность в английском языке ослабляется к концу предложения, тогда как в русском языке наоборот, смысловое нарастание идет от начала предложения к его концу [4, 6].

Если говорить о необходимости того, чтобы переводчик владел знаниями о предмете перевода, то с этой точки зрения, студенты, получающие специальное профессиональное образование и параллельно образование переводчика, находятся в более выгодном положении, так как они владеют «темой» перевода.

С.С. Кутателадзе в книге *Russian – English in Writing* писал, что качество перевода зависит от многих факторов. Оно пропорционально знанию предмета, которому посвящен переводимый материал и степени владения иностранным языком, и обратно пропорционально уверенности переводчика в знакомстве с языковым предметом и его оценке собственных языковых познаний: «Стоит браться за перевод собственной научной работы или материала по близкой тематике. При этом, лучше недооценить, чем переоценить как свои знания специальной терминологии, так и владение лексикой и нормами английского языка.

Перевод работы, близкой к сфере Ваших научных интересов, усиленная Вам, но отнюдь не простая задача. Приступая к ее решению, действуйте профессионально» [3, 5].

Чтобы овладеть необходимыми переводческими навыками и умениями, студенты должны быть ознакомлены с соответствующей теорией, терминологией и выполнить целый ряд упражнений по четырем основным видам перевода.

Занятия со студентами лучше начинать со зрительно-письменного перевода, привлекая для этой работы аутентичные специальные тексты, справочники, словари. Зрительно-письменный перевод дает возможность изучить фактический материал, углубить языковые знания, овладеть этим видом перевода.

По мере овладения навыками зрительно-письменного перевода, можно переходить к выполнению упражнений по зрительно-устному переводу [1, 32].

Студент, имеющий понятие об основных видах перевода, может выбрать тот вид, который будет ему необходим в его дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, обращая внимание студентов на вышеперечисленные особенности перевода научно-технической литературы, несомненно, можно снять трудности при переводе специальных текстов, развить навыки литературного перевода и расширить их профессиональную сферу деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учебное пособие. Изд. 4-е, испр. / В.В. Алимов. – М.: КомКнига, 2006. – 160 с.
2. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода: пособие по переводу с англ. языка на рус. / А.Я. Коваленко. – Киев: Фирма «ИНКОС», 2003. – 320 с.
3. Кутателадзе С.С. Russian – English in Writing. Советы эпизодическому переводчику. – 3-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Изд-во ИМ СО РАН, 1997. – 168 с.
4. Пронина Р.Ф. Перевод английской научно-технической литературы: Учеб. пособие для втузов. – 3-е изд., испр. и доп. / Р.Ф. Пронина – М. : Высш. шк., 1986. – 175 с.

Об авторах

Николаева Альбина Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

Лобынева Екатерина Ивановна – доцент кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МАЛОГО ГОРОДА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

М.Б. Осипова

Нововведения уже стали привычной частью школьной жизни, но качественное отличие последних в том, что они носят системный характер и предполагают развитие наработанного опыта, а не шлифовку отдельных элементов системы. Рождается новая школа, и это предопределяет поиск, прежде всего, новой модели образования, основанной именно на реалиях современности.

В президентской инициативе «Наша новая школа» речь о дополнительном образовании идет только в контексте улучшения школьной инфраструктуры, однако решение поставленных задач по всем пяти направ-

лениям развития в реальных условиях будет более продуктивным при взаимодействии общего и дополнительного образования.

Анализ процесса становления и развития музыкальной культуры школьников на современном этапе позволяет констатировать, что многообразие путей и форм вхождения музыкального искусства в жизнь детей (школа, учреждения дополнительного образования и культуры, радио- и телепередачи, CD и DVD-плееры, кино и т.п.) нередко сопровождается отсутствием их взаимосвязи, стихийным и самостоятельным удовлетворением еще несформировавшихся личных вкусов подростков. К сожалению, деятельность учреждений и средств массовой информации в контексте музыкально-эстетического воспитания часто не имеет единой направленности и целостности, а порой осуществляется на таком художественно-педагогическом уровне, который не выдерживает никакой критики.

Одним из средств инновационного поиска решения задач сохранения, распространения и развития национальной культуры, воспитания бережного отношения к культурному наследию явилось сетевое взаимодействие всех образовательных учреждений (детских садов, школ, учреждений дошкольного и дополнительного образования, культуры и т.п.) с целью создания единого муниципального образовательного пространства, обеспечивающего современное содержание и качество художественно-эстетического образования и воспитания.

Развитие отдельных направлений деятельности музыкального отделения школы решает лишь частные проблемы конкретного учреждения и поэтому не представляло организационной ценности для образовательной системы города. Поэтому в основу моделирования единого образовательного пространства города легло желание внедрить такую систему воспитания музыкальной культуры, которая бы реально оказывала благотворное влияние на творческое развитие каждого ребенка, живущего в малом городе, а, следовательно, и на социокультурную ситуацию в целом.

Принципиальное переосмысление места и значения музыкальной культуры и музыкального образования, разработка единых концептуальных и методических основ преподавания музыкального искусства при широкой вариативности конкретных программ и методик, нашли воплощение в модели уровневого образования, построенной по принципу «творческого сита» (по А.Г. Сайбетдинову). Первая ступень решает задачи общего творческого развития и формирования музыкальной культуры всех детей (обеспечивается учебным планом общеобразовательных школ). Вторая – является школой творчества, построенной на принципе желания учащихся и добровольности посещения (кружки и факультативы общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования и культуры, общеэстетический уровень освоения образовательных программ школы искусств). Третья ступень обеспечивает потребности учащихся, нуждающихся в сис-

темном специальном обучении (повышенный и допрофессиональный уровень освоения образовательных программ школы искусств).

Сетевое взаимодействие мы понимаем как некую систему связей, как способ деятельности автономных учреждений по совместному использованию имеющихся у них ресурсов, позволяющих разрабатывать и реализовывать инновационные модели содержания образования.

Координация направлений деятельности позволила выработать единые воспитательные позиции и требования, согласовать цели и задачи, сохранив своеобразие каждого учреждения; определить внеурочную ситуацию как позитивный момент жизни личности, включить ее в содержание образования и интегрировать на уровне города школьные подсистемы (работу творческих коллективов, кружков, факультативов и т.п.); разработать индивидуальные образовательные маршруты для детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов, для детей, проживающих в социально неблагополучных семьях или оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, для воспитанников детского дома и социально-реабилитационного центра.

Вариативные модели становления и развития музыкальной культуры школьников в современных условиях нацелены на:

- обеспечение доступности, непрерывности и продолжительности социокультурных воздействий, органичной связи с жизнедеятельностью и личным опытом учащихся;
- использование разнообразных форм культурно-просветительской и образовательной деятельности;
- организацию взаимодействия и сотрудничества педагогов, учащихся и родителей, людей разного возраста и с разными интересами.

По мнению педагогического сообщества, в последнее время активизировалась внеурочная деятельность, организованная на основе изучения запросов и интересов школьников; повысилась заинтересованность самого педагогического сообщества города в решении проблем образования, в более рациональном и эффективном использовании имеющихся ресурсы (кадровых, материально-технических, нормативных, программно-методических и т.п.), в целенаправленной демонстрации эффективности работы системы дополнительного образования.

Необходимо отметить, что процесс формирования и развития музыкальной культуры школьников имеет свою специфику в условиях малого города, определяемую социокультурной ситуацией, возможностью учитывать художественные интересы и склонности учащихся различных возрастных и социально-демографических групп, способностью муниципальной образовательной среды гибко и оперативно реагировать на изменения запросов сообщества. Соответственно вносятся необходимые коррективы в работу школы искусств путем предоставления учащимся права выбора индивидуального маршрута собственного образования, собственного пути в

огромный мир художественной культуры, в том числе за счет расширения спектра образовательных услуг, выбора факультативных курсов и предметов по выбору, а также уровня освоения образовательных программ.

Трактуя понятие «дополнительное образование детей» как развивающее, наша школа предоставляет каждому школьнику возможность обретения новых знаний и нового личностного опыта в разнообразных формах общения и взаимодействия с другими людьми. Свидетельством востребованности и удовлетворенности качеством художественно-эстетического образования является факт, что жизнь каждого третьего ребенка нашего города непосредственно связана с Детской школой искусств: обучение на пяти отделениях школы (музыкального, изобразительного, хореографического, театрального искусства и отделение общего эстетического образования), в группах раннего эстетического развития школы «Семицветик» (дети дошкольного возраста), в группах общего эстетического развития, функционирующих на базе всех общеобразовательных учреждений (дети из социально неблагополучных семей или оказавшиеся в сложных жизненных ситуациях, дети-инвалиды, воспитанники детского дома и социально-реабилитационного центра).

С 2006 года Детская школа искусств осуществляет свою выставочную и концертно-просветительскую деятельность на уровне города в рамках культурно-образовательного проекта «Наполним творчеством и души, и сердца», опираясь на педагогическую закономерность, предложенную В.И. Андреевым: «Воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст мировой культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» [1, 142].

Органично соединив учебную и внеурочную деятельность школы в единое целое, проект реализуется через творческие мероприятия Детской филармонии, план которой включает четыре разновозрастных цикла: для дошкольников – «Тысяча и одна сказка об искусстве», для учащихся младших классов – «Музыка и дети», для подростков – «Что мы знаем о ...?», для старшеклассников – «Размышления о немеркнущем наследии». Принцип доступности воплощается в трех плоскостях: художественно-образное содержание материала соотносится с эмоциональным опытом детей, доступность воспроизведения рассматривается относительно видов деятельности и возрастных особенностей школьников, а пространственно-временная доступность касается организационных моментов (проведение мероприятий в удобное время, на базе школ и дошкольных учреждений, расположенных в отдаленном районе и т.п.).

Разнообразие форм (конкурсы и фестивали, тематические вечера и праздники, лекции-концерты и классные часы, музыкальные и литературные гостиные, коллективные творческие дела, посещение театров, концертов Свердловской государственной филармонии и т.п.), основанное на

принципе добровольности, ориентировано на всех детей и в тоже время предоставляет каждому из них возможность реализовать собственные интересы, способности и потребности. Понимая, что «ценности культуры нельзя передавать как знания, они осваиваются и присваиваются через механизмы вчувствования, эмпатии, переживания, рефлексии и творчества» [3, 123], педагоги школы ориентируют свою деятельность на изучение и обогащение индивидуального опыта школьников, предоставляя им возможность выразить свое «Я» в различных видах творческой деятельности и оказывая помощь «в овладении культурными способами выражения своей индивидуальности» [3, 123].

Необходимо отметить, что в концертно-просветительской деятельности школы искусств ежегодно принимают участие до 90% ее учащихся.

Возможности музыкально-творческой деятельности используются также и для психофизического оздоровления или социально-культурной адаптации детей с целью профилактики и коррекции их асоциального поведения (особым направлением стала работа ДШИ с воспитанниками Детского дома и социально-реабилитационного центра, опекаемыми и детьми-инвалидами – в настоящий момент их численность достигла 40 обучающихся).

В рамках взаимодействия с социальными партнерами осуществляется поддержка и развитие деятельности творческих ученических коллективов школы (за последние 2 года родились еще три хоровых коллектива, духовой оркестр, хореографический и вокальный ансамбли, а их общее число достигло 26). Активной жизнью живут коллективы-спутники, состоящие из выпускников школы (вокальный ансамбль «Настроение», театр «Калейдоскоп» и др).

Творчество стало базисом образовательного процесса, а ребенок на всех ступенях образования поставлен в активно-познавательную позицию «открытия», освоения предметного и духовного пространства музыкальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998. – 600 с.
2. Банных Л.А. Художественная культура и ребенок: структура взаимодействия. // Человек в мире культуры: Материалы Всероссийской научно-практ. конф.: 25.04.2003, Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2003.
3. Давыдова С.Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников: Вопросы теории и практики: Учебное пособие – Екатеринбург, 2003. – 305 с.

Об авторе

Осипова Марина Борисовна – директор, МОУДОД «Детская школа искусств», г. Нижняя Салда; аспирант кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

О СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА

С.И. Осипова, П.М. Паранкевич

Личностно-ориентированное образование ставит своей целью создание условий для развития личности учащегося, его интеллектуальной сферы, способности проектировать свой жизненный успех на основе приобретенной позитивной практики достижения успеха в образовательной деятельности. Специально создаваемые педагогические ситуации, приводящие к повторяющемуся успеху учащихся, формируют не только чувство сиюминутного удовлетворения от результатов деятельности, но и повышают мотивацию к ней, уровень самооценки и самоуважения, что, в целом, способствует развитию личности в образовании.

В психолого-педагогической литературе понятие жизненной успешности и успех определяются неоднозначно. Так, например, С.И. Ожегов [4] трактует успех как удачу в достижении чего-нибудь и общественное признание. В «Кратком толковом словаре русского языка» [2] успех рассматривается как положительный результат какого-либо дела, достижения в чем-нибудь.

В нашем исследовании будем понимать успех – как результат деятельности личности, который либо совпал с её надеждами, ожиданиями, уровнем притязаний, либо превзошел их. Белкин А.С. отмечает, что если «успех делается устойчивым, постоянным, может начаться цепная реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, несущая неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии». «Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, резко изменить ритм и стиль его деятельности, его взаимоотношений с окружающими» [1]. Именно такая оценка успеха определяет его педагогическую значимость для развития личности и актуальность проблемы формирования стратегии успешной жизнедеятельности.

Достижению успеха в определённой деятельности способствуют специально создаваемые условия, называемые «ситуацией успеха». Определение педагогических условий «ситуации успеха» приводит к необходимости выявления характеристики человека, достигающего устойчивого успеха, которого можно назвать успешным. Поставим задачу определения компонент модели формирования успешного человека. Заметим, что под моделью будем понимать условный образ реальности, в котором выделены те характеристики-компоненты, которые являются важными для данного исследования. Выбирая в качестве педагогической цели формирование успешного человека, определим методологическую базу исследования и его реализации в образовательной практике; выделим психологическую основу успешной жизнедеятельности человека; его характеристики; обозначим

совокупность критериев, позволяющих характеризовать успешность человека, а так же педагогическое обеспечение формирования успешного человека в образовательном процессе. Раскроем компоненты модели в обозначенной выше последовательности.

В качестве методологической базы исследования естественно использовать личностно-ориентированный подход, признающий человека главной ценностью в образовании, целью которого является создание условий его личностного развития с учетом его жизненного опыта, потребностей и способностей [5].

Для наших исследований личность – это, в первую очередь, субъект жизнедеятельности.

В.А. Петровский считает [6], что «во-первых, быть личностью – значит быть субъектом собственной жизнедеятельности, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром. Это означает не только физический аспект существования человека, но и его бытие как психофизического целого. Во-вторых, быть личностью – это значит быть субъектом предметов духовной и материальной культуры. В-третьих, быть личностью – это быть субъектом деятельности общения. В-четвертых, быть личностью означает быть субъектом деятельности самосознания». Таким образом, первой компонентой в структуре модели успешного человека является его субъектная позиция.

Субъектная позиция личности определяет её направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность. Все эти характеристики в полной или свернутой форме присущи субъектам образовательного процесса, если образовательная система обеспечивает переход учащегося в позицию субъекта.

Психологической основой успешности является положительная «Я-концепция», «как некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности» [9]. В соответствии с теорией «зеркального Я» Ч.Х. Кули представление человека о себе складывается еще в раннем возрасте в ходе взаимодействия с другими людьми. Стремление к самоидентификации, осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта жизнедеятельности усиливается в подростковом возрасте. В этом возрасте формируется «Я-образ», «Я-концепция», определяемая А.В. Петровским как «устойчивая не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе», которая лежит в основе построения взаимодействия индивида со средой и другими людьми [9].

Важность формирования человеческого «Я» подчеркивал Дж.Г. Мид: «Индивид познает себя как такового не прямо, а только косвенно, с частных точек зрения других членов данной социальной группы или с обоб-

щенной точки зрения всей группы, к которой он принадлежит, ибо ... объектом для себя он может стать, приняв отношение к себе других индивидов, в рамках той совместной общественной деятельности, в которую они были вовлечены» [8].

Именно участие человека в деятельности позволяет составить ему представление о себе и других, выстроить адекватную самооценку, определить уровень притязаний. Эрик Берн (цит. по [3]) вводит уровень притязаний в «симптомакомплекс», определяющий стратегию жизненного успеха личности. Ученый обоснованно связывает высокий уровень притязаний с уверенностью человека в себе, с ожиданием позитива, ориентацией на удачу и реализацией наступательной стратегии, обеспечивающей личностный успех. Низкая или завышенная самооценка человека приводит к низкому или завышенно-нереалистичному уровню притязаний, к реализации т.н. «оборонительной стратегии», направленной на избегание неудач, которые он считает закономерными для своей жизни. В то время как уверенность человека в себе позволяет ему выстраивать высокий уровень притязаний с ориентацией на успех, реализовать наступательную стратегию жизнедеятельности [8].

Таким образом, есть основание считать психологической основой успешной жизнедеятельности человека положительную «Я-концепцию», адекватную самооценку и соответствующий им уровень притязаний и которые выступают второй компонентной модели успешного человека.

Опираясь на исследование, проведенное С.И. Осиповой по теоретическому обоснованию построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся и переносу его результаты на проблему формирования у учащихся стратегии успешной жизнедеятельности, приходим к выводу о необходимости рассмотрения способности учащегося к проектированию жизненных ситуаций, проявление самостоятельности в решении поставленных целей и проблем, осуществлении рефлексии границ и результатов деятельности, в сознательном её регулировании.

Таким образом, нами выделены три базовых компонента в структуре модели успешного человека как поиск оснований собственной жизненной позиции и способности к проектированию жизненных ситуаций.

Педагогическим обеспечением формирования таких способностей является реализация в образовательной среде принципов личностно-ориентированного образования [5]:

1. Признание человека главной ценностью в образовании, целью которого является создание условий его личностного развития, с учетом его жизненного опыта, потребностей и способностей.

2. Востребованность личностной сферы через активизацию личностного потенциала и перехода учащегося в позицию субъекта образовательной деятельности.

3. Многообразие и многофункциональность образовательной среды, направленной на всестороннее развитие личности по:

- образовательным областям (гуманитарная, естественно-научная и др.);

- влиянию на развитие мыслительной сферы (наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое, теоретическое, практическое, творческое, логическое (аналитическое), интуитивное, индуктивное, дедуктивное);

- теоретической и практической направленности;

- глубине и объему образовательной области.

Другими словами, обеспечение реализации субъектной позиции учащегося осуществляется через:

- представление ему возможности проектирования образовательной деятельности, выбора содержания образования, построения собственной образовательной траектории;

- вовлеченность учащихся в проблемно-диалоговое взаимодействие и субъект-субъектные отношения в совместной деятельности;

- переориентация педагога с традиционной оценки результатов образовательной деятельности учащихся на рефлексию процесса деятельности, её успешности самим учащимся.

Для выявления факторов и условий, влияющих на успешность учебной деятельности, нами проводилось анкетирование учащихся 9 классов лицея №11 г. Красноярска, в котором приняли участие 115 человек. Самооценка учащимися учебных достижений показала, что лишь 14% от общего числа учащихся вполне довольны своими учебными результатами.

Важность причин, мешающих, достижению высоких учебных результатов, учащиеся распределили так:

- отсутствие интереса к отдельным предметам – самая важная причина, её отметили 75% учащихся;

- разбросанность интересов – 52%;

- нереальность выполнения всех домашних заданий – 40%;

- развлечения (игры, дискотеки и др.) – 38%;

- думаю, не все предметы нужно учить серьезно – 37%.

Улучшению отношения к учебе, по мнению учащихся, будет способствовать:

- возможность свободного выбора глубины изучения некоторых предметов – 76,9%;

- более свободный характер отношений между учениками и учителями – 57,14%;

- увеличение количества предметов, которые будут готовить к реальной жизни – 56,04%;

- повышение доли самостоятельной творческой работы, а не просто заучивания материала – 51,64%;

– уверенность в том, что успехи в школе обеспечат успех в жизни – 34,06%.

Результаты анкетирования по выяснению причин, факторов и условий, влияющих на успешность учебной деятельности, показали, что учащиеся избирательно относятся к разным предметам учебного плана и возможность выбора глубины изучения отдельных предметов будет способствовать их учебной успешности. Условия дифференциации и индивидуализации в выборе дисциплин учебного плана создаются на этапе профильного обучения, однако необходимо формировать у учащихся способности осознанного выбора профиля обучения.

Учащиеся понимают успех как переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат к которому стремилась личность в своей деятельности либо совпал с её ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. Большая часть (80%) учащихся считают, что успех доступен каждому.

Определяя важность характеристики успешного человека, учащиеся расположили их в последовательности:

- целеустремленность, нацеленность на результат 67,03%;
- активность и ответственность 54,94%;
- организованность, умение ставить цели, переводить проблемы в задачи, применять знания для достижения цели 53,84%
- интеллектуальные способности 39,56%;
- способность к анализу событий, происходящих с человеком и причин к ним приведшим 36,26%.
- знание себя, своих положительных и отрицательных качеств 32,96%.

Анализ предпосылок успешности обучения, представленных в психолого-педагогической литературе, позволил выявить средства индивидуализации и дифференциации, приемлемые для реализации в условиях массового обучения, повышающие успешность учебной деятельности:

- варьирование уровня сложности подачи учебного содержания;
- выбор форм поощрения и наказания;
- выбор частоты и конкретных приемов педагогического контроля;
- установление с учащимися разного уровня отношений по показателям формальности и доверительности.

Наш диалог с девятиклассниками лицея, анкетирование их для выявления факторов и условий, влияющих на успешность их обучения, показывает хорошую согласованность мнения учащихся с теоретически выделенными выше предпосылками успешности обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.С. *Ситуация успеха как её создать?* – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. *Краткий толковый словарь русского языка.* – М.: Русский язык, 1978. – 245 с.
3. Либин А.В. *Стратегии жизненного успеха и мотивации достижения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2007/08/29/strategi_uspekha_i_motivacija_dostizhenija.html.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53000 слов. Изд. 7-е, стереотип. – М.: Сов. Энциклопедия, 1968. – 900 с.
5. Осипова С.И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся / Автореф. дисс... на соиск. ученой степени доктора пед. наук по спец. 13.00.01. – Томск, 2001. – С. 12.
6. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 496 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х томах, т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
9. Томилова С.А. Сущность, структура и функции самосознания личности // Мир человека: Научно-информационное издание, вып.3. – Красноярск, СибГТУ, 2002. – 139 с.

Об авторах

Осипова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

Паранкевич Павел Михайлович – учитель биологии, МОУ «Лицей №11», г. Красноярск.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

В.И. Павлов

Много столетий не утихают споры о том, что такое культура, выдвигаются различные теоретические концепции о сущности культуры, перспективах её развития, влиянии на духовный облик человека. Роль культуры в развитии общества постоянно возрастает.

Культура человечества богата и многообразна. Она возникла на самых ранних стадиях развития общества и неразрывно связана с его историей. Каждый народ вносит свой вклад в общий фонд мировой и отечественной культуры. На всех этапах истории культура развивается на основе общественных отношений, отражает диалектику общечеловеческих, социально-групповых и классовых интересов и потребностей в материально-практической и духовной деятельности людей. В обществе происходит постоянный процесс обогащения культуры, создания и распространения ценностей и достижений.

Культура включает в себя все, что создается трудом, разумом и творческой энергией человека. Орудия труда и средства транспорта, технические изобретения и научные открытия, язык и письменность, произведения искусства и нормы морали, философские учения и системы политический власти, правовые кодексы и религиозные верования, методы образования и воспитания, здравоохранение и спорт, традиции и ритуалы, праздники и

обряды – все это проявления творческой инициативы и деятельности человека, человечества в целом. Весь окружающий нас мир – это мир культуры. Важнейшим признаком культуры является ее всепроникающий характер, непереносное включение во все сферы жизни общества и личности.

Слово «культура» есть почти во всех языках народов мира. Оно означает возделывание, преобразование, улучшение, производимое человеком в процессе целесообразной деятельности для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей. Деятельность – необходимое условие для производства, распространения и освоения ценностей культуры. С помощью культуры человек использует природные богатства, совершенствует образ жизни. «...Вся так называемая всемирная история, – писал К. Маркс, – есть не что иное, как порождение человека человеческим трудом...» [15, 126].

В культуре сочетаются традиции и новаторство, устойчивость и изменчивость, образующие непрерывный процесс исторической преемственности. Главное назначение культуры состоит в том, чтобы постоянно содействовать духовному развитию человека, всемерному раскрытию его талантов, дарований и способностей. Создавая разнообразный мир культуры, человек одновременно развивает свои творческие силы, формирует свой духовный облик. В известном смысле человек есть мера культуры. Какую бы сферу культуры мы ни рассматривали – научные открытия и технические изобретения, произведения литературы и искусства, нормы морали и права, – их необходимо оценивать в зависимости от того, какое влияние они оказывают на духовный мир личности: способствуют развитию гуманности и благородства или утверждают человеконенавистничество и зло. Зло порождается бескультурием, завистью, ненавистью, жадностью людей.

Именно поэтому в области культуры всегда проявляются и сталкиваются интересы прогрессивных и реакционных классов, кланов, отдельных людей, а перспективы духовного развития человека, повышения уровня его культуры становятся объектом острой идеологической борьбы.

Таким образом, культура – исторически развивающееся, сложное и многогранное общественное явление, способ освоения действительности, создания общественно значимых ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности. Это не просто сумма предметов и ценностей, а процесс раскрытия способностей и дарований человека. В современной культурологии и философии исследователи выделяют несколько подходов к определению культуры – антропологический, функциональный, качественный, креативный, нормативный, системный, социальный, деятельностный, личностный, аксиологический и др.

Так, *антропологический* подход понимает культуру как имеющийся в действительности образ жизни людей, включающий все его проявления

как позитивные, так и негативные (Ф. Боас, Н. Данилевский, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Т. Парсонс, Э. Тейлор, М. Фуко, О. Шпенглер и др.). По М.М. Бахтину, культура – это «... выявление всей человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений» Антропологический подход предполагает, что в самой человеческой природе заложены такие потребности, влечения, порывы, которые должны были породить нечто называемое культурой. С позиций антропологии культура есть сложное целое, представленное идеями, верованиями, ремеслами, материальными объектами, орудиями и навыками, необходимыми для их производства, это совокупность артефактов, таких как атрибутика и символика социальных институтов и т.д.

Аксиологический поход исходит из того, что культура предстает перед каждым отдельным человеком как мир ценностей и идеалов. В отечественной науке (С.Ф. Анисимов, Г. Францев, Н. Чавчавадзе, Л.М. Челидзе) ключевой фигурой считают Питирима Сорокина, который под культурой понимает «...совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица» и полагает, что именно ценности служат фундаментом всякой культуры [19, 218].

Аксиологический подход к культуре позволяет рассмотреть проблему гармонизации отношений между людьми под углом зрения системы ценностей, смыслов и идеалов. Ценности и ценностное отношение формируются в процессе культурно-исторического развития, определяют мотивы деятельности, ее цели и характер.

С *личностных позиций* феномен культуры – это результат саморазвития индивида, проявляющийся в характере его деятельности и поведения, и одновременно система его личных ценностей и уровень овладения ими. Личностный – это всегда мера культуры, её носитель, хранитель и «развиватель», т.е. человек.

С точки зрения *социального* подхода культура представляет собой систему ценностей, выработанных человечеством в ту или иную историческую эпоху, сохраняемых на протяжении многих веков цивилизационного развития и транслируемых из поколения в поколение.

С позиций *функционального* подхода культура рассматривается как способ функционирования общества, как средство осуществления специфически человеческой деятельности, взаимосвязи между людьми, как способ реализации человеческих потребностей, интересов, идей, программ и т.д.

В рамках *качественного* подхода культура характеризует состояние общества, определяющее уровень общественных отношений.

С точки зрения *креативного* (творческого) подхода процесс творчества рассматривается не с позиций «продукта» деятельности как создание чего-то нового, направленного на результат, а как «выход за пределы»

имеющихся знаний, заданной ситуации, отношения к самому себе и взаимоотношений между людьми.

Нормативный подход к культуре связан с существованием норм, правил поведения людей, традициями и обычаями. Сюда относятся способы накопления и передачи информации с помощью символов и знаковых систем, причем имеются в виду не только нормы, правила, традиции, которые соответствуют современному, цивилизованному уровню общественного развития, но и способствующие его дальнейшему поступательному движению.

В рамках *системного подхода*, культура – это сложное и динамическое образование, отражающее процесс и результат человеческой деятельности. Культура включает взаимодействующие между собой подсистемы – науку, искусство, религии, мифологии, философию, технологии, образование, народные традиции и т.д.

Сторонники *деятельностного* подхода характеризуют культуру с точки зрения родового способа бытия человека в мире, каковым выступает деятельность человека. Культура выступает способом, мерой и результатом созидательной деятельности человека и общества на основе нравственного императива. В жизни сообщества она выступает как регулятор, способствующий гармонизации взаимоотношений между людьми, определяет их поведение и характер деятельности. Главное в культуре – те способы деятельности, которые нужны для творческого развития личности.

При *социально-историческом* подходе культура рассматривается как порождение человеческой истории. С позиций социологии культура есть, прежде всего, процесс передачи культурных ценностей, традиций, языка, эстетических вкусов, умений, навыков и приемов.

Каждый народ имеет свою уникальную национальную культуру, которая складывалась на протяжении многих веков. Как пишет А.А. Корольков, «культура, как живой цветок, вырастает на плодородной почве. Культурой называли и всякое человеческое возделывание, и культ предков, и культ духовных ценностей, но не случайно культура всегда связывалась с национальными истоками, обретениями, то есть с традицией: говорят о китайской, французской, русской культурах, и каждый творец культуры имел свою почву, национальное лицо» (Корольков А.А. Духовная антропология. – СПб: СПбГУ, 2005).

Культура – это историческое родство нравов, обычаев, духовных устоев, то есть преемственность поколений прежде всего в духовной сфере, в традициях. «Культура вырастает как дерево в течение столетий. Чем выше ветви, тем глубже корни», – подметил образно Вяч. Иванов в книге «Переписка из двух углов» (Москва, Берлин, 1923. – С. 26). Корни культуры уходят в предания, религию, народную стихию, в историю человечества.

Но, тем не менее, сегодня в науке все еще не существует исчерпывающего определения феномена культуры. Ученые насчитали более пяти-сот её дефиниций [13, 14].

Так, по мнению С.Н. Артановского, «культура – это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только окружающий природный мир, первоначальный объект этого усилия, но и сам человек» [2, 25]. По определению Г.П. Выжлецова, «культура в сущностном смысле – это высшая степень облагороженности, одухотворённости и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям» [9, 25]. В.Н. Сагатовский считает, что «культуру можно определить как процесс и результат человеческой деятельности, смысл которой заключается именно в реализации определённых ценностей или жизненных смыслов культуры» [18, 14].

М.С. Каган рассматривает культуру как внутреннюю сущность человеческих идей, сделанных человеком вещей, проявления привычек, навыков, как феномен человеческого духа, сформированный в результате практической деятельности людей, символически закреплённую деятельность людей, освящённую гуманными и нравственными целями, в соответствии с типом хозяйственно-бытовой деятельности [12, 70].

Ф. Хайек определяет культуру как ограничение инстинктов: «Решающим в превращении животного в человека оказалось именно обуздание врождённых реакций, обусловленное развитием культуры» [22, 33].

О. Шпенглером утверждается уникальность каждой из культур [23, 35]. Особенность культуры в её самобытности, неповторимости, уникальности. Каждый этнос вносит самостоятельный неповторимый вклад в мировую культуру. Все культуры равноположенны и значимы, каждая обогащает общечеловеческую, и обеспечивает сохранение этноса (Н. Данилевский, А. Тойнби, О. Шпенглер).

Ю.В. Бромлей, И.С. Вырост, П.И. Гнатенко, Ш.Б. Саматов подчёркивают, что культура – общечеловеческое явление во всех её этнических формах. По мнению Э.А. Баллера и Ш.Б. Саматова, этническая культура воплощает в себе интересы, цели и реальные возможности этноса и личности, способствует преобразованию личности. Для Э. Дюркгейма личность является функцией этнокультурного целого, а этносоциокультурная система становится функцией личности [11, 28]. П. Смит считает, что этнокультурная идентификация укрепляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства [26, 32].

Многочисленные исследования культурологов, философов позволяют рассматривать культуру в качестве специфического способа деятельности, связанного с процессом творческой саморегуляции личности и способствующего изменению и совершенствованию человека (А.Н. Леонтьев,

В.С. Давидович, В.П. Зинченко, М.С. Коган, Е.М. Бабосов, В.С. Библер и др.).

Наиболее полное определение понятию «культуры» дано в «Философском энциклопедическом словаре»: «Культура есть выражение специфически человеческого единства с природой и обществом, характеристика развития творческих сил и способностей личности. Культура включает в себя не только предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), но и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей в рамках коллектива и общества [21, 201].

Культура как активно-практическая деятельность всегда существует в системе общественных отношений, в них она реализуется и проявляется, закрепляется, обогащается. Экономические, политические, идеологические, общественные отношения определяют процесс создания и распространения культуры.

Культурный прогресс свидетельствует о том, как на протяжении всей истории человечества раскрывались творческие возможности личности. Творчество предполагает постоянное возрастание свободы, увеличение власти человека над природой, общественными отношениями и самим собой. Ф. Энгельс отмечал, что «каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе». Анализ культуры с позиций творчества открывает новую и чрезвычайно важную грань в исследовании культуры. Не только усвоение культурного наследия, созданной технологии, но движение вперед, преобразование и изменение прежних приемов, создание нового, путь новаторства, изобретений и открытий – такова перспектива развития культурного прогресса.

Творческий характер имеет вся материальная и духовная деятельность человека как в области производства, так и в революционно-преобразующей практике по созданию и совершенствованию социальной системы.

В педагогике категория «культура» рассматривается как явление общественной жизни, как специфический способ деятельности, включающий процесс творческой саморегуляции личности – субъекта индивидуальности и неповторимости. Человеческая природа изменяется и улучшается культурой.

Несмотря на различные подходы к определению понятия «культура», исследователи сходятся на том, что:

а) культура есть сложное целое, появление которого было неизбежно, поскольку в самой человеческой природе заложены такие потребности, которые должны были способствовать появлению культуры;

б) культура является продуктом социальной (а не биологической) активности человека;

в) культура прошла определенные этапы своего развития, причем каждое новое поколение вносит свой вклад в ее развитие, поэтому культура накапливает, аккумулирует материальные и духовные ценности;

г) культура важна для становления человеческой личности;

д) культура характеризуется объективной неустранимостью и, следовательно, невозможностью для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива. Культурные ценности не «изнашиваются», не стареют, а постоянно приумножают духовное богатство общества. Таким образом, культура – это совокупность духовных и материальных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей.

Устойчивая сторона культуры – это культурная традиция, благодаря которой происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории, и каждое новое поколение людей может актуализировать этот опыт. Ю.В. Бромлей считает, что традиции – это «грандиозная историческая, но вполне охватывающая и настоящее время кладовая коллективного опыта», поэтому для обозначения передаваемых из поколения в поколение овеществленных результатов труда термин «традиция» обычно не применяется. К традициям он относит лишь те устойчивые социальные и культурные явления, стереотипизация которых осуществляется общественным сознанием [6, 266].

Э.С. Маркарян предложил называть традициями все без исключения «социально организационные стереотипы поведения», считая, что традиции охватывают абсолютно все «сферы общественной жизни – в той мере, в какой они несут в себе принятый группой и тем самым социально стереотипизированный опыт» [14, 87].

Д.И. Водзинский считает, что традиции – это установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы поведения людей и их взаимоотношений или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура [7, 225].

По мнению С.А. Арутюнова, традиция – это выраженный в социально-организованных стереотипах групповой опыт, который путём пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах. Любая традиция была когда-то инновацией, любая инновация имеет шансы стать традицией, и именно в способности усваивать инновации и заключается живучесть, адаптивная лабильность традиции [3, 160].

С.К. Бондырева определяет традицию как «любое проявление активности индивидов, несущее в себе черты традиционности, т.е. передаваемости (переданности) от поколения к поколению, и воспроизводимое сообществом индивидов независимо от того, компактное оно или диффузное. Традиции должны быть полезны обществу, служить и способствовать

удовлетворению их потребностей, делать их жизнь легче, обеспеченнее и безопаснее» [4, 110].

Множество взглядов на содержание понятия «традиция» представляются взаимодополняющими, их сочетание позволяет полнее охарактеризовать сущностные признаки традиции: повторяемость, устойчивость, массовость, статичность, динамизм, а также выявить её функции, т.е. способность осуществлять определенного рода деятельность, необходимую для поддержания целостности данного общества, его выживания и развития.

Другой не менее важной проблемой представляется определение совокупности механизмов, способствующих функционированию, восприятию, проявлению социальной роли, передаче и распространению социально ценных традиций. Исследования показали, что традиция как социокультурный феномен, прежде всего, является объективно существующим механизмом аккумуляции и трансляции социального опыта в различных его проявлениях, совокупностью культурного наследия прошлого.

Традиция – важнейшее средство передачи и освоения этнокультурного опыта. Это даёт основание рассматривать этнокультуру как знание особенностей формы существования, развития, преемственности передачи исторического содержания духовной деятельности данной общности, некоторых специфических моментов самого содержания этнокультуры, национальной специфики, накапливаемой веками относительно обособленного существования народов, качественной определённости их духовной жизни, закреплённой, выраженной в своеобразных традициях, ценностях и институтах культуры.

Процесс передачи традиций бесконечен. Он начинается в далёкой и проходит через века, через поколения наставников. Такой духовный поток – явление исключительно внутреннее, невидимое, а методы обучения являются лишь внешним проявлением [16, 36].

Итак, традиции – это твёрдо установленные, периодически повторяющиеся, отличающиеся определённым порядком построения элементы организации деятельности коллектива, источник ценностных ориентаций, которые углубляют и дифференцируют переживания личности. Сохранение и развитие традиций в структуре национальной культуры – гарантия от застоя в её развитии. Традиции, обычаи, обряды выступают как средства связи личности и общества. Они оказывают воздействие на мышление, нравственность человека, повышают его ответственность перед обществом.

Традиции выполняют роль механизмов передачи опыта старшего поколения. В этом заключается сущность преемственности. Благодаря преемственности обеспечивается передача и освоение основных ценностей, традиций, идей, форм и средств этнокультурного развития, которые передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь.

Г.Н. Волков различает несколько видов преемственности. Физическая обеспечивается природой: наследственностью, генотипом, осознаётся связь с предками, биография рода как своеобразная история, связанная общностью происхождения, духовно подпитывает преемственность поколений, инстинкт сохранения, продолжения рода. Духовная преемственность обеспечивается воспитанием, стремлением к духовному самосохранению в потомках и к продолжению себя в учениках, собственных детях. Преемственность в сфере трудовых интересов и искусства (традиционные промыслы, передаваемые из поколения в поколение). Преемственность общесемейного плана располагается в нравственной сфере, в сознательном стремлении родителей к тому, чтобы дети жили лучше, стали лучше, в благословении новобрачных, в свадебных ритуалах, благопожелании новорожденных, наречении имени. Материально-экономическая преемственность осуществляется наследованием. Благодаря исторической преемственности обеспечивается преемственность основных идей, форм и средств этнокультурного развития. Они передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь. Историческая преемственность сохраняется как высшая ценность. Все лучшее, что есть в культуре, унаследовано от предков. Идея исторической перманентности – это одна из самых созидательных идей. Особое значение уделяется воспитанию исторической памятью. «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» [8, 82]. Передача культуры от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Культурная преемственность осуществляется не автоматически.

Все виды преемственности выступают в непрерывном единстве со всеми институтами социальной жизни народа, с его культовыми обрядами, верованиями, традициями, обычаями, видами хозяйственных занятий, нормами общественного поведения. Традиции и преемственность обеспечивают устойчивость и стабильность культуры. У Л.Н. Гумилёва традиция культуры – сумма знаний и представлений, передаваемая по ходу времени от этноса к этносу [10, 404].

Нарушение преемственности между прошлым и настоящим, утрата идеалов, ослабление традиционных норм жизни приводит к тому, что снижается значение исторических и национальных ценностей, теряется интерес к истории своего народа, к исследованию и восстановлению, сохранению и распространению достижений собственной национальной культуры. Это проявляется, с одной стороны, в неуважении к идеалам и делам старших поколений, в безразличном отношении к их житейскому опыту, нравственным нормам и обычаям, с другой – в отсутствии традиции преемст-

венности в семье, в роду, между поколениями, незнании традиций и обычаев своего народа.

Таким образом, если культура – специфический способ человеческой деятельности, то традиция – один из существенных механизмов осуществления этой деятельности. Условием функционирования этого механизма является накопленный опыт, который должен быть актуализирован и материализован. В этой связи актуализируются понятия «социальная память», «обычай», «культурное наследие». Накопленная в ходе исторического развития информация, передаваемая из поколения в поколение с помощью различных этнокультурных средств, составляет «историческую память» народа, которая создает основу индивидуального и общественного познания на каждом конкретном этапе исторического развития. Без воспроизведения нет традиции.

Каждый человек принадлежит к тому или иному этносу – наиболее универсальной форме жизни людей, естественно исторически сложившейся устойчивой их общности, противопоставляющей себя всем другим аналогичным общностям, что определяется ощущением комплиментарности (симпатия – антипатия) и отличающаяся своеобразным стереотипом поведения, закономерно меняющимся в историческом времени. Этнос (от греческого «племя», «народность») – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих чертами и общим психологическим складом (менталитетом), а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований. Отсюда – сколько существует в мире этносов (племен, народностей, наций), столько существует и своеобразных культур. Когда мы говорим о той или иной этнической культуре, то главным, определяющим, ее доминантой является менталитет (ментальность). Ментальность – это глубинный уровень сознания того или иного народа, особая форма мышления, это совокупность способов ориентации в мире. Это образ мира, заданный языком, традициями, воспитанием. Это, наконец, особый образ жизни. Именно образ жизни выражает форму, способ активного присвоения индивидом общественных условий его жизни, иначе говоря, тех или иных культурных ценностей. Следовательно, менталитет того или иного этноса выступает как глубинная структура его культуры.

В структуре этноса формируются механизмы этнической социализации обеспечивающие стабильность, преемственность, интеграцию и дифференциацию, родство («мы») и отчужденность («они») в истории этносов.

Этнизация – разновидность социализации, процесс усвоения и приобретения людьми определенного ареала ценностей данного этноса, наиболее интенсивно протекающей в первые годы жизни (преимущественно через семью, традиции, быт, обычаи и т.д.). Этнизация включает формирование у человека этнических стереотипов, этнического самосознания, представлений об особенностях образа жизни своей общности, приобретения

им правил поведения и норм этикета, распространенных в ней (этой общности).

Ван ден Верге утверждал, что этничность может расти или ослабевать в ответ на внешние условия [27, 251]. Источником роста этнической идентичности часто являются следствия межэтнических отношений, адекватным ответом на их обострение, на притеснения и гонения, переживаемые этносом. С точки зрения Р. Мэста, субъективная этническая идентичность как защитный механизм обусловлена не столько реальными культурными различиями, сколько является результатом подавления этих различий со стороны внешних сил [25, 65].

Человек живёт не просто в социальной, но и в этнической среде. Этнос функционирует благодаря тому, что вырабатывает определённую систему социализации своих членов, в рамках которой происходит воспроизводство и передача культуры, формирование молодого поколения по своему «образу и подобию». Этническое – язык, устоявшиеся формы материальной культуры, народное искусство, фольклор, традиции, обычаи, особенности психического склада людей, как наиболее устойчивые консервативные элементы, система социальных отношений, политические институты. Среди культурных традиций этнические особенно важны потому, что нет на земле людей, которые не принадлежали бы к какому-нибудь этносу, народу.

Этнос – это общество, являющееся носителем определённой культуры. Каждый человек уже с рождения становится причастным к той или иной национальной культуре. Он впитывает ее с молоком и колыбельными песнями матери в младенчестве, со сказками и преданиями в детстве, со всем этническим укладом жизни. Постепенно он сам становится носителем, а затем и сотворцом культуры своего народа, этноса. Этнос создаёт свою культуру, в историческом плане этнос первичен по отношению к культуре, которая удовлетворяет его потребности и воздействует на процесс становления этноса как субъекта культуры. В этом смысле этнос есть продукт культуры. Этническое складывалось, формировалось веками, и поэтому продолжает оставаться наиболее устойчивым типом культуры [17, 29].

Этнокультура – это особая система, эволюция которой определяется потребностью адаптации к специфическим для каждой культуры природным условиям, она сплачивает людей воедино, выступает как стимул и как результат общественного развития. Она включает в себя совокупность ценностей всех областей материальной и духовной жизни: особенности ландшафта, флоры и фауны, мест проживания этноса, архитектуру, систему охраны здоровья, образования и воспитания, жилищного уклада, особенности исторических событий, религии, этнографии, ритуалов и обрядов, народно-прикладного творчества, фольклора, музыки, изобразительного искусства, культуры межличностного общения, чувств, этикета, ис-

пользование графических, моторных, цветовых, вербальных символов и прочее. Этнокультура состоит из её истории, традиций, символов, значений, способов коллективного проживания, совместных планов на будущее, – словом, видения мира, внутренне наполненного ценностями. Без глубокого осмысления культуры этноса, невозможно понять его духовно-нравственные ценности. По словами Э. Холла, «почти невозможно передать своё понимание (содержания культуры) тому, кто не пережил того же опыта» [24, 32].

Этническая культура проходит свой собственный уникальный путь развития и имеет свои особенности, свою собственную логику развития, и, только исходя из этой логики, можно объяснить, что имеет для данной культуры принципиальное значение, а что – второстепенное. Развитие культуры происходит в недрах этноса, в условиях безусловного существенного этнического единства. «Каждая культура имеет свой собственный уникальный путь развития и может быть понятна только как историческое явление. Мы должны понять процесс развития индивидуальных культур, прежде чем сможем попытаться установить законы развития культуры всего человечества» [1, 101-111].

Основные идеи, формы и средства этнокультурного развития передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь. Эта преемственность имеет исторический характер и существует во времени и пространстве. Она может быть осознанной и стихийной. «Нередко отдельные категории, утратив экономическое оправдание, трансформируются, приспособляясь к другим экономическим отношениям, и могут насыщаться новым содержанием. Динамичность и инертность служат ключом к разгадке генезиса отдельных форм и принципов этнического воспитания» [6, 266].

Язык, традиции, историческая память, обрядовая поэзия, образ жизни, мировидение, фольклор, литература, национальная живопись, искусство, религия составляют устойчивые признаки этнокультуры. Из этого богатого источника ребенок, говоря словами К.Д. Ушинского, «пьет духовную жизнь и силу. Именно образцы народной культуры способны объяснить детям природу, как не мог бы объяснить её ни один естествоиспытатель; знакомят с характером окружающих людей, с историей народа, его стремлениями, идеалами, как не мог бы ознакомить ни один историк; вводят в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик» [20, 35]. Феномен этнокультуры обусловлен исторически стабильным стремлением представителей той или иной нации к признанию, утверждению своей самооценности, устойчивой потребностью самосохранения.

В современной этносоциокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других людей. В ус-

ловиях ослабления традиционных механизмов передачи этнокультурного опыта молодому поколению (семья, традиции, ритуалы), развитие этносов, возрождение и развитие этнокультур становятся актуальной проблемой, приобретают важное значение в формировании личности современного человека. Молодежная политика должна быть одним из основных приоритетов государства. Заботясь о молодом поколении, мы закладываем не только хорошую основу завтрашнего дня, но и спокойствие дня сегодняшнего и завтрашнего.

Этническое воспитание – это целенаправленное взаимодействие поколений, в результате которого формируется этническое самосознание, адекватное отношению к себе как к субъекту этноса, чувство гордости за свой этнос, положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, а также чувство уважения и толерантности к представителям других этносов. Сущность этнического воспитания заключается в сохранении, формировании и развитии этнической самобытности личности, его культуры, самосознания, языка на основе преемственности поколений с учетом изменившихся условий. Содержанием и средством этнического воспитания рассматривается освоение этносоциальных ролей, показателем сформированности которых является овладение этой ролью в соответствии с возрастом.

Овладение этнической культурой происходит в процессе изучения истории и культуры родного края, родного языка и литературы, искусства, ремесел, народных традиций, занятий национальными видами спорта, участия в природоохранительной деятельности и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкиева Ю.П. Франц Боас (1858–1946) // *Краткие сообщения Института этнографии.* – 1946. – № 1. – С. 101–111.
2. Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // *Вестник ЛГУ.* – Сер. 6. – Вып. 3. – № 20. – 1988. – С. 23–31.
3. Арутюнов С.А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
4. Бондырева С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – Москва-Воронеж, 2004. – 280 с.
5. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 1983. – 412 с.
6. Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии: Очерки теории и истории. – М. 1981. – 390 с.
7. Водзинский Д.И. Семейно-бытовая культура. – Минск, 1987. – 255 с.
8. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом «человек». // *Народное образование.* – 1997. – №5. – С. 78–82.
9. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб., 1996. – 148 с.
10. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 1993. – 496 с.
11. Дюркгейм, Э. «О разделении общественного труда: этюд об организации высших обществ». – Одесса, 1900. – 156 с.
12. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 415 с.
13. Кертман Л.Е. История культуры стран Европы и Америки. – М., 1987. – 304 с.
14. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // *Советская этнография.* – 1981. – № 2. – С. 87.

15. Маркс К. Соч. 2 изд. Т. 42. – М.: Политиздат. – 689 с.
16. Маслов А.А. Традиции и тайны китайского ушу. – М.: Изд-во «Гала пресс», 2000. – 520 с.
17. Межуев В.М. Национальная культура и современная цивилизация // Освобождение духа. – М., 1991. – 279 с.
18. Сагатовский В.Н. Русская идея: Продолжим прерванный путь. Сер. Россия накануне XXI века. Вып. 2. – СПб., 1994. – 217 с.
19. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992. – 543 с.
20. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. – Т. 1.
21. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с.
22. Хайек Ф. Пагубная самонадеянность. – М., 1992. – 304 с.
23. Шпенглер О. Закат Европы. Образы и действительность. – М.-Пг., 1923. – 648 с.
24. Hall E. The silent language. – Greenwich, 1970. – 192 p.
25. Mast R. Ethnicity and National Building. In: Wendel B. and Freeman W. (eds.) Ethnicity and National Building. – London: 1974. – 245 p.
26. Smith F. Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers. – N. Y.: Holt, Rinehalt & Winston, 1975. – 277 p.
27. Van den Berghe P.L. The Ethnic Phenomenon. – N. Y.: Oxford, 1981. – 357 p.

Об авторе

Павлов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере занятия по рассказу А.И. Солженицына «Как жаль»)

Н.Я. Паскевич

«Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих талантливых, чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действия, верного слова», – отмечал С. Маршак [6, 244]. Для того чтобы стать талантливым читателем, необходимы определённые условия, одно из которых – обеспечение «сотворчества понимающих» (М.М. Бахтин), то есть создание особой психологической ситуации – атмосферы всеобщей (детей и педагога) заинтересованности произведением. Доминирующая роль отводится творческой деятельности. С этой целью разрабатывается система творческих заданий как способ «вхождения» в

произведение, развития у ребёнка основных умений и навыков исследовательского поведения.

В современной науке существует множество определений понятия «образование». Одно из лучших, на наш взгляд, принадлежит Ф.Т. Михайлову: «Образование есть момент «встречи» субъектности ребёнка, субъектности взрослого и субъектности культуры в «смысло-чувственном поле» взаимного обращения друг к другу через слово» [8]. Важнейшим условием возникновения этого «смысло-чувственного поля» обращения друг к другу писателя, читателя-педагога и читателя-ребёнка должен стать выбор художественных текстов, в которых воплотилась гармония глубокого содержания и совершенной формы. Одним из таких произведений является рассказ Александра Солженицына «Как жаль».

Круг произведений А.И. Солженицына, включённых в школьные программы, всегда был довольно ограничен. За последние 10 лет в восьми программах литературного образования (под редакциями Т.Ф. Курдюмовой; А.Г. Кутузова; М.Б. Ладыгина; Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого; А.И. Княжицкого; Г.А. Обернихиной; В.Я. Коровиной; В.Г. Маранцмана) рекомендованы для изучения «Один день Ивана Денисовича» (во всех программах), «Матрёнин двор» (в шести программах), фрагменты «Архипелага ГУЛАГ» и «В круге первом» (в четырёх программах). «Раковый корпус» упоминается трижды, «Как нам обустроить Россию» и «Нобелевская лекция» – дважды, «Захар-Калита», «Крохотки» и «Случай на станции Кочетовка» – по одному разу. В большинстве программ к двум-трём рекомендованным произведениям добавлена фраза: «...и другие произведения по выбору учителя и учащихся» [10]. Упоминание о рассказе «Как жаль» впервые появляется в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования в разделе «Основное общее образование. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ. Литературные произведения, предназначенные для обязательного изучения». Среди произведений русской литературы XX века названы два рассказа А.И. Солженицына: «Матрёнин двор» (только для образовательных учреждений с русским языком обучения) и «Как жаль» (только для образовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения) [13, 21].

Таким образом, рассказ «Как жаль» не включён ни в одну программу для школ с русским языком обучения. Не упомянут он и в «Методических рекомендациях по расширению изучения творческого наследия А.И. Солженицына в общеобразовательных учреждениях» [7, 8-12].

Между тем в данном произведении ярко проявились языковое мастерство писателя, его индивидуальная манера, особенности поэтики. Рассказ «Как жаль» может стать для учащихся 9-11 классов своеобразным «ключом» к пониманию художественного мира Солженицына.

Предлагаемая автором статьи система творческих заданий к рассказу «Как жаль» была неоднократно апробирована в группах с различным уровнем читательской подготовки: в 2000-2004 гг. – на уроках литературы в 10-11 классах; в 2006-2009 гг. – на занятиях разновозрастного объединения дополнительного образования. В рамках двухчасового занятия организуется поэтапное исследование текста, которое М.М. Бахтин образно называл «разговор с произведением»: первое прочтение; исследование творческой истории рассказа; постижение произведения в его идейно-художественном единстве (анализ избранной автором жанровой формы, композиции, заглавия как абсолютно сильной позиции текста, взаимодействия художественного времени и художественного пространства, системы персонажей, выбора художественных средств); выявление авторской позиции и создание собственной интерпретации (автор – текст – читатель).

Первое прочтение текста

Роль первого впечатления очень важна: происходит непосредственный отклик на прочитанное, читатель находится во власти нахлынувших чувств, переживаний. Поэтому огромное значение имеет организация первой «встречи с произведением». На нашем занятии она складывается из двух фаз.

1. Чтение текста вслух учителем. Прежде чем школьники познакомиться с текстом визуально, учитель читает его вслух. Небольшой объём произведения позволяет сделать это всего за несколько минут, но эффект неоценим. «Художественное слово в письменном тексте обладает множеством значений, которые, как сеть, окружают его и часто скрывают от читателя авторское чувство. Слово звучащее, произнесённое активно, подчёркивает эмоциональную направленность речи. Голос, как живая вода, превращает написанное слово в поступок, действие» [5, 147]. К концу чтения рассказа в аудитории не остаётся ни одного равнодушного человека. Возникает то, что В.Г. Маранцман очень точно определил как «адекватное эхо» [4]. Такое сопереживание ситуации, герою пробуждает активность *читательских чувств* подростков, обеспечивая затем точное улавливание *чувств автора произведения*.

2. Самостоятельное чтение текста. В процессе самостоятельного чтения каждый вступает уже в собственный диалог с текстом. Исключить этот этап работы нельзя: ничем не заменить эмоциональное «погружение» читателя в текст. Именно на этой «волне» возникнет потом «разговор с произведением» (М. Бахтин).

Вопросы и задания. Каковы ваши первые впечатления после знакомства с текстом рассказа? Какие эпизоды особенно понравились, запомнились? В. Агеносов отметил: «Солженицын любит «кинематографические» приёмы» [1, 168]. Можно ли отнести эти слова и к рассказу «Как жаль»? Попробуйте составить киносценарий наиболее понравившегося вам эпизода. Подумайте, какой зрительный образ определит настроение и смысл

эпизода. Какая музыка должна звучать? Какой текст будет сопровождать кадры?

Исследование творческой истории рассказа

Педагог или подготовленный ученик сообщает, что рассказ «Как жаль» был написан осенью 1965 года, но в публикации автору отказали все журналы. В «очерках литературной жизни» «Бодался телёнок с дубом» Солженицын писал: «Огоньку» так пекло меня напечатать, что сперва они отвели одну «Правую кисть», остальное брались. Потом позвонили: «Как жаль» тоже нельзя. Тогда и я отказался» [15, 90-91]. Об этом рассказывает и Людмила Сараскина: «В «Огоньке» сначала отклонили «Правую кисть», потом и «Как жаль». В «Литературной России» приняли одного «Захара». В «Москве» помолчали, потом всё вернули» [12, 557]. 27 марта 1967 года Солженицын написал письмо к IV съезду писателей СССР, в котором упомянул об отказе в публикации многих произведений. Среди них назван и рассказ «Как жаль» [15, 90-91].

Вопросы и задания. Как вы думаете, почему этот рассказ был отклонён всеми издателями? Вспомните, что такое прототип и прототипическая ситуация. В случае необходимости обратитесь к «Словарю литературоведческих терминов». Назовите известные вам литературные произведения, в основе которых лежат реальные события.

В рассказе «Как жаль» описан подлинный случай с дочерью репрессированного профессора Владимира Александровича Васильева. На занятии целесообразно прочитать отрывки из главы «Кончив срок» (часть VI «Архипелага ГУЛАГ»), в которых повествуется о судьбе 73-летнего инженера, после 15 лет лагерей обречённого на «вечную ссылку» в том самом Семиречье, где ещё полвека назад он рассчитал смелые гидротехнические проекты и сам же их осуществил. Фрагмент, описывающий эпизод с дочерью Владимира Александровича, желательно не просто прочитать, но и использовать в раздаточном материале, чтобы школьники, сопоставляя два текста, имели возможность проследить творческое освоение писателем прототипической ситуации.

Вопросы и задания. Сравните описание газетной статьи в «Архипелаге ГУЛАГ» [14, 366-367] и в рассказе «Как жаль». Как писатель творчески преобразует реальную жизненную историю? Как вы понимаете выражение «корреспондент нескупого пера» (рассказ «Как жаль»)? Сравните с эпитетом «залихватский корреспондент» («Архипелаг ГУЛАГ»). Почему в рассказе текст газетной статьи приведён гораздо подробнее, чем в описании реальной ситуации? Как преобразуется в рассказе ключевая фраза газетной статьи («Как жаль, что молодой энтузиаст не дожил до торжества своих благородных идей!»)? Почему автор оставил своему герою отчество, первую букву фамилии реального прототипа, но изменил имя (Владимир Александрович Васильев – Модест Александрович В*)? Случайно ли это имя названо буквально рядом с другим – Анна Модестовна?

Постижение произведения в его идейно-художественном единстве

Анализ жанровой формы. Рассказ – повествовательный жанр с установкой на малый объём текста и на единство художественного события. Перед нами один эпизод из жизни персонажа, героиня показана не в становлении, а «здесь» и «сейчас», то есть в момент совершения ею поступка. При детальном изображении события его предыстория подана фрагментарно. Действие рассказа ограничено во времени (не более часа: в самом начале произведения у героини «оставалось минут пятнадцать, и она ещё успевала за свой перерыв», в конце – она спешит к маме, забыв обо всём на свете, в том числе и о жёстких рамках обеденного перерыва). Автор стремится изложить события предельно компактно, чтобы сосредоточить внимание читателя на главном.

Вопросы и задания. О судьбе В.А. Васильева и его дочери можно было бы написать целую повесть. Почему выбран именно этот, малый эпический жанр? В чём замысел автора? А.И. Солженицын писал: «В малой форме можно очень много поместить, и это для художника большое наслаждение – работать над малой формой. Потому что в маленькой форме можно оттачивать грани с большим наслаждением для себя». Как вы понимаете эти слова? Можно ли их отнести к рассказу «Как жаль»?

Анализ заглавия рассказа. Заглавие – один из важнейших компонентов текста. «Находясь вне основной части текста, оно занимает абсолютно сильную позицию в нём. Это первый знак произведения, с которого начинается знакомство с текстом» [9, 168].

Вопросы и задания. Сопоставьте ваше восприятие заглавия до и после прочтения рассказа. Вызвало ли оно у вас эффект «обманутого ожидания»? «Как жаль» – это восклицание корреспондента газеты. Что вкладывает в эту фразу он и что – автор рассказа? По мнению Н.А. Николиной, заглавие – первая интерпретация произведения, предлагаемая самим автором [9, 170]. Каким образом заглавие «Как жаль» выражает авторское видение изображаемых событий? Как расширяется семантика заглавия «Как жаль» по мере развёртывания текста? Попробуйте сформулировать идею произведения, продолжив фразу: «Как жаль, что...»

Анализ особенностей композиции рассказа. Композиция произведения определяет его целостность и единство. Она обусловлена структурой художественного мира, который создан автором. Поэтому обязательно обратим внимание учащихся на некоторые, наиболее важные аспекты композиции.

Вопросы и задания. Как характеризует произведение отсутствие в нём членения на композиционные единицы (части, главы и т.д.)? В рассказ включён так называемый вставной текст – фрагмент газетной статьи, написанный самим Солженицыным, но представленный как сочинение некого «корреспондента нескупого пера». Как вы думаете, для чего введён этот текст и как он связан с основным повествованием?

С помощью *сильных позиций текста* «автор подчёркивает наиболее значимые для понимания произведения элементы структуры и одновременно определяет основные «смысловые вехи» [9, 46]. *Какова роль зачина и финала рассказа как сильных позиций текста?*

Повтор является важнейшим композиционным приёмом, поскольку позволяет выделить ведущие мотивы произведения, наиболее важные образы. Каждая повторяющаяся единица – это «приращение смысла» [9, 52]. В рассказе «Как жаль» выстроена целая система повторов: синтаксический повтор, лексический повтор, повтор однокоренных слов, деривационный повтор слов, построенных по одной и той же словообразовательной модели, и т.д. *Найдите в тексте различные повторы и определите их функции.*

В рассказе есть несколько лейтмотивных цепочек, в которых настойчиво повторяется один и тот же образ. Вот одна из них: «*изогнувшаяся за стеклом газета*», «стала даже как-то *изгибаться* Анна Модестовна», «зачастила Анна Модестовна, всё так же немного *изгибаясь*», «с ещё одним вежливым *изгибом* [Анна Модестовна] сказала...». *Объясните, каким образом эти повторы ведут к пониманию произведения. Как происходит «приращение смысла»? Попытайтесь самостоятельно найти в тексте и прокомментировать другие лейтмотивные цепочки (например, намокшая газета, пораненный палец...).*

События в рассказе развиваются последовательно, от начала к концу. *Можно ли утверждать, что автор использует элементы ретроспективной композиции (повествование о предшествующих фабульному времени событиях, введённое в основную сюжетную линию)?*

Произведение отличается оригинальной композицией повествования: в нём взаимодействует несколько речевых ситуаций. Голос основного повествователя, близкого автору, сменяется голосами персонажей (Ани, милиционера, корреспондента). *Понаблюдайте, как это происходит. Какие способы перехода на точку зрения персонажа использует писатель?*

Сравните финал рассказа «Как жаль» с финалом «Одного дня Ивана Денисовича» [17, 117]. Чей голос звучит в заключительных абзацах этих произведений? Почему вы так думаете?

Анализ взаимодействия художественного времени и пространства. В. Агеносов отметил: «Один день в рассказе Солженицына содержит сгусток судьбы человека, своего рода выжимку из его жизни» [1, 168]. Как и «один день Ивана Денисовича», «один час Анны Модестовны» – героини рассказа «Как жаль» – представляет собой сложную и динамическую систему.

Вопросы и задания. Когда происходит действие рассказа? Какие слова служат знаками календарного, суточного времени? Для чего в текст газетной статьи введена «арифметическая подсказка» («ещё сорок лет назад, в 1912 году»)? Какие имена, даты, реалии позволяют читателю соотнести

художественное время рассказа с осью реального исторического времени? Как эти «вехи» связаны с биографией героев рассказа?

Прошлое – настоящее – будущее. Главный элемент этой триады в рассказе – *настоящее*. Все события сюжетной линии происходят «здесь» и «сейчас». Это подчёркивает и «чрезвычайно высокая степень детализированности повествования: каждый факт дробится на мельчайшие составляющие» [1, 168]. Читатель становится как бы очевидцем событий. О *прошлом* повествует ретроспективная вставка – статья в газете, однако написана она в *настоящем*, о чём свидетельствует и число всего лишь трёхдневной давности. *А как представлено в рассказе будущее?*

Мгновение – время – вечность. Время – понятие длительное, но потенциально конечное. Поэтому оно противопоставлено и вечности как бесконечному, и мгновению как крохотной точке бытия. «Понять сущность мгновения, пережить его в момент свершения во всей его полноте – значит уловить вечность во времени» [18, 214]. *Как это удалось Солженицыну? Какие события в рассказе можно охарактеризовать как мгновенные? Что значат эти мгновения в жизни героев?* Словосочетание «вечная ссылка» явно выпадает из ряда устойчивых сочетаний с компонентом «вечный»: «вечная любовь», «вечная память», «вечная слава», «вечный покой». *Что оно означает? Как вы думаете, почему слово «бессрочная» было заменено словом «вечная»?*

«Корреспондент нескупого пера» обозначает два пласта времени с помощью известных газетных штампов: *прежнее время* – «косный царский режим», *настоящее* – «торжество светлых идей». *Как связан с ними ещё один штамп того же «автора» – «грандиозное и властное преобразование»?*

Докажите, что событийный ряд произведения является насыщенным и плотным. С какой целью и с помощью каких речевых средств писатель то ускоряет, то замедляет художественное время? Как используется приём ретардации?

Действие рассказа «Как жаль» происходит в трёх пространствах: 1) на улице, по которой идёт главная героиня, на бульваре, около уличного газетного щита, на пути домой («Бегом к маме!»); 2) в далёкой Киргизии, в Семиречье; 3) «в тюрьмах и лагерях» необозримого архипелага ГУЛАГа. *Как писатель объединяет эти пространства в одно общее художественное пространство произведения? Проследите, как происходит расширение и сужение пространства. Замкнуто оно или открыто? Случайно ли все события происходят вне дома, помещения?*

В художественном пространстве рассказа встречается несколько ярких символических знаков. Среди них есть традиционные знаки: лестница, дорога. Но есть и особые. Например, во время прогулки по бульвару Аня останавливается, заметив, что у неё над головой «густая сеть» чёрных вет-

вей и веточек. *Попробуйте сами найти в тексте другие символы, связанные с пространством.*

Основные события развёртываются на бульваре: здесь Анна Модестовна «охотится» за каплями, читает газету на щите, срывает её, затем разговаривает с милиционером. *Почему писатель подчёркивает, что «приподнятый бульвар» расположен именно «посередине улицы», «меж двух дорог перегоревшего газа»?*

В рассказе «Как жаль» Солженицын проявляет себя как великолепный мастер пейзажа. Этот пейзаж – одно из основных средств создания образа главной героини. *Какие ещё функции выполняет в произведении пейзаж? Какие средства художественной изобразительности использует автор? Обратите внимание на особые, свежие слова, «таящие в себе богатое движение» (Русский словарь языкового расширения). Почему цветовая гамма пейзажа включает всего три цвета: чёрный, белый, серый (серебристый)?*

В рассказе «Как жаль» пространство и время не просто взаимосвязаны, а неразделимы. Ускорение времени сопровождается сжатием пространства, а замедление времени – детализацией или расширением пространства. Статья в газете соединяет «здесь» и «сейчас» с «там» и «тогда». *Какие ещё доказательства тесной связи художественного времени и пространства вы можете найти в рассказе? Можно ли отнести к рассказу «Как жаль» слова В. Агеносова о творчестве Солженицына: «Сжатие времени и концентрация пространства – один из основных законов в художественном мире писателя»? [1, 164]*

Все персонажи рассказа находятся в пути, в движении: Анна Модестовна, её отец, милиционер, корреспондент, прохожий... *Как это связано с традиционным для русской литературы мотивом дороги?*

Изумлённая необычной красотой «множества водяных капель, серебристо-белых в пасмурном дне», Анна Модестовна остановилась и, отрезавшись на несколько минут от своих нелёгких забот, «забылась и стала охотиться за каплями покрупней». *Какое символическое значение приобретает образ капли, увеличивающей, как луна, и показывающей сквозь себя, как зеркало?*

«И непосилен для одинокого пера весь объём этой истории и этой истины... Да вкус-то моря можно отведать и от одного хлебка». Это эпиграф к третьей части «Архипелага ГУЛАГа». *Подходят ли эти слова и к рассказу «Как жаль»? Аргументируйте ваше мнение.*

Анализ системы персонажей рассказа. Развитие действия в произведении обычно требует наличия не одного, а нескольких персонажей, между которыми складываются определённые взаимоотношения. Поэтому и идёт речь не о «перечне», «наборе», а именно о «системе» персонажей. В соответствии с проблематикой произведения главные и второстепенные персонажи объединяются в группы («подсистемы»), могут быть сопостав-

лены или противопоставлены. В произведении малого эпического жанра построение автором системы персонажей представляет особый интерес для читателя.

Вопросы и задания. В рассказе «Как жаль» совсем немного персонажей: Анна Модестовна, милиционер, прохожий «молодой человек», «корреспондент нескупого пера» и «молодой энтузиаст», он же «беспольный старичок» – Модест Александрович В*. При этом два последних персонажа возникают только в воображении, памяти Анны Модестовны. Как же все эти действующие лица взаимосвязаны между собой? Попробуйте определить роль каждого из них в сюжете повествования. Какие персонажи эмоционально, идейно близки автору?

В рассказе – три эпизодических персонажа. Интересно, что образ каждого из них создан с помощью *только одного средства*: *портрет* «молодого человека», *речевая характеристика* корреспондента, *перечисление поступков* отца Анны. *Как вы думаете, почему?*

У каждого писателя складывается своя система художественных средств для создания образов персонажей. Остановимся на важнейших средствах создания образов Анны и милиционера: выбор имени, портретная и речевая характеристика, описание эмоционального состояния, внутренний конфликт.

Имя героя, тем более главного, служит одним из важнейших средств воплощения авторского замысла. «Имя персонажа выступает как одна из ключевых единиц художественного текста» [9, 197]. Главную героиню автор называет то Аней, то Анной Модестовной. *Проследите, в каких эпизодах она названа уменьшительным именем, а в каких – по имени и отчеству. Как это помогает нам понять характер Анны? Почему автор не даёт другому герою рассказа – милиционеру – ни имени, ни фамилии, ни звания?*

«Солженицын – отличный портретист, если считать портрет, одежду героя средоточием, пересечением застывших, ещё не развёрнутых или уже завершённых «сюжетов» жизни, дорог героя» [11, 277]. В рассказе нет *портрета* Анны, упомянуты только детали одежды и аксессуаров. К тому же детали эти «*рассыпаны*» по тексту. Единственный её «портрет» дан в восприятии милиционера. А вот *портрет* самого милиционера нарисован довольно подробно. *Как вы считаете, в чём здесь авторский замысел Солженицына как «отличного портретиста»? Почему автор несколько раз упоминает о пораненном пальце героини?*

Проследите, как меняется эмоциональное состояние Анны Модестовны на протяжении рассказа. Почему чувство страха преобладает? В эпилоге «Реквиема» Анны Ахматовой звучат пронзительные строки: «Узнала я, как опадают лица, / Как из-под век выглядывает страх...» [2, 202]. *Что роднит лирическую героиню «Реквиема» с героиней рассказа «Как жаль»?*

Речевая характеристика Анны Модестовны складывается из нескольких компонентов: прямая речь, косвенная речь, несобственно-прямая речь. *Как автор передаёт её эмоциональную окрашенность? Обратите внимание на синтаксические конструкции, пунктуационные особенности прямой речи героини. Сравните прямую и несобственно-прямую речь.*

На первый взгляд, в рассказе явно прослеживается конфликт между Анной Модестовной и милиционером: налицо завязка, развитие, кульминация, благополучная развязка. *Можно ли сказать, что именно этот конфликт лежит в основе сюжета произведения?*

Важнейший способ раскрытия характера персонажа – изображение его *внутреннего конфликта*. Внутренние конфликты переживают и Анна, и милиционер. *Объединяет ли их это?*

Мучительные раздумья милиционера, его «боренья с самим собой» отражены в его речи и поведении. Проследите, как автор показывает эволюцию героя. Как вы думаете, почему для создания образов таких разных героев Солженицын выбирает одни и те же художественные средства (портрет, речевая характеристика, внутренний конфликт, описание поступков)?

Выявление авторской позиции и создание собственной интерпретации

Многие исследователи отмечали, что проза Солженицына звучит предельно убедительно, создаёт впечатление «непридуманности». Это не только результат кропотливой работы писателя с документами, свидетельствами очевидцев, но и следствие его незаурядного мастерства, уникальной художественной манеры.

Вопросы и задания. Сравните свои читательские впечатления сразу после прочтения рассказа и после его анализа. Что изменилось? Как проявляется авторская позиция в рассказе «Как жаль»? Попробуйте определить проблематику произведения.

«Крупные эпические произведения А.И.Солженицына сопровождаются как бы сжатыми, сгущенными их вариантами – рассказами» [1, 164]. Если принять эту точку зрения, то рассказ «Как жаль» – «спутник» «Архипелага ГУЛАГ». *Почему же тогда в основе произведения – событие из жизни не самого репрессированного профессора, а его взрослой дочери?*

В «Нобелевской лекции» Солженицын провозгласил: «Писатель – не посторонний судья своим соотечественникам и современникам, он – совиновник во всём зле, совершённом у него на родине или его народом» [16, 219]. *Как вы понимаете эти слова? Как можно соотнести их с проблематикой и идейным звучанием рассказа «Как жаль»?*

Ю.М. Лотман назвал художественное произведение «генератором новых смыслов и конденсатором культурной памяти» [3, 21]. Но проявляется это лишь в том случае, если читатель подготовлен к самостоятельному «диалогу с произведением». Все предложенные выше вопросы и задания

нацелены на развитие умений и навыков исследовательского поведения старшеклассников, стимулируют любознательность как один из видов познавательной потребности. Работа с текстом рассказа «Как жаль» побуждает школьников испытывать удивление, изумление, недоумение, интеллектуальный восторг – те эмоции, на фоне которых развитие способностей, в том числе читательских, получает сильнейшие импульсы. Талантливо написанное произведение способствует становлению талантливого читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеносов В. Александр Солженицын // *Русская литература XX века. 11 кл.: Учеб. для общеобразовательных учеб. заведений / Под ред В.В. Агеносова.* – М.: Дрофа, 1999. – 512 с.
2. Ахматова А.А. *Сочинения в двух томах. Т. 1.* – М.: Издательство «Правда», 1990. – 448 с.
3. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история.* – М., 1996. – 464 с.
4. Маранцман В.Г. *Лекция на городском семинаре учителей-словесников города Краснодара 28 июня 2005 года. Расшифровка аудиозаписи.*
5. Маранцман В.Г. *Методы и приемы изучения литературы в школе. // Методика преподавания литературы / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. В 2 ч. Ч.1.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 147 с.
6. Маршак С.Я. *Сочинения в 4 т. Т.4.* – М.: ГИХЛ, 1960. – С. 244.
7. *Методические рекомендации по расширению изучения творческого наследия А.И. Солженицына в общеобразовательных учреждениях // Литература: Первое сентября.* – 2008. – № 22. – С. 8-12.
8. Михайлов Ф.Т. *Лекция на краевом семинаре «Эврика» в г. Краснодаре 15.05.2000* Расшифровка аудиозаписи.
9. Николина Н.А. *Филологический анализ текста.* – М.: Академия, 2003. – 256 с.
10. *Программно-методические материалы. Литература. 5-11 кл.* – М.: Дрофа, 1999. – 252 с.
11. *Русская литература XX века. 11 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.2 / В.А. Чалмаев, О.Н. Михайлов и др.* – М.: Просвещение, 1999. – 384 с.
12. Сараскина Л.И. *Александр Солженицын.* – М.: Молодая гвардия, 2009. – 933 с.
13. *Сборник нормативных документов. Литература. / Сост. Э. Д. Днепров, А.Г. Аркадьев.* – М.: Дрофа, 2004. – 220 с.
14. Солженицын А.И. *Архипелаг ГУЛАГ. 1918-1956. Ч. V-VII: опыт художественного исследования.* – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – С. 366-367.
15. Солженицын А.И. *Бодался телёнок с дубом // Новый мир.* – 1991. – №6. – С. 90-91.
16. Солженицын А.И. *Нобелевская лекция. // Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича. Рассказы.* – М.: Центр «Новый мир», 1990. – С. 219.
17. Солженицын А.И. *Рассказы и крохотки.* – М.: Пушкинская библиотека: АСТ: Астрель, 2005. – 458 с.
18. Яблоков Е.А. *Образ времени и пространства в произведении. Хронотоп. // Слово – образ – смысл: филологический анализ литературного произведения. / Под ред. В. Чертова.* – М.: Дрофа, 2006. – 192 с.

Об авторе

Паскевич Наталья Яковлевна – заместитель директора, педагог дополнительного образования, МОУДОД «Центр дополнительного образования детей «Малая академия», г. Краснодар.

ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: КОМПЬЮТЕР И КНИГА

Ж.В. Пранкевич, Ю.В. Тимофеева

Педагог – это тот человек, который должен передать новому поколению все ценные накопления веков и не передать предрассудков, пороков и болезней.

А.В. Луначарский

Сегодня многие специалисты, прежде всего в области книговедения, задаются вопросами: вытеснит ли компьютер книгу? что победит: электроника или бумага? сохранится ли традиция чтения обычной, не электронной, книги? Однако всегда ли стоит вопрос ставить «ребром»: традиция или инновация, старое или новое? Некоторые опасаются слова «традиция», считая его синонимом отсталости, что вряд ли можно считать правильным. «Традиция – сложившийся и передаваемый от поколения к поколению образ действий, отношений, жизни людей, в то же время активно на них влияющий. В традиции закрепляется то, что осталось во времени и обстоятельствах, однажды возникнув и оказавшись нужным людям, отвечающим их потребности в упорядоченности тех или иных сторон быта или производства, жизни семьи или общества» [3, 429]. Традиции осуществляют важнейшую связь между поколениями.

Преемственность культурных ценностей – их важнейшее свойство. На современном этапе «бумажные» книги вполне мирно уживаются с электронными. Стоит вспомнить, что обычные книги были предшественницами последних. И хотя распространение компьютеров и Интернета, по мнению специалистов, значительно уменьшило число читателей, особенно среди школьников, одновременно оно оказало и благотворное влияние на печатную продукцию. Конкуренция с ними заставила издателей больше внимания уделять качеству бумаги, себестоимости и цене продукции, ее содержанию и оформлению, что в целом положительно отразилось на конечном продукте – книге, которую приятно держать в руках. Поэтому, на наш взгляд, постановка проблемы должна сводиться не к выбору между книгой и компьютером, а к их оптимальному использованию и улучшению на пользу человеку. Надо не противопоставлять книгу и компьютер, а стремиться к совершенствованию того и другого, а главное – самого человека как создателя и пользователя и книги, и компьютера.

У книги и компьютера, каким бы странным это не оказалось на первый взгляд, много общего. И те, кто читает книгу, и те, кто просиживает часами в Интернете, работают словами. И здесь уже по важности на первый план выходит не носитель информации, а содержание книги в руках

читателя или же сайта, к услугам которого обратился пользователь. Именно от этого, а не от материала хранителя текста зависит, с каким словом будет работать учащийся: с «великим и могучим» или же бедным и, может быть, даже нецензурным.

И книга, и компьютер – артефакты культуры, созданные человеком и для человека. Они двойственны по своей природе: материальное и духовное переплетено в них теснейшим образом. Они являются материальными памятниками культуры, хранящими определенный объем информации. И в этой важной функции компьютер имеет некоторое преимущество перед книгой. Однако последняя не зависит от электрополей и замыканий. «И даже если выбросить нас на необитаемый остров, где нет электрической розетки, мы сможем читать книгу, а компьютер – не сможем» [5, 357].

Обращаем внимание на то, что все-таки не столь важно, где читать, сколько – что именно. Что читателей в нашей, когда-то самой читающей стране мира, стало значительно меньше – факт общепризнанный. Число читателей – важный показатель уровня культуры населения страны. Но, может быть, еще более важными показателями являются частота и содержание чтения. И оценки этих явлений тоже не внушают оптимизма. «Большое число людей не владеет культурой чтения, не привыкло к этой упорной и терпеливой работе. Чтение становится занятием побочным, попутным. Современным читателям не угрожает болезнь Дон Кихота – сумасшествие от чрезмерного чтения. Появился новый тип читателя – охотника за «жареным» и сенсацией. Исчезают необходимость, умение и потребность в серьезном чтении, изменяются функции чтения, превращающегося в духовную жвачку и непритязательное времяпрепровождение» [1, 85].

Культура не существует вне человека. Она изначально связана с человеком и его стремлением преобразовывать мир вокруг себя и самого себя тоже. Книжная культура – это создание книги человеком, распространение книги человеком и использование книги человеком, создана ли она на бумажном или же электронном носителе. Материал для хранения информации менялся вместе с развитием человечества: глина, дерево, папирус, пергамент, бумага. Смена материала всегда вызывала опасения, боязнь использовать новое, стремление сохранить верность традиции. Очередной новый носитель информации имел свои «плюсы» и «минусы». Поэтому, наряду с вопросом о том, читать ли «бумажную» книгу или же электронную, стоит важнейшая проблема содержания чтения и его роли в жизни человека.

И книга, и компьютер могут принести огромную пользу личности, способствовать её развитию и самосовершенствованию, но могут и нанести большой вред физическому и эмоциональному здоровью человеку. Задача родителей и педагогов – содействовать первому и уменьшить последствия второго. Решение этой важной и сложной задачи в первую очередь сводится к отбору материала – книг, сайтов, файлов, которые могут быть рекомендованы к ознакомлению и изучению подрастающему поколению.

При этом желательно и даже необходимо привлекать к этому отборочному процессу самих детей, учитывать их интересы. Разъяснительные беседы и особенно личный пример взрослых по «правильному» использованию компьютеров могут помочь направить детские устремления в нужное русло. Книга и компьютер позволяют развивать творческую, интеллектуальную, эмоциональную силу личности, они обладают огромными возможностями, чтобы помочь человеку в самосовершенствовании и самореализации, поэтому ни то, ни другое нельзя превращать только в источник пассивных развлечений.

Один из возможных путей наиболее эффективного использования потенциала традиционной книги и технических новшеств – это перевод работы библиотек на электронный каталог поиска и заказа литературы, когда заказанная информация выдает изображение необходимого текста на экране дисплея. Научные, а также многие вузовские библиотеки уже перешли на эту систему обслуживания читателей. Что же касается работы школьных библиотек, то подобного, к сожалению, нет даже в их ближайших планах. Конечно, для реализации такого проекта необходимы и финансирование, и дополнительное обучение школьных библиотекарей. Но и результаты такой работы должны быть значительными. Компьютеризация библиотек будет способствовать, с одной стороны, повышению компьютерной грамотности учащихся, освоению ими новых программ, отработке навыков пользователя, а с другой – привлечению школьников в библиотеку и приобщению их к чтению. Школьная библиотека должна иметь не только хороший книжный фонд, но и современное оборудование. Только в этом случае она будет интересна учащимся. Умение же организовывать взаимодействие книги и компьютера позволяет значительно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, внедрение инноваций вовсе не предполагает полного отказа от всех существующих традиций. Ведь традиция – это культурный опыт, который принял устойчивый характер и закреплён в определенных стереотипах и правилах. Появление традиций означает, что этот опыт был получен, накоплен и усвоен. Именно этот опыт и позволяет двигаться вперед, к новому, которое, будучи воспринято, в свою очередь тоже может стать традицией. То, что сегодня носит инновационный характер, завтра может перейти в разряд традиционного. Поэтому самое пристальное внимание надо уделять не столько определению приоритетов между старым и новым, сколько выявлению их содержания и полезности.

Компьютеризация учебного процесса необходима. Сегодня этот факт уже не подлежит никакому сомнению. Вопрос: осуществлять компьютеризацию учебно-воспитательного процесса или же нет – даже не ставиться. Компьютеры в каждом учебном заведении и в большинстве квартир в настоящее время – это данность, с которой надо работать взрослым, чтобы она не навредила детям. Для этого допуск детей к компьютерам должен

быть лимитирован, для начала – во времени. Также надо научить учащихся ставить конкретные задачи работы на компьютере и с книгой, определять ее результаты. Взрослые должны использовать все возможности, предоставляемые книгами и техническими средствами обучения и воспитания, для развития, прежде всего интеллектуального и духовно-нравственного, личности ребенка. Для того чтобы в полной мере использовать возможности, заложенные в технические средства, необходимо помнить о том, что «в отношениях с компьютером не может быть крайности – ни абсолютизации, ни недооценки» [1, 80].

Книга и культура – это очень умные и полезные вещи, но способные быть глупыми и вредными. Поэтому надо учить детей пользоваться этими предметами, как и любыми другими, только походить к этому обучению, как и каждому другому, надо очень ответственно, с сознанием дела. И если на первых порах необходимо учить чисто техническим приемам чтения и работы на компьютере, то в дальнейшем особое внимание надо уделять формированию высокой культуры читателя и пользователя, требовательности по отношению к источникам информации. Только сформированные культура чтения и культура работы на компьютере могут способствовать раскрытию творческого потенциала личности, ее всестороннему развитию. Тем не менее нельзя жизнь ребенка сводить к сидению с книгой в руках или за компьютером. Ни компьютер, ни книги не должны становиться единственными «друзьями» человека и заменять ему непосредственное общение с другими людьми. И книга, и компьютер могут иметь негативные последствия как для телесного здоровья человека, так и для его душевного состояния. Поэтому надо очень тщательно следить за тем, сколько времени проводят с ними школьники, с какой целью они обращаются к ним, какую информацию черпают.

Компьютеризацию школы необходимо осуществлять, но делать это надо обязательно таким образом, чтобы она оптимизировала учебно-воспитательный процесс и способствовала повышению его эффективности. Только в этом случае можно будет говорить об инновациях школьного образования, так как «в общем смысле под инновациями следует подразумевать нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса» [4, 121].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд А.И. *Человек и мир культуры: Введение в культурологию*. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
2. Маклюэн М. *Культура в аудиовизуальный век* // *Хрестоматия по культурологии* / сост. А.И. Кравченко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 333–343.
3. *Педагогика* / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
4. Подласый И.П. *Педагогика*. – М.: Высшее образование, 2008. – 540 с.
5. Эко У. *От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст* // *Хрестоматия по культурологии* / сост. А.И. Кравченко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 354–358.

Об авторах

Пранкевич Жанна Викторовна – преподаватель, МБОУ «Информационно-экономический лицей», г. Новосибирск.

Тимофеева Юлия Викторовна – преподаватель, ГСПОУ «Новосибирский областной колледж культуры и искусств», г. Новосибирск.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Серова

В настоящее время повышение качества обучения на этапе начального образования рассматривается в числе наиболее актуальных проблем педагогики и психологии. При этом многие специалисты указывают на то, что среди причин школьной неуспеваемости не последнее место занимает низкий уровень учебной мотивации. Мотивация учебной деятельности – важнейший элемент успешности ученика.

Мотивационное обеспечение учебной деятельностью является сложной проблемой, так как требует от учителя большой подготовительной работы к уроку и напряженного труда во время его проведения, глубокого понимания особенностей развития каждого ребёнка. Ведь, думая о мотивации обучения, приходится ориентироваться не только на содержание урока, т.е. на то, что нужно усвоить детям, но и на то, как сделать это с наибольшей пользой для развития как сильных, так и слабых ребят, сохранить их эмоциональное благополучие, веру в свои силы, дать толчок к саморазвитию. Пусть даже в ходе работы ответы детей не всегда правильные. Но в неверном ответе порой находится рациональное зерно, которое может послужить толчком к построению вопросов, обеспечивающих логический ход рассуждений, который приводит всех учащихся к правильному решению. В такой ситуации, благодаря поддержке учителя и одноклассников, у слабого ученика возникают положительные эмоции. При таком подходе даже самые слабые ученики не боятся участвовать в поиске решения.

Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, ученик должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе её выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, то можно ожидать, что у него постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Проблемное обучение способствует поддержанию глубокого интереса к самому содержанию учебного материала, к общим приемам познавательных действий, формируя тем самым у детей положительную мотивацию.

Я работаю по системе общего развития Л.В. Занкова уже 13 лет. И всё равно каждый урок для меня – открытие, так как занковские уроки не могут быть стандартными. Одна из заповедей занковского урока – «идти от детей». Развивающий урок – это урок, который ведётся совместно с учащимися. По данной дидактической системе материал не даётся в готовом виде, а в ходе сравнения, анализа, рассуждений, дети самостоятельно приходят к «открытию», разрешению проблемной ситуации. Ученики изначально включаются в исследовательскую, поисковую деятельность. Конечно, гораздо легче дать знания в готовом виде, объяснить материал самой, а затем закрепить, чем ждать пока дети самостоятельно придут к открытию нового. Но какую радость испытывают дети, когда им удаётся найти выход из «проблемной ситуации» на уроке. А ведь, сделав открытие, придя к нему самостоятельно, ученик уже никогда не забудет это новое. Самыми глубокими и прочными знаниями являются те, которые добыты в процессе активного умственного труда. Кроме того, ребёнок почувствует в себе силы в преодолении трудностей, уверенность, желание двигаться дальше.

Решение той или иной проблемной ситуации на уроке, включение детей в постоянную поисковую деятельность способствует формированию мотива деятельности учащихся, создаёт условия для развития и активизации у детей познавательных интересов.

На уроках я стараюсь создавать доброжелательные отношения, при которых дети не боятся высказать своё мнение, даже не совпадающее с моим мнением. Создаю такие ситуации, когда дети рассуждают, употребляя выражения: «Я считаю, что это правильно, так как ...», «Это должно быть иначе, потому что...», «А я не согласен...». Для активизации познавательной деятельности учащихся использую различные продуктивные методы обучения. Это и анализирующее наблюдение и эвристическая беседа, в ходе которых дети свободно высказывают своё мнение, а также комментируют и оспаривают мнение товарищей. Так, например, на уроках чтения предлагаю детям не просто прочитать текст, а стать исследователем, т.е. раскрыть тайны текста, секреты литературы. В ходе такой работы дети доказывают, почему считают текст научным, к какому жанру относится то или иное произведение, почему сказки бывают волшебными, бытовыми, о животных. В результате выполнения заданий дети учатся рассуждать, делать точные выводы, мыслить последовательно. Такие уроки способствуют познавательной деятельности учащихся, формированию их личности.

На уроке русского языка уже в первом классе дети подводятся к теме «Части речи». На доске записаны слова:

книга	красный	побежал
шапка	большой	упал
слон	круглый	сломал
парта	холодный	нарисовал

Дети читают слова каждого столбца. Предлагаю задание: «Ребята, как вы думаете, в какой столбик следует поместить слово «стол»? А слово «синий»? А слово «встал»? Вопросы вызывают у детей активную работу мысли – анализ слов, входящих в каждую группу, «прикидку» нового слова (сопоставление со словами каждой группы), отнесение слова к подходящей группе. Начинается активное обсуждение детьми вопросов. В ходе обсуждения учащиеся сами открывают существенные признаки имён существительных, прилагательных, глаголов.

А на уроках математики гораздо больше возможностей для создания проблемных ситуаций. Из опыта работы могу отметить, что детям нравятся задания поискового характера, требующие активной работы мысли. На каждом уроке стараюсь давать детям подобные задания. В качестве примера приведу фрагмент урока математики (2 кл.).

Тема урока: Знакомство с действием умножения.

Работа в паре.

(На карточках записаны равенства и неравенства).

$$7 + 7 + \dots = 7 \times 3$$

$$2 \times \dots = 2 + 2 + 2 + 2 + 2$$

$$12 + 12 + 12 + \dots = 12 \times \dots + 8$$

$$20 \times \dots > 20 + 20 + 20$$

$$33 \times \dots < 33 + 33 + 33 + 33 + 33$$

Учитель: «Вставьте пропущенные числа, чтобы получились верные равенства и неравенства». (Тем ребятам, кто испытывает трудности при выполнении задания, разрешается объединиться в группы).

При выполнении данного задания дети вовлекаются в учебные дискуссии, в которых возникают вопросы и ответы учеников как догадки или логически обоснованные гипотезы. И, наконец, делается вывод. Если в ходе такой работы ученики сумели решить проблему коллективным трудом, то, значит, их интеллектуальное развитие поднялось на какую-то реальную ступеньку. Ученик при этом испытывает ощущение творческой полноценности собственной личности, реализуя свои, пусть ещё небольшие возможности.

Результатом такой работы является изменение отношения учащихся к школе, учёба становится для ребят не обязанностью, а увлекательным и интересным процессом, а качество знаний устойчиво высоким. Дети с радостью идут в школу, их глаза излучают свет, у них появляется вера в себя, в свои силы. На уроке они не боятся высказать свою точку зрения, прислушиваясь к мнению других. Им свойственна высокая учебная актив-

ность, общая познавательная мотивация и стремление к самовыражению. Дети продвигаются в своём развитии, у них изменяется позиция по отношению друг к другу, возрастает культура общения. Для младшего школьного возраста эти качества способствуют успешности в учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
2. Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения в школе*. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
3. Талызина Н.Ф. *Формирование познавательной деятельности младших школьников*. – М.: Просвещение, 1980. – 175 с.
4. Филимонова Н.И. *Через занимательное – к развитию личности*. – Мн.: Белор. наука, 2000.

Об авторе

Серова Елена Николаевна – учитель начальных классов, МОУ «Гимназия №25», г. Нижнекамск, Республика Татарстан.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.В. Соловьёва

В начальном обучении русскому языку и литературному чтению учитываются все основные принципы педагогики: принцип воспитывающего и развивающего характера обучения, принцип доступности и научности, принцип систематичности и последовательности, связи теории с практикой, принцип наглядности, принцип сознательности и активности учащихся в познавательном процессе, принцип индивидуального и дифференцированного подхода в рамках классно-урочной системы. Представляется, что этот перечень можно дополнить таким принципом, как интертекстуальность.

Представим толкование этого понятия и докажем важность учета принципа интертекстуальности в филологическом образовании младших школьников.

Под интертекстуальностью в литературоведении принято понимать текстовую категорию, отражающую соотнесенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающую приращение смысла произведения.

В соответствии с утверждениям Н.А. Фатеевой о том, что разные виды отношений между текстами можно описывать с двух позиций – чита-

тельской и авторской, интертекстуальность в начальной школе мы рассматриваем прежде всего с точки зрения автора, то есть как способ порождения собственного текста, включающего систему отношений идентификации, противопоставлений и маскировки с текстами других авторов [7].

Получается, что в условиях обучения стратегия текстопорождения основана на конкретных и явных отсылках к предшествующим текстам (их ещё называют прототекстами) в других видах речи, а учитель способен определять авторскую интенцию и рассматривать, оценивать текст ребенка, выявляя межтекстовые связи.

Так, высказывания учеников позволяют судить о том, какие новые слова они усвоили из объяснения учителя; какие изобразительные средства языка художественных произведений они используют в собственных высказываниях; насколько близко в пересказах и изложениях употребляется лексика, обороты речи, синтаксические конструкции, взятые из первичных жанров; какие результаты наблюдений, организованные в репродуктивной и интерпретативной речи используются учеником в сочинениях-описаниях природы; как умеют дети слушать и понимать друг друга, дополняя и рецензируя ответы на уроке и так далее.

Так, в диссертационном эксперименте, выполненном под руководством Т.В. Шмелевой, в котором исследовалась языковая личность младшего школьника в аспекте её речевых проявлений, удалось выяснить, что в сочинениях третьеклассников прослеживается очень тесная связь с прецедентными текстами. Напомню, что «исходный текст» рецептивной речи, который в процессе обучения воспроизводится, изменяется, комментируется называется **прецедентным** [4]. Нами выделено четыре показателя, которые указывают на присутствие прецедентных текстов в письменных высказываниях школьников: это цитация, перифраз, тропы и полемика.

Наиболее широко детьми использовалась **цитация**, понимаемая не как дословная выдержка из текста, приводимая в подтверждение некоторого соображения или довода [3], а как высказывание, включающее воспроизведение образов, выражений, словосочетаний, не обязательно буквально, но по которым явно узнаваем первичный жанр.

Например, в работах третьеклассников увиденные краски осени передаются с использованием слов из описания терема И. Бунина: Я запомнила в этом году осенние краски – лиловые, золотые, багряные.

В сочинениях встретилось употребление **тропов**. При работе над стихотворением И. Бунина школьники познакомились с образными сравнениями, использованными в тексте, выясняли структуру этих предложений, затем составляли свои предложения об осени, используя данный троп.

В сочинениях чаще всего предметом сравнения выступают листья. По форме они образно похожи на лодочки, самолетики, овал; опавшие на землю листья сравниваются с ковром, по цвету – с золотыми монетками.

Таким образом, из прецедентных текстов в сочинениях использованы тропы – сравнение и олицетворение. Пример индивидуальных сравнений: Осень так и стоит, как солнце; Когда дует ветер и шуршат листья, то получается какая-то песня.

Самые малочисленные включения прецедентных текстов – это перифраз и полемика. Под **перифразом** мы понимаем практически любой описательный оборот, что-либо вторично называющий [5]. В нашем контексте полемика заключается в опровержении школьниками известных им выражений.

Пословица «Осенняя погода днём на семером» в сочинении заменяется следующим оборотом: «Осенью погода меняется, осень бывает теплая и холодная».

Прием **полемики** использовался также в двух работах. «Источником» одного высказывания является рассказ учителя об осенних работах крестьян (На выходных мы делали крошево. Нам было весело, хоть мы и не пели песен, как встарь), второго – рассказ В. Бианки «Сентябрь» (Бабье лето всегда осенью было теплым, а сейчас вся неделя холодная).

Итак, проанализированные способы представления в сочинениях школьников прецедентных текстов позволяют говорить нам об интертекстуальности прецедентных и создаваемых текстов.

Теперь рассмотрим интертекстуальность с точки зрения читателя, имея в виду установку на более углубленное понимание текста или разрешение его непонимания за счет экспликации многомерных связей с другими текстами [7]. Так, если школьнику неизвестен текст Библии, ему трудно осмыслить содержание ряда стихотворений, изучаемых в начальной школе: «Эти бедные селенья» Ф.И. Тютчева, «Сны» А. Блока, «О Родина! В неярком блеске» А. Жигулина. В этом случае необходимо обратиться к словарям имен и крылатых выражений из Библии, чтобы увидеть и осознать тот «приток» смысла, который появляется у каждого писателя при повторении литературной ситуации, реминисценции, отсылки к другим текстам [2].

Интертекстуальность можно рассматривать не только с позиций автора и читателя, но и в широком контексте художественной культуры – в сопоставлении языковых текстов с текстами неязыковыми (семиотическими), к которым относятся живопись, музыка, архитектура, кино, обряды, ритуалы (в той мере, в какой они являются знаковыми системами) [1].

При сопоставлении языковых текстов с текстами неязыковыми допустимы три направления действий, которые оставляют след в речевом опыте школьника:

а) создание своего языкового текста на основе визуальных текстов (картин, иллюстраций, фотографий);

б) создание визуального текста на основе языкового художественного произведения (графическое иллюстрирование);

в) создание текстов, направленных на нахождение способов выражения одной темы в двух языках искусств, обращенных к поиску одной эпохи, одного направления в искусстве (обсуждение одного литературного произведения и репродукции однотематической картины или музыкального произведения).

Речь в данном случае идет не об установлении межпредметных связей, а об интеграции, то есть о том, что содержание каждого учебного предмета должно быть ориентировано на формирование целостной картины мира и речевой компетенции школьников. Тогда речевое развитие происходит не только на уроках развития речи, но и на уроках чтения, естествознания, музыки, рисования, труда, а также на интегрированных уроках.

Т.о., интертекстуальность можно рассматривать как педагогический принцип. Учет его на уроках словесности, на наш взгляд, позволит учителю формировать отношение к родному языку как средству познания и самовыражения, положительную мотивацию его изучения, что позволит наполнить текстовую деятельность школьников реальным, значимым для них содержанием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В.Н. *Семиотика*. – М.: «Весь Мир», 2002. – 256 с.
2. Грановская Л.М. *Словарь имен и крылатых выражений из Библии*. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 383 с.
3. Емельянова О.Н. *Цитата // Культура русской речи: Энци. слов.-справ.* – М.: Флинта: Наука, 2003. – 838 с.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. – М., 1987. – 264 с.
5. Новиков А.Б. *Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики)*. – М.: Рус.яз., 2000. – 352 с.
6. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной*. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 696 с.
7. Фатеева Н.А. *Интертекстуальность // Культура русской речи: Энци. слов.-справ.* – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 221-224.

Об авторе

Соловьёва Татьяна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, ГОУ ВПО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Е.В. Тихонова

В последние годы интенсивно развивается такое направление социальной философии, как философия образования. В ней с качественно иных позиций исследуется методологическая функция философии в теории и практике образовательного процесса, при этом делается акцент на общественно-значимые, ценностно-целевые, личностно-ориентированные, идейно-нравственные компоненты образования [9]. Философия образования в узком понимании – это взгляд философа на систему обучения. В этом отношении, представить себе философию образования – значит ответить на вопрос, каким образом в конкретных социокультурных ситуациях организована действительность. Это подразумевает ответы на вопросы о методах, содержании, способах взаимодействия, а также общее представление об этой действительности. Такой подход внутренне противоречив. Соединение этих двух сущностей не только возможно в принципе, но и является одним из основных направлений деятельности специалистов. Образование должно включить в себя весь механизм такого воспроизводства. Только в этом случае, оно в состоянии действительно обеспечить весь цикл воспроизводства культуры и деятельности [7].

Впервые термином «философия образования» воспользовались в начале 50-х годов. Диапазон определений ее довольно широк: от отождествления этой философии с набором средств, призванных определить практику учителя средней школы, до попыток вычленить содержание этого понятия как особого предмета в образовании. В США, например, «философию образования» понимают не столько как тенденцию к становлению новой области знания, сколько – осознание определенной проблемы, с которой столкнулись ученые и практики в конкретной исторической ситуации [3].

Основания образования могут быть представлены в виде консервативных, либеральных, реакционных, радикальных и иных теорий. Радикальные основания моделей образования могут быть представлены идеями философов античности, Средневековья; консервативные являются порождением философии модернизма (начиная с философии Р. Декарта). Либеральные модели образования инспирируются современной философией (например, философией Уайтхеда и Дж. Дьюи); радикальные модели, представляемые, например, ультралибералами, черпают свои идеи из авангардных теорий, представляющих любопытное смешение прагматизма, позитивизма и экзистенциализма с философскими идеями, пришедшими из

таких дисциплин, как социальная психология, культурная антропология и социология знания [6].

Обширная российская и зарубежная литература, посвященная проблемам образования, затрагивает самые разные проблемы и освещает их с точки зрения педагогики, истории, философии, культурологии, социологии, психологии, юриспруденции, экономики, политологии и т. д. В дискуссиях затрагиваются вопросы поддержания национальной системы образования как стратегически важной сферы жизни общества, предопределяющей процветание, безопасность и будущее страны. Отмечается повышение ценности образования; причем его ценность в XXI в. может стать выше, чем ценность науки, доминирующей в интеллектуальной и творческой жизни человека [11]. Образование понимается как главный фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности [1]. Даже простое перечисление круга вопросов показывает, что проблемы образования имеют важное социальное значение. Методологией и информационной базой научных исследований являются идеи и концепции философии образования как отрасли философского знания и как предмета социально-гуманитарных наук, а также реальная педагогическая практика.

В сферу интересов философии образования попадают различные объекты: а) человек; б) социально-экономическая среда; в) сфера культуры и духовной жизни общества; г) система и процесс воспитания, обучения и развития человека; д) педагогическая наука, рассматриваемая в системе междисциплинарного научного знания. Особое место в данной системе занимает, безусловно, учитель как главный носитель нового знания. В данном определении концентрируется многоаспектность самого понятия «образование» как: система образовательных учреждений; процесс; ценность; результат и т.д. Однако подобные взгляды ученых, например, Гершунского [4] на эту проблему оспаривают другие ученые. О.В. Долженко, в частности, ставит под сомнение аспект, связанный с пониманием философии образования как инструментального средства.

Важно, в данном контексте рассмотреть интеграцию, которая характеризует, например, взаимоотношения науки и образования. Как считают И.Д. Демидова, В.И. Минина Организационные формы, в рамках которых протекают интеграционные процессы в науке и образовании, следует описывать с двух позиций: с позиции потребления наукой образовательного ресурса и с позиции потребления образованием научного результата [5].

Функция философии заключается в возможности исследовать, рефлексировать само образование как сферу общественной жизни и деятельности. Философский подход предупреждает о реальной опасности рассматриваться образование в отрыве от конкретных проблем жизни, в отрыве от социальных и политических отношений в первую очередь. Сегодня есть опасность отойти от анализа реальных противоречий и коллизий, столь типич-

ных для развития образования. Другая опасность – отрыв философского подхода к образованию от конкретно-научных и других подходов. Без философского подхода нельзя выстроить стратегию, тактику политику в сфере развития образования и общества. Философский подход к образованию, методологическая функция философии в её праксиологическом проявлении позволяют выявить существо такого важного явления современности, как единое образовательное пространство, без осмысления которого вряд ли можно рассчитывать на сколько-нибудь заметные достижения в области образования.

Образование подчиняется как общесоциологическим, так и собственным внутренним специфическим законам развития, поскольку оно постепенно превращается в массовый вид социальной деятельности. Новым направлением, например, является сравнительное образование, то есть сопоставление уровня развития образования в отдельных странах по тем или иным социально значимым параметрам. К числу таковых может быть отнесена социология образования и другие тому подобные направления научной деятельности. Вполне естественно, что комплекс научных исследований, направленных на изучение образования как социального института, закономерно ведет к конституированию особого научного направления, которое призвано выяснять общие и специфические законы развития и функционирования системы образования.

Ещё один принципиальный момент состоит в определении сути взаимоотношений образования и культуры как общечеловеческих феноменов. Образование – фундамент культуры не только с точки зрения общественных учреждений и организаций, но и в личностном плане. Культурная функция образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры, прежде всего различных слоев, групп и отрядов молодежи. Вместе с тем, рассматривать образование только как инструмент для удовлетворения экономических, социальных и иных потребностей, было бы неверно. Образование является еще и самоцелью. Именно понимание этого обстоятельства приобретает сегодня для общества особое значение. Суть его в том, что образование нужно не только ради осуществления конкретных целей и задач, лежащих за его пределами (в сферах экономики, политики, культуры), оно необходимо человеку для удовлетворения своего интереса, потребности узнать нечто новое. В этом плане образование и его разновидность – самообразование – могут выступать источником научного и культурного прогресса. Названная функциональная характеристика образования как социального института имеет значение для любой образовательной структуры. Их всех сближает функция формирования личностного ядра общества.

Философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование само по себе, каким образом оно происходит, каковы природа и источники ценностей

образования, каким бывает и каким должно быть поведение участников образовательного процесса, какими бывают и какими должны быть методы содействия образовательному процессу. Совокупность идей, составляющих основу того или иного целостного подхода к постановке дела образования, может также рассматриваться отдельно [10].

В современной философии образования можно выделить два основных подхода к образовательной сфере, в соответствии с указанными выше двумя основополагающими контекстами употребления понятия «образование». В первом подходе «образование» рассматривается с позиций его социальных функций в обществе. В исследованиях, посвященных образовательному институту, идеал образованного человека понимался как закономерное отражение ценностей данной эпохи. Основной упор, в этом случае делался на том, какие конкретные результаты были получены, посредством действия этого института в обществе или же на эффекте, производимом педагогикой на те или иные стороны общественной жизни. Такое понимание образования в контексте общественного института характеризует определенную группу людей (педагогов-новаторов), т.е. занимающихся, как правило, практической образовательной деятельностью затрудняет возможность осуществить связь с современными тенденциями развития культуры, общества, человека.

Второй подход можно условно назвать антропологическим, поскольку образование в качестве идеала соотносится с процессом формирования, раскрытия и использования творческих способностей человека, внутренних резервов личности. Идеал образованности в этом случае заимствуется из философской концепции человека, и его пытаются осуществить в различных педагогических системах (школа «диалога культур», развивающее обучение, вальдорфская педагогика и т.д.) [2]. Ориентация на конкретную философскую систему оказывается неэффективной по причине отсутствия единой «картины мира» в современной социокультурной ситуации. В этих условиях единые онтологические основания, выступающие в качестве исходного принципа, задающего всю систему в целом, теряют реальный смысл. Определенную роль в понимании современной социокультурной ситуации с точки зрения образовательных структур играют методологические исследования. Главное же отличие философии образования от других наук, обслуживающих образовательную систему состоит в целостности, которую дает философия образования, ведь создание всесторонней, комплексной теории образования невозможно вне контекста философской перспективы, философского осмысления истории и современного состояния системы образования. Философия образования имеет смысл не только потому, что, благодаря ей, мы можем проецировать философский способ мышления на эту область деятельности. Она существует и потому, что сама сфера образования носит философский характер [12].

Философия образования рассматривает гражданское образование как одно из перспективных направлений развития современного отечественного образования, как системообразующую составляющую в формировании научно обоснованной концепции воспитания будущего гражданина. В рамках философии образования могут быть осмыслены и выработаны такие понятия, как «гражданственность», «патриотизм», «гражданское образование», «гражданские ценности» и др. Под гражданским образованием мы понимаем процесс накопления и усвоения системы гражданских знаний, передачи социального опыта того или иного общества и результат этого усвоения, выраженный в интеллектуальной и практической подготовке человека, гражданских навыках, ценностях. Гражданское образование - это механизм воспроизводства определенного типа социальности в конкретный исторический период [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев Е.В. Реформы системы образования в новых землях ФРГ: обзор информации / под ред. А.И. Галагана. – М.: НИИВО, 1994. – 32 с.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., 1991. – 134 с.
3. Вербицкий А.А. От парадигмы обучения - к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М., 1994. – С. 32-58.
4. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее. – Челябинск, 1993. – 240 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
6. Демидова И.Д., Минина В.И. Организационные формы интегративного развития науки и образования (на примере социально-гуманитарного знания) // Философия образования. – 2004. – №3 (11). – С. 53-61.
7. Запесоцкий А. Образование: философия, культурология, политика. – М., 2002. – С. 75-83.
8. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
9. Михалина О.А., Панарин В.И. Формирование образовательной политики для гражданского образования // Философия образования. – 2004. – № 3 (11). – С. 117-118.
10. Наливайко Н.В. Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2000. – 141 с.
11. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования: Комплексный анализ. – Новосибирск, 2002. – 191 с.
12. Савицкий И. Философия глобального образования // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 9-18.
13. Федорова Т.Ю. Философия образования как социокультурный феномен (к постановке проблемы) // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). – Выпуск 1. – СПб., 2002. – С. 28-29.
14. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы: материалы заочного «круглого стола» // Вопр. философии. – 1995. – № 11. – С. 3-34.
15. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика» // Педагогика. – 1995. – № 3.
16. Философия образования: Сб. науч. ст. / Ред. А.Н. Кочергин. – М., 1996. – 287 с.
17. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Педагогика, 1993. – 154 с.

Об авторе

Тихонова Евгения Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

О ВЫБОРЕ ТЕМАТИКИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО ПЛАНИМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

А.Т. Тналинова

Современная образовательная ситуация характеризуется переходом от традиционной к личностно ориентированной педагогической парадигме. Одним из её ведущих положений является принцип самоценности личности ребенка.

Личностно ориентированное обучение не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных качеств учащихся. Личностно ориентированный образовательный процесс нацелен на формирование разносторонней, нравственной, активной творческой личности, а обучение в нём должно быть развивающим, многопрофильным, в полной мере учитывающим индивидуальные особенности каждого учащегося, предоставляющим возможность выбора учеником направления своего развития и совершенствования.

Учебный предмет «Математика» изучается в течение всего школьного курса. Опираясь на тезис И.С. Якиманской: «Каждому ребенку для развития и самореализации нужна образовательная среда» [3, 36-37], на уроках математики в рамках личностно ориентированного обучения необходимо:

- предоставить ученику свободу выбора способов выполнения учебных заданий (использование на уроках разноуровневых заданий по содержанию, характеру, объему);
- использовать нетрадиционные формы групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;
- создать условия для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности (целесообразно использование метода проектов, который нацелен на развитие личности учащихся, их самостоятельности, творчества и позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный);
- побуждать ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы;
- конструировать задания по математике для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся (учитель должен представить учащимся проблему не просто как задание, которое им необходимо выполнить, а подойти к этому более творчески, например, представить тему проекта в виде сказки или проблемной задачи, а учащиеся должны самостоятельно выдвинуть гипотезу решения той или иной проблемы).

По мнению Е.Н. Степанова можно выделить следующие принципы личностно ориентированного подхода [2, 9-10]: самоактуализация; индивидуальность; субъективность; выбор; творчество и успех.

Принципы личностно ориентированного обучения предполагают обучение доверительное, открытое, требующее от преподавателя вступать в диалог и поддерживать его, слушая и проникая в личностный смысл высказывания ученика. Личностно ориентированное обучение – это процесс, направленный на достижение активности личности и сохранение этого состояния. Активизация занятий по математике связана, прежде всего, с рациональной организацией познавательной деятельности учащихся с учетом их индивидуальных способностей и прежде всего с развитием умения быстро ориентироваться в информационном пространстве и извлекать необходимую информацию.

К методам и технологиям личностно ориентированного подхода в обучении математике относится метод учебных проектов. Метод учебных проектов – это определенным образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение результата, но организацию процесса достижения этого результата в течение определенного отрезка времени [1, 67].

В отличие от традиционной педагогики, в которой акцент делается на усвоение готовых знаний, а само обучение происходит за счет заучивания, метод учебных проектов развивает интеллект ученика, его творческие способности и самостоятельность. Известно, что интеллект предусматривает триаду умений: планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать знания и применять их в практической деятельности. Именно эти умения лежат в основе применения проектного метода.

Метод учебных проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), что предполагает владение определенными умениями: анализа, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования и т.д. Если говорить о методе учебных проектов как о педагогической технологии, то он предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Таким образом, учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

При использовании метода учебных проектов учитель должен заранее тщательно готовиться к таким урокам. В начале учебного года желательно проанализировать значимость тем, а также способность учащихся в усвоении данного материала, выделить те темы (наиболее сложные в плане по-

нимания и усвоения), вопросы, разделы программы курса, по которым желательно было бы выполнить проект, чтобы дать возможность учащимся самостоятельно в нем разобраться. Не просто изучить какой-то сложный вопрос, а понять, как его применить для решения какой-то значимой проблемы, использовать в реальной практической жизни.

Проанализировав учебник геометрии для 7-9 классов под редакцией Л.С. Атанасяна, можно выделить следующие темы курса 7 и 8 классов, по которым целесообразно предложить учащимся выполнить учебные проекты.

В 7 классе:

- очень важной и сложной темой является тема «Признаки равенства треугольников», по существу именно с них начинается содержательная геометрия;

- очень мало времени (4 часа) отводится на тему «Построение треугольника по трем элементам», причем построение треугольника осуществляется только по сторонам и углам. С помощью проектного метода можно расширить знания учащихся, рассмотрев построение треугольника и по другим элементам, например, по основанию, углу при вершине и медиане; по двум сторонам и высоте; по стороне, медиане и высоте; построение прямоугольного треугольника по медиане и катету.

В 8 классе можно выделить такие темы, как:

- «Четырехугольники». При её изучении можно разделить класс на исследовательские группы (каждая группа исследует один из четырехугольников) и дать возможность учащимся изучить выбранный четырехугольник, выявить его свойства, а затем при защите проекта поделится своими разработками, приобретенными знаниями и навыками;

- теорема Пифагора – это одна из сложных и интересных тем школьного курса геометрии. Теорема интересна тем, что она имеет очень длительную историю и существует очень много способов её доказательств;

- немаловажной темой школьного курса геометрии является тема «Подобные треугольники». Знания признаков подобия треугольников можно применить в практической жизни, а так как зачастую проектная деятельность направлена больше на приобретение практических навыков, целесообразно будет изучить данный материал, используя метод учебных проектов.

Проектная деятельность завершается реальным, осязаемым результатом, различным по своей форме. Это может быть подготовленный доклад, альбом, буклет, газета, сборник, презентация, каталог, альманах и многое другое.

Таким образом, метод учебного проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий себе различные виды работ: поисковых, исследовательских,

расчетных, – проблемный подход, групповые методы, развивающий рефлексивные, презентационные, исследовательские, поисковые и прочие умения и навыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2001. – 272 с.
2. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Об авторе

Тналинова Айжан Темирбулатовна – магистрант, ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: ГЛОБАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

О.А. Цуканова

Система образования всегда выполняет в обществе функцию воспроизводства социального опыта, т.е. исторической преемственности между поколениями. В свою очередь конкретизация воспроизводства социального опыта возможна в нескольких смыслах: система образования воспроизводит отношения социума с внешним миром; система образования воспроизводит социальную структуру общества и его «элементную» базу, то есть индивидов и их отношения и, наконец, система образования является своеобразным срезом общечеловеческой системы ценностей. Объектом воздействия системы образования является человек, имеющий относительно стабильную духовно-интеллектуальную организацию.

В современных условиях виртуализации социальной реальности возникает опасность утраты образованием своего стержня, концептуального начала, то есть опасность отчуждения педагогической идеи от самого образования, в результате чего само образование сегодня имеет тенденцию окончательно превратиться в рынок образовательных услуг, на практике объективно виртуализирующий социальную реальность в сфере образования.

Исключительно важной задачей духовного развития личности является воспитание у неё потребности в гармоническом взаимодействии с природой и обществом. В связи со всеми этими проблемами возникает необходимость исследования социализации в разрезе значимости групп, их клас-

сификации и роли, что занимает огромное место в научной, социологической и социально-психологической, литературе. В самом общем виде группу можно определить как совокупность людей, связанных каким-либо фактором. Количество этих факторов велико и потому нет пределов разделению людей на группы [9].

Главной социальной функцией школы является обучение и воспитание подрастающих поколений, ориентированное на овладение определенными знаниями, нравственных ценностей, умений, навыков и норм поведения, содержание которых определяется общественными потребностями. К числу таких потребностей сегодня можно отнести необходимость непрерывного образования. Как педагогическая концепция она восходит к идеям мыслителей древности и связано с религиозными максимами о духовном совершенствовании человека.

Исходя из этого, в качестве признаков социального института образования, принимаемых нами за основные можно выделить три. Во-первых, это социальные функции обучения и воспитания, подчиняющиеся общественно значимым потребностям. Во-вторых, наличие общественно выработанных форм образовательных учреждений, их организацию и положение в обществе, а также определенных лиц, осуществляющих функции данного института, их статус в обществе. В-третьих, наличие регулирующих механизмов функционирования данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, т. е. целей, сознательно поставленных конкретной группой людей.

В качестве основных признаков образования как социального института можно выделить три. Во-первых, это социальные функции обучения и воспитания, подчиняющиеся общественно значимым потребностям. Во-вторых, наличие образовательных учреждений как общественно выработанных форм, а также определенных лиц, осуществляющих функции данного института. В-третьих, наличие регулирующих механизмов функционирования данных учреждений, т.е. целей, сознательно поставленных конкретной группой людей; законов, определяющих функционирование учреждений образования; методов образовательной деятельности; материально-технических средств и др.

Усвоение навыков саморегуляции осуществляется в согласии с общечеловеческим опытом усвоения знаний и умений. Иными словами, становление системы саморегуляции ребенка проходит определенный путь развития, ребенок открывает для себя возможность быть субъектом деятельности постепенно. Поначалу поведение ребенка регулируется взрослым, и только постепенно начинает определяться саморегуляцией [11].

Образовательная деятельность в силу относительной самостоятельности подчиняется собственным внутренним закономерностям функционирования и развития. Вместе с тем, определяющее значение предметно-практической деятельности, связь образования с другими сторонами жизни

общества приводит к противоречиям между общественными потребностями и сложившимся стереотипом существующего института. Развитие образования как социального института связано с разрешением различных противоречий.

В современных условиях очевидны границы социологического взгляда, опирающегося на гуманитарную парадигму: человек – мир человека, заданный традицией, социокультурной средой и личной биографией. Отсюда принципиальная возможность реконструкции или конструирования модели человека в качестве его жизненного ряда и мира. Модели человека в социологии строятся обычно с учетом объективированных структур в качестве множества идентификаций индивидуума с ценностями, структурами поведения, символами каких-либо социальных общностей [1]. Антропологическая составляющая социологического познания, тем не менее, всегда существует в некоей форме превращения, т.е. в структуре социального факта, но не прямого индивидуализированного смысла, на раскрытие которого претендуют философия, культурантропология, психология [5].

Социализация во многом является и причиной и следствием того факта современной жизни, что механизмы наследования традиций разрушаются. Сегодня социальные институты уже не создают условий для воспроизводства культуры. Дробление общественной жизни сопровождается сужением социально признанных форм её воспроизводства, и культура сохраняется, в основном на уровне отдельной личности или отдельных малых групп. В этом отношении философия образования предполагает два основных подхода к принципиальным направлениям развития образовательной системы. Первый взгляд предполагает, что образование включено в широкий контекст жизни общества. Перемены, происходящие в его жизни, влияют на систему реально признанных ценностей, целевых установок, путей достижения целей. В результате меняются требования, которые предъявляются к системе образования. Другой подход настаивает на рассмотрении образования как предмета философской рефлексии с концентрацией внимания на истории становления образования, в частности как системы, на тех философских доктринах, которые обусловили этот процесс. Вычленение образования из общей логики социокультурных перемен, его выделение в качестве особого предметного поля не означают самоизоляции. Внешние по отношению к образованию вопросы трансформируются в систему требований, удовлетворение которых – социальный заказ – и рассматривается в качестве основных целей образовательной практики.

Социологическая культура общества выступает одновременно в качестве рационального способа самопознания социальной структуры (выражением позиций различных социальных общностей и индивида) и формой самоутверждения действующих в обществе групп интересов. Основатель социологической науки отмечал: «Церковь, семья и школа, а также профес-

сиональные организации выступают не только средствами образования и перемещения людей, но помимо этих функций они выполняют функции социальной селекции и распределения индивидов внутри социального здания. Причем эти функции имеют не меньшее значение, чем функции образования и воспитания» [10]. Совмещение структурного (институционального), социального (группового) и гуманитарного (личностного) векторов в социологическом познании считается малоосуществимым из-за практической невоспроизводимости индивидуального мира множества людей. Социология работает, по устоявшемуся мнению, категориями больших чисел, т.е. большими социальными явлениями и структурами, и ей неподвластно содержание человеческой индивидуальности. Личность, как правило, пропадает за системой понятий макро- и микросоциологии. Таковы традиционные пути развития западноевропейской, но не отечественной социологии. Возникшие тогда социологические альтернативы отражали возможные и состоявшиеся линии развития российского общества [2]. Российские же социологи всегда полагали обязательным действием методическую проверку получаемых знаний об обществе высоким моральным идеалом [4].

Говоря о реформе современного образования, следует иметь в виду назревшую необходимость приобщения знаний к культуре. И в этом смысле не стоит руководствоваться утопическим принципом единства воспитания и образования, надо саму культуру (этническую, светскую) включить в систему образования на правах обязательных образовательных дисциплин [6].

Главная цель педагога – научить жить своего воспитанника в обществе, достигать гармонии в отношениях с другими людьми и самими собой, уметь находить устойчивость в неустойчивом социальном пространстве и тем самым реализовать свою индивидуальность. В педагогике этот процесс характеризуется как воспитание, а в социологии – социализация. Близость ключевых понятий, общность методов сбора и анализа информации, совпадение целевых установок – всё это дает основания считать педагогику и социологию «родственными» науками. У педагогики и социологии, по мнению Э. Дюркгейма общий предмет исследования – личность, ее взаимодействие с обществом, окружающей социальной реальностью [3], поэтому он считал необходимым рассматривать социальные и педагогические проблемы в органическом единстве. Взаимосвязь социологии и педагогики можно выразить следующим постулатом: цель социологии приблизить человека к человечеству, а цель педагогики – возвысить человека до человечества. Эту же взаимосвязь педагогического и социального подчеркивал Карл Манхейм, утверждая, что школа формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для общества [7].

Философия образования рассматривает гражданское образование как одно из перспективных направлений развития современного отечественного образования, как системообразующую составляющую в формировании научно обоснованной концепции воспитания будущего гражданина. В рам-

ках философии образования могут быть осмыслены и выработаны такие понятия, как «гражданственность», «патриотизм», «гражданское образование», «гражданские ценности» и др. Под гражданским образованием мы понимаем процесс накопления и усвоения системы гражданских знаний, передачи социального опыта того или иного общества и результат этого усвоения, выраженный в интеллектуальной и практической подготовке человека, гражданских навыках, ценностях. Гражданское образование - это механизм воспроизводства определенного типа социальности в конкретный исторический период [8].

Таким образом, социализации достигнет желаемого результата при условии тесной интеграции всех социальных институтов, поскольку именно таким образом происходит сохранение связей между поколениями и традиций конкретного социума. Важнейшей функцией образования является социализация, т.е. обеспечение освоения и производства индивидом социального опыта, свидетельствующее о его безболезненном вхождении в жизнь общества. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безукладникова И.П., Машанов А.А. *Антропология. Парадоксы эволюции человека*. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2002. – С. 120-121.
2. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. *Социология: Учебник для вузов / Под ред. В.И. Добренькова*. – М.: Гардарики, 1999. – 244 с.
3. Дюркгейм Э. *Социология образования*. – М., 1996. – 47 с.
4. Капитонов Э.А. *Социология XX века: История и технология*. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 507 с.
5. Козловский В.В. *Дилемма социологического познания в России // История методологии социального познания. Конец XIX–XX век*. – М., 2001.
6. Костецкий В.В. *Полуобразование и полунравственность в системе образования // Credo*. – 2006 – С. 181.
7. Манхейм К. *Диагноз нашего времени*. – М.: Юрист, 1994. – С. 479.
8. Михалина О.А., Панарин В.И. *Формирование образовательной политики для гражданского образования // Философия образования – 2004 – № 3 (11)*. – С. 117-118.
9. Предвечный Г.П. *Социология // Избранные труды*. – Ростов н/Д: Северо-Кавказский научный центр высшей школы, 2001. – 496 с.
10. Сорокин П. *Человек. Цивилизация. Общество*. – М.: Политиздат, 1992. – С. 423.
11. Чебучева Е.В. *Проблема саморегуляции и социализации личности // Глобальная динамика социальных процессов современности. – Материалы Международной конференции «Социализация личности в глобальном мире»*. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2009. – 454 с.

Об авторе

Цуканова Оксана Анатольевна – соискатель кафедры философии; старший преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (филиал в г. Ачинск), г. Ачинск, Красноярский край.

ВИРТУАЛЬНЫЙ КЛАСС В АСПЕКТЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Е.В. Чистова, Д.В. Казакова

Перестройка системы образования выдвигает в ряд первоочередных задач поиск новых путей повышения эффективности учебного процесса. Стремительная компьютеризация, развитие электронных сетей и мультимедийных средств обучения дает возможность преподавать иностранные языки в условиях новой информационной среды.

Для усовершенствования учебного процесса многие преподаватели уже успешно применяют новейшие цифровые технологии в рамках электронной лингводидактики (А.Д. Гарцов, Н.М. Мекеко, М.А. Бовтенко, А.М. Егоров, Н.В. Молдокулова, О.А. Щеглова, Е.А. Бекерова и многие другие). По определению А.Д. Гарцова, электронная лингводидактика является научной дисциплиной, развивающейся вместе с эволюцией электронных устройств, цифровых технологий и сетей передачи данных, целью которой является изучение закономерностей обучения языкам в современной информационной среде, их теоретической интерпретации и практической реализации в системе инновационного языкового образования [4, 205].

Для русского языка как иностранного (РКИ) сетевое обучение имеет эпохальное значение, так как появляется возможность профессионально продвигать русский язык в глобальном пространстве Интернета, что будет способствовать широкой пропаганде интересов России и существенным образом привлекать все большее количество изучающих русский язык.

Современные образовательные учреждения в полной мере оснащены всем необходимым оборудованием, а именно компьютерными классами с доступом к Интернету и новейшим программным обеспечением. Все это позволяет эффективно использовать электронные средства обучения аудиторно, тем самым существенно оптимизируя креативный потенциал субъектов образовательного процесса.

Наблюдения за работой иностранных студентов показывают, что все они являются активными пользователями ПК. В связи с этим, мы считаем, целесообразным интенсифицировать учебный процесс с помощью виртуальных классов на уроках РКИ.

Виртуальный класс (англ. «virtual class») – это обучающая система, работающая с группой учащихся, находящихся в различных помещениях или зданиях (Виртуальный класс в дистанционном обучении); это инструмент для проведения широкого спектра мероприятий в режиме онлайн: обучающих семинаров (вебинаров), лекций, предэкзаменационных кон-

сультаций, научных конференций и презентаций, развлекательных мероприятий и т.п. (Открытые вебинары).

Виртуальный класс имеет различные формы занятий: чат-занятия, веб-занятия, веб-форумы, телеконференции. В рамках практического курса русского языка как иностранного особенно полезны веб-форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой (Виртуальный класс в дистанционном обучении). Здесь студенты, получив задание, могут использовать всевозможные электронные средства обучения, оценивать работу сокурсников, делиться мнениями, сравнивать свои работы с другими.

От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов (Виртуальный класс в дистанционном обучении).

Роль преподавателя в виртуальном классе предполагает выбор наиболее оптимальных способов проведения семинара (аудио или видеоконференция, использование общей доски, показ интерфейса программных продуктов), управление процессом обучения, выставление оценок по итогам семинара (в случае интеграции с системой дистанционного обучения WebTutor), проведение тестирования.

Роль обучаемого предполагает участие в семинаре, общение в аудио-конференции и чате, работу на общей доске, осмысление презентаций. Таким образом, студент может комплиментарно использовать различные когнитивные стили, что существенно повышает степень его восприятия и запоминания информации.

Таблица 1

**Виртуальные классы в преподавании
различных учебных дисциплин РКИ**

Виды заданий	Интернет-ресурс	Учебные дисциплины	Языковые компетенции
Посещение виртуальных комнат для общения	http://www.facebook.com/ http://secondlife.com/?v=1.1 http://www.imvu.com/	Практикум речевого общения русского языка; Лингвострановедение русского языка;	Живое общение с носителями языка, а также со сверстниками, изучающими РКИ в других странах.
Совершение виртуальных экскурсий, создание фотоальбома или дневника своих путешествий; создание презентации в	(www.virtualmuseum.ru/ – Виртуальный музей России), видео Гид «MoscowRamble» (http://www.moscowramble.ru/)	Лингвострановедение России.	Компенсаторная компетенция – способность ориентироваться в различных источниках информации и использовать их в практической деятельности. Визуали-

языковом редакторе PowerPoint).	Сайт City Net		зация графического материала. Умение работать с PowerPoint.
Прохождение веб-квестов; подготовка устного выступления, создание презентации MS Powerpoint, написание эссе.	http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_templates.php (шаблоны для создания веб-квестов; примеры веб-квестов)	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Лингвострановедение русского языка; Стилистика и культура речи.	Развитие у учащихся навыков аналитического и творческого мышления, а также развитие способности ориентироваться в различных источниках информации и использовать их в практической деятельности.
Участие в текстовых и голосовых чатах.	www.sharedtalk.com http://www.livemocha.com http://www.spbtalk.ru/index.php?showtopic=15394 и др.	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Лингвострановедение русского языка;	Живое общение с носителями языка, а также со сверстниками, изучающими РКИ в других странах.
Переписка по электронной почте со сверстниками – носителями языка и изучающими РКИ в других странах. Участие в текстовых и голосовых чатах.	www.mail.ru , www.yandex.ru , www.google.com и др.	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Лингвострановедение русского языка; Стилистика и культура речи.	Кросс-культурная грамотность. Межкультурная компетенция. Социально-личностные компетенции. Социолингвистические компетенции.
Решение онлайн заданий по грамматике, лексике; выполнение Интернет-тестов.	http://www.livemocha.com Foreign Languages (http://www.foreignlanguages.com).	Практикум речевого общения русского языка.	Развитие лексических и грамматических навыков, умение пользоваться сетевыми и информационными ресурсами.
Работа на тренажёре русскоязычной клавиатуре (начало урока – 5-10 минут)	http://javot.net/games/kmru/klava.html (Он-лайн игра «Клавиатура для чайников» (тренажёр русскоязычной клавиатуры))	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка.	Владение навыками работы с русскоязычной клавиатурой; развитие стратегической компетенции.
Работа с русскоязычными онлайн текстами, перевод, получение информации о сочетаемости слов, использование сино-	«Русский орфографический словарь» http://slovari.yandex.ru/dict/orfo/ , «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу вы-	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Стилистика и куль-	Развитие навыка поиска, анализа и обработки языковых данных. Владение методикой использования электронных словарей. Владение навыками выделения видов

нимов и синонимичных конструкций.	ражений» http://www.jiport.com/?sname=syn http://bobrdobr.ru/c90m , http://www.onlinedics.ru/ www.linggesi.cn.com www.google.com www.multitrans.ru	тура речи.	контекстов и правилами сочетаемости. Умение структурировать знания из различных областей профессиональной деятельности.
Самостоятельное изучение орфографии. Подготовка языковых мультимедийных презентаций по орфографии и пунктуации в редакторе PowerPoint.	«Опорный орфографический компакт» http://www.yamal.org/ook/ «Правила русской орфографии и пунктуации» http://www.rusyaz.ru/pr/ http://bobrdobr.ru/33	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка.	Владение методиками поиска, анализа и обработки данных, умение создавать презентации PowerPoint.
Исследование статей, охватывающих все стороны жизни: передовицы, спорт, погоду, культуру.	http://www.aif.ru/ http://www.kp.ru/ http://www.nigeria.mid.ru/Russian/Papers.htm (ссылки на популярные российские газеты)	Практикум речевого общения русского языка; Лингвострановедение России; Стилистика и культура речи.	Пополнение словарного запаса, овладение навыками чтения, получение самой актуальной информации из разных источников.
Машинный перевод, постредактирование.	http://lingvo.abbyyonline.com/ru http://www.translate.ru/	Практический курс перевода русского языка.	Развитие навыков работы с машинным переводом, анализ текста и редактирование.
Оперативная бесплатная публикация творческих работ.	http://stydents.net/ http://bibliofond.ru/about.aspx http://www.refer.ru/17164	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Лингвострановедение русского языка; Стилистика и культура речи.	Стратегическая компетенция. Развитие лексических и грамматических навыков. Развитие навыков составления и редактирования научных текстов на русском языке.
Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестированиях.	http://window.edu.ru http://www.edu.ru/modules.php	Практикум речевого общения русского языка; Практический курс перевода русского языка; Лингвострановедение	Повышение мотивации, оценка собственных знаний, анализ речевых ошибок.

		ние русского языка; Стилистика и культура речи.	
--	--	--	--

Выполнение такого рода творческих заданий позволяет преподавателю включить в практический курс русского языка реальную деятельность – чтение и анализ онлайн-текстов актуальной данному времени тематики, повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, наполнить курс действительно интересным студентам содержанием.

Установлено, что уединение за компьютером виртуального класса развивает у учащегося более сильное чувство кооперации и сотрудничества, чем в обычных аудиториях (Открытые вебинары). Применение виртуальных классов позволяет построить обучение в соответствии с наиболее предпочитаемым для студента когнитивным стилем, а в дальнейшем, с целью личностного развития и улучшения результатов обучения.

Очевидно, что занятия в виртуальном классе обладают рядом преимуществ перед печатными учебниками. Во-первых, это мощный банк данных, способный вместить в себя несколько традиционных учебных пособий, словарей и справочников. Во-вторых, моментальный доступ к любой имеющейся в банке данных информации. В-третьих, комбинированное сочетание текста, графики (включая и динамичную форму – анимацию) и звука. В-четвертых, использование виртуальных классов возможно как в режиме полной автономности, так и в сочетании с другими учебными пособиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веб-квест. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php#2>.
2. Видео-гид «MoscowRamble». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moscowramble.ru>.
3. Виртуальный класс в дистанционном обучении. [Электронный ресурс]. 4.01.2010. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение.
4. Гарцов А.Д. Формирование информационной среды обучения РКИ в условиях становления электронной педагогики // Материалы II международной научной конференции «Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик». – Курск: КГТУ, 2009. – С. 204-213.
5. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wecom.ru/structure/?idstructure=202>.
6. Милютин Т., Хлебда Б. Ресурсы Рунета на уроках РКИ. [Электронный ресурс]. 20.11.2008. – Режим доступа: <http://author-edu.ru/drupal/?q=node/2183>.
7. Открытые вебинары. IT-решения для управления эффективностью персонала. [Электронный ресурс]. 12.01.2010. – Режим доступа: <http://www.v-class.ru/12.01.2010>.
8. Христюк А. Н. Использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.5ka.ru/105/1798/1.html>.

Об авторах

Чистова Елена Викторовна – преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

Казакова Диана Владимировна – преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

ПРИНЦИП ИНТЕГРАТИВНОСТИ В СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Е.В. Чистова

Для всей современной науки характерны синтетические, интегративные процессы – внутридисциплинарные, междисциплинарные, между естествознанием и социально-гуманитарными науками, между философией и наукой, между формами общественного сознания и т.п. В последнее время нельзя не отметить особую потребность синтеза информатики с гуманитарными науками, такими как лингвистика (компьютерная лингвистика), педагогика (электронная лингводидактика), переводоведение (машинный, автоматический и автоматизированный перевод) и многими другими.

Н.Н. Моисеев, размышляя о процессах, идущих в современных цивилизациях и признавая трудности их однозначной интерпретации, вспоминает слова Н. Бора о том, что никакое сложное явление нельзя описать с помощью одного языка, на основе одной парадигмы. Истинное понимание может дать только голограмма, т.е. рассмотрение явлений в разных ракурсах, его описание с помощью ряда различных интерпретаций [3, 179].

Одной из основных функций философии является интегративная (синтетическая) функция, то есть системное, целостное обобщение и синтез разнообразных форм познания, практики, культуры, всего опыта человечества в целом [1, 72]. Философское обобщение – это не простое механическое, эклектическое объединение частных проявлений этого опыта, а качественно новое, всеобщее и универсальное знание [2, 167].

Таким образом, вся современная научная деятельность сводится к универсализму философских принципов познания и методов научного исследования, что приводит к методологическому взаимообогащению частных наук.

В 1927 году Нильсом Бором был предложен принцип дополнительности для разрешения теоретических трудностей, возникших при описании природы микрочастиц. Сущность принципа дополнительности в воспроизведении целостности явления на определенном этапе его познания. Для этого необходимо применение взаимоисключающих и взаимоограничивающих друг друга классов понятий и представлений. Именно их совокупность обеспечивает относительную полноту информации. Этот принцип указывает на то, что необходимо использовать различные теоретические методы при познавательной деятельности [3, 286].

В рамках этого принципа отражается стремление к интегративности (т.е. объединению) науки. В связи с этим представляется целесообразным разрабатывать интегративные учебные пособия, включающие междисциплинарные знания и создающие качественно новые условия организации учебного процесса. В качестве примера мы предлагаем рассмотреть проект электронного учебника по переводу в сфере профессиональной коммуникации «Переводчик.ru», разрабатываемого автором данной статьи.

Неоспоримым является тот факт, что в случае перевода информативных и научно-технических текстов, обильно наполненных терминологией, успешно используются системы машинного перевода и средства автоматизированного перевода. На сегодняшний день существуют различные образовательные курсы для переводчиков, такие как «Автоматизированный перевод документов», «Компьютерные средства перевода», «Локализация веб-сайтов» и другие. Подобные программы подразумевают наличие базовых знаний по общей теории перевода и обучают целенаправленно только работе с автоматизированными средствами перевода. К сожалению, данные курсы пока существуют не во всех городах и не во всех ВУЗах, поэтому, на наш взгляд, решением проблемы явилась бы разработка электронного учебника открытого доступа с привлечением сетевых и программных средств автоматизированного перевода.

Таким образом, идея создания пособия базируется на принципе интегративности, объединяющем курсы общей теории перевода, теории перевода научно-технических текстов и теории автоматизированного перевода.

Идея создания такого пособия также базируется на принципе комплементарности. В данном случае речь идет об успешной взаимодополняемости электронной лингводидактики и традиционного обучения теории и практики перевода, что существенно интенсифицирует креативный потенциал субъектов образовательного процесса, не прибегая к помощи программистов.

Цель данного учебника – подготовить конкурентноспособных специалистов, владеющих самыми современными навыками и знаниями в области перевода отраслевой литературы и ориентирующихся в многообразии новейших инструментов для эффективного выполнения поставленных переводческих задач.

Задачи электронного учебника по переводу:

- 1) обучить методике предпереводческих алгоритмов анализа письменного текста, способствующих точному восприятию исходного высказывания, прогнозированию вероятного когнитивного диссонанса и несоответствий в процессе перевода и способов их преодоления;
- 2) обучить методике подготовки к выполнению письменного перевода научно-технического текста, включая ориентированный поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях;

3) обучить навыкам работы с автоматизированными средствами перевода (SDL Trados 2007 и др.);

4) ознакомить с менеджментом переводческих проектов.

Программа данного учебника делится на несколько модулей. Каждый модуль ориентирован на формирование тех или иных переводческих компетенций и на перевод текстов различной тематики.

При работе с электронным учебником появляется возможность решать многие интегративные задачи:

1. Для осуществления перевода иностранного on-line текста на русский язык с целью получения информации о сочетаемости слов и правильном использовании синонимов и синонимичных конструкций, студент, перейдя по гиперссылкам на нужную страницу, может воспользоваться заранее подготовленным преподавателем или автором данного учебника списком электронных словарей или систем машинного перевода.

Для получения информации о любом прецизионном слове или о лингвокультурониме, присутствующем в тексте, в учебнике предлагаются гиперссылки на различные поисковые системы. Все это помогает учащимся структурировать знания из различных областей профессиональной деятельности; освоить методы и методики поиска, анализа и обработки данных; овладеть методикой использования электронных словарей, а также навыками лингвопереводческого анализа текста.

2. При работе с терминологией студентам предлагаются ссылки на различные терминологические базы данных, подключаемые по Интернету, например The Open Terminology Forum или TERMIUM, MultiTerm, SDL Trados (поиск с помощью функции Concordance) и т.д. Подобное задание способствует овладению учащимися навыками использования прикладных технических средств обеспечения переводческой деятельности, а также навыками анализа структурной и смысловой архитектоники текста в целом и на уровне его микроструктур.

3. Традиционные учебные пособия по теории и практике перевода научно-технических текстов в большей степени ориентированы на работу с терминологией и тренинг различных переводческих приемов, а не на графическое оформление конечного продукта перевода, что иногда существенно замедляет работу переводчика. Владение методикой оценки и расчета экономической эффективности переводческой деятельности и профессиональная самоорганизация, зачастую является первостепенной задачей переводчика, работающего в ограниченных временных рамках, поэтому методологическая интегративность оснащения подобного учебника принципиально необходима для развития стратегической компетенции будущего переводчика.

Работа с символьными примитивами и графическими изображениями с помощью функции автоматической подстановки при локализации в SDL Translator's Workbench, где предусмотрены средства автоматической адап-

тации этих элементов к целевому языку, развивает у будущих переводчиков умение правильно оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе.

4. Опыт переводческих проектов с помощью инструмента визуального объединения текстов SDL Trados WinAlign, позволяющий создавать данные для последующего занесения в память переводов из имеющихся переведенных документов, способствует развитию навыков профессиональной и корпоративной этики, а также навыков организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива.

Таким образом, большое значение интегративных задач для развития интеллектуальных творческих способностей учащихся объясняется тем фактом, что в современной науке все более усиливается тенденция к синтезу знаний, проявляется установка на осознание и раскрытие общности объектов познания [4, 9]. При этом ученые утверждают, что данная тенденция должна постоянно усиливаться в будущем, что доказывает актуальность и своевременность создания электронных интегративных учебников.

Такого рода практика легко моделируется в любой знаковой системе, может быть осмыслена и принята методически, может осуществляться как в индивидуальном, так и в коллективном педагогическом творчестве. В личностном исполнении такая работа уникальна, она полностью авторская, она «вещь в себе». А сам процесс предметной интеграции не уникален, он доступен многим, и в этом случае данная технология – «вещь для нас», т.к. в ней соблюдены основные принципы дидактики [5, 563].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Философия и методология науки: учебное пособие для аспирантов* / В.П. Кохановский [и др.]. – Изд. 5-е. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 346 с.
2. *Социальная философия: Учебное пособие для ВУЗов* / под ред. Лавриченко В.И. – М.: Культура и спорт, 1995. – 240 с.
3. *Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. Т. 1* / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 863 с.
4. Савченко Н.А. // Один из подходов к реализации принципа интегративности в обучении. [Электронный ресурс]. ИДО РУДН. 2008. – Режим доступа: http://www.ychitel.com/menu%20to/metod/metod_2_3.html.
5. Корнющенко Д.И. *Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного развития* / Учебно-методический курс. – Москва, 2005. – Режим доступа: http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0020.shtml. – 670 с.

Об авторе

Чистова Елена Викторовна – преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЙ

М.П. Яценко

Технологическая деятельность человека обусловила появление глобальных проблем, включая угрозу экологического, демографического и других кризисов. Вместе с тем реальный процесс социального развития представляет собой единство прогрессивных и регрессивных составляющих. Социальное развитие представляет собой естественноисторический процесс, где наряду с усложнением, нарастанием разнообразия, дифференциацией элементов общественных структур происходит упрощение ряда явлений. В этих условиях необходим поиск оптимальных форм социального прогресса [4, 14].

Рационалистическая система ценностей, со становлением и развитием которой связаны величайшие достижения западноевропейской цивилизации, к началу XXI столетия оказалась исчерпанной. Обнаружилось, что рационалистический подход к действительности содержит в себе наряду с созидательным разрушительное, деструктивное начало. При этом стало ясно, что кризис рациональности – это всего лишь феноменология глубинных конфликтов, затрагивающих внутреннюю архитектуру западной культуры. Отсюда – потребность не только по-новому взглянуть на природу рационального сознания и механизмы его воспроизводства, но и осмыслить пути формирования новой духовности (новой рациональности в том числе), которая может послужить отправной точкой в социокультурном развитии человечества в XXI веке.

При рассмотрении базовых понятий, характеризующих вопросы организации жизни общества, первостепенное значение приобретают вопросы устойчивости социальных структур, устойчивости социального развития. Опыт истории говорит, что эта устойчивость обуславливается рядом оснований – решением вопросов о социальной справедливости, целях и ценностях развития.

Для понимания сущности глобализации важно определиться с категорией «всеобщее». Всеобщее, которое для Сократа служило целью субъективно-ученого исследования, было возведено Платоном в объект и приняло образ чистой идеи. Гегель мог считать избранную им задачу вполне решенной, когда убедился бы, что окрепшее в его духе воззрение на замкнутую целостность вселенной слилось с предложенной Фихте отвлеченной схемой самопознания; задача была бы решена в самом начале, если бы «Все» было представлено как мыслящая себя сущность, если бы понятие любви перешло в понятие духа и изящная целостность и вечная жизнь мира были бы изображены как «абсолютный», т.е. не как разъединенный, но как в себе замкнутый, не как бессодержательный, но как наполненный, не

как конечный, но как бесконечный дух; наконец она была бы решена, если бы этот «абсолютный дух», как живущий теперь в вечности, мог быть представлен в самом процессе его проявления во внешности и возврата к себе [3, 70-71].

В этой связи важно отметить, что современный стиль научного мышления имеет ряд отличительных черт, в основе которых – отсутствие существовавших традиционно крайностей между: объективизмом и релятивизмом; сциентизмом и герменевтикой; метафизикой и диалектикой. Вполне естественно, что это особо ярко отразилось на уровне исторической гносеологии. Специфика гносеологии по отношению к гуманитарному познанию вообще и истории в особенности, состоит, как уже отмечалось, в постепенном уничтожении границ между научным и ненаучным познанием. Вот как оценивает современную ситуацию профессор М. Латтанзи (ЮНЕСКО): «Вместе с новыми возможностями экономического роста и социального прогресса глобализация привела к серьезной утере этических и моральных ориентиров. Как никогда ранее и в основном в промышленно развитых странах люди столкнулись с быстрым распадом и разложением интеллектуальных ценностей, ...ценностей, которые заменяются ныне хаотической гонкой за индивидуальным экономическим успехом, который вместе с достижением материальных благ часто приводит к глубокому чувству недовольства, несчастья, неуверенности и дезориентации» [8, 6].

В настоящее время утверждение принципов неолиберализма в «конце истории» (Ф. Фукуяма) означает окончательную победу западных общественно-политических форм (демократия – права человека – правовое государство – рынок). В данном случае либерально-демократический проект, утверждающий общечеловеческие свободы, относят к достижениям исключительно западного мира в процессе его исторического развития. Политическая свобода оказывается высшей политической ценностью западного мира. В этом случае можно говорить о том, что Запад принимает на себя функции абсолютного субъекта либерально-демократического дискурса, т.е. выступает от имени всего мирового политического сообщества. Особенность современного дискурса неолиберализма заключается в том, что он устанавливает новые правила, «политические игры», регламентирующие способы интерпретации политического мира.

А. Панарин представляет глобализацию как процесс становления единого взаимосвязанного мира, к которому народы и государства подошли неодинаково подготовленными в экономическом, военно-стратегическом и информационном аспектах [10]. Поэтому она чревата новыми потрясениями и коллизиями. Самые развитые и могущественные страны тяготеют к социал-дарвинистской концепции глобального мира, где наиболее приспособленные расширяют свои возможности за счет менее приспособленных. Возникла асимметрия в отношениях двух частей глобального мира, грозящая расколом человечества на приспособленную культурную расу и не-

приспособленную, к которой принадлежит большинство. Требуется смена парадигм отношений между Западом и Востоком, Севером и Югом, Центром и Периферией. Поэтому необходимо пересмотреть и парадигму модернизации. Если раньше путь развития указывали успешные первооткрыватели, за которыми следовали отстающие, то теперь ввиду невозможности вступить всем на путь лидеров возникает коллизия социального пессимизма и исторического оптимизма.

В. Федотова в своих работах трактует глобализацию как процесс социальной трансформации и модернизации. Этот процесс, в первую очередь, касается незападных стран и связан с мировым рынком, победой идеи экономической свободы в глобальном масштабе, информационной всемирной связью, продвижением высокотехнологичных продуктов посредством рекламной деятельности. Глобализация возникла из лавинообразного распространения мирового рынка и информации. Вместе с тем она порождает невероятный разрыв в уровне жизни и планах развитых и менее развитых стран [14].

А. Уткин представляет глобализацию как слияние национальных экономик в единую общемировую систему [13]. Для М. Делягина глобализация – процесс формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе новых, преимущественно компьютерных технологий [5]. С.Марков главный акцент в процессах глобализации делает на глобализации политических институтов [9]. С.Дубровский рассматривает четыре аспекта процесса глобализации [7]. Во-первых, эта интеграция национальных экономик в мировую экономику, которая структурирована в виде глобальной пирамиды с лидерами, середняками и аутсайдерами. Во-вторых, интеграция национальных сред обитания в мировую среду, что предполагает установление локальной ответственности за состояние мировой среды. В-третьих, политическая интеграция стран в локальные блоки и мировое сообщество с механизмом глобального управления. В-четвертых, интеграция информационных национальных пространств в единое мировое пространство, где унифицируются потоки информации, их идеологическое наполнение, отбор и интерпретация сообщенных фактов.

Существенным пробелом многочисленных исследований по проблемам глобализации является отсутствие прогнозов и сценариев ее дальнейшего развития. Необходимо отметить, что лишь ряд авторов выходят в своих работах на уровень моделирования перспектив глобализации. Например, В.Г. Бранский и С.Д. Пожарский [2] считают, что самым важным прогнозом относительно будущего глобализации является заключение о том, что она неизбежно приведет к глобализации человека.

В настоящее время глобализация идет за счет ухудшения природы человека, поэтому ее необходимо развернуть в гуманистическое русло, сориентировать на построение грядущего глобального общества с доминирую-

щей сферой социокультурных услуг. Как отмечает А.С. Панарин, «... перед нами две альтернативные концепции философии истории: согласно одной, модерн – окончательный выбор человечества, которому предстоит продолжать эпопею прогресса, согласно другой, прогрессистская эпоха – это преходящая промежуточная форма между старым традиционным и новым, грядущим типом нестабильности» [11, 84].

Поскольку будущее неразрывно связано с прошедшим, то субъекты глобализации часто используют историю для формирования соответствующей идеологии, которая пытается оправдать искусственное глобализационное давление. Может показаться странным тот факт, что идеологи глобализации довольно часто используют постулаты марксизма, однако, как свидетельствует практика методы попыток унификации мирового пространства довольно схожи, в частности: 1) единство исторического процесса и неизбежность прогресса; 2) объективность процесса, его независимость от воли и сознания людей; 3) стадийность этого процесса, прохождение человечеством в целом ряда «научно» установленных стадий (формаций); 4) экономоцентризм, представление о производительных силах и производственных отношениях как о движущих силах прогресса и факторах, определяющих все остальные проявления нашей жизни; 5) классовый подход к анализу всех послепервобытных обществ, преимущественное внимание к проблемам эксплуатации и любым формам протеста; 6) насилие как основной метод решения социальных проблем и основной механизм прогрессивного развития [1, 52].

Геополитический подход к истории, по логике, отрицает саму идею развития: если все определяют геополитические факторы, то история есть броуновское движение, непрерывная смена гегемонов, но никак не развитие в философском смысле этого понятия. «Дорога мирового развития» неизбежна в том или ином ее виде в рамках формационного подхода; допустима, но с большой натяжкой в рамках подхода цивилизационного. При геополитическом подходе «дорога мирового развития» как феномен – нон-сенс, при игре сил стихии никакая магистраль невозможна в принципе. То, что представляется таковой ретроспективно, не более чем иллюзия, мираж или самообман. Все некогда происшедшее имело свои причины, и задним числом последовательность причин и следствий выглядит не только логичной, но и единственно возможной. Отсюда – впечатление некоего «пути» и неизбежно присущих ему закономерностей, а экстраполяция пройденной его части в будущее создает картину «дороги» или даже «магистралей» с возможностью больших или меньших отклонений от нее. Но в момент события всегда есть альтернативность, а события социального, в жизни человека в обществе происходящего – ещё и выбор.

Некоторые исследователи вполне основательно считают, что современный либерализм обладает двойное смыслом. Так, например, философ-традиционалист Г. Джемаль видит его подоплеку в расизме: «Именно анг-

лосаксонский расизм является наиболее жестким, последовательным, продуктивным, послужившим идеологическим хребтом для создания наиболее последовательных форм колониализма, и именно этот расизм до сегодняшнего дня является неким концептуальным фоном, стоящим за очень многими процессами либерально-рыночной системы, нуждающейся в существовании третьего мира, подавляемого и жестко отчуждаемого от определенных возможностей, ценностей» [6]. По мнению же других исследователей либерализм есть другое название социал-дарвинизма, порождающий своеобразный «фашизм на атомарном уровне», который в минуты кризиса для капиталократии переходит в тоталитарную форму фашизма [12]. Действительно, даже неукоснительное соблюдение всех норм международного права не способно снять проблему насилия в эпоху глобализации.

Глобализация как объективно-субъективный процесс, осуществляющийся за рамками естественной интеграции в рамках локальных цивилизаций, тесно связана с насилием и может рассматриваться в качестве «тотальной войны» мировой финансовой олигархии против остального населения планеты прежде всего незападного. Субъективная составляющая глобализации заключается в насильственной реализации интересов мировой финансовой олигархии, транснациональных корпораций, политической и экономической элиты США и Западной Европы. Пока разворачиваются глобализационные процессы, проблема насилия будет сохранять свою остроту и актуальность.

Таким образом, реально противодействовать давлению глобализма возможно только на базе объективных исторических исследований, основанных на традициях и менталитете конкретных народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алаев Л.Б. «По последним данным разведки, мы воевали сами с собой» (к вопросу об основном противоречии нашей эпохи) // *Восток (ORIENS)*. – 2002. – № 4. – С. 51-62.
2. Бранский В.Г., Пожарский С.Д. Глобализация и синергетическая философии истории // *Общественные науки и современность*. – 2006. – №1. – С. 109-121.
3. Гайм Р. Гегель и его время. – СПб.: «Наука», 2006. – 392 с.
4. Глевацкая Н.В. Социальные проблемы устойчивого развития как объект социально-философского анализа: автореферат дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2002.
5. Деягин М. Глобализация // *Глобалистика. Диалог*. – М., 2003.
6. Джемаль Г. Традиция и расизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.metakultura.ru/vgora/ezoter/rasism.htm>.
7. Дубровский С.В. Глобальная пирамида как результат исторического развития, характеристик социума и состояния среды // *Общественные науки и современность*. – 2002. – №4. – С. 173-183.
8. Канаев Н.М. Глобализация как угроза культурному разнообразию и социально-устойчивому развитию // *Культура информационного общества: Сборник научных трудов*. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2003.
9. Марков С. Глобализация политических институтов // *Глобалистика. Диалог*. – М., 2003.
10. Панарин А.С. Глобализация // *Глобалистика. Диалог*. – М., 2003. – С. 183.
11. Панарин А.С. Философия истории. – М.: «Гардарики», 1999. – 432 с.

12. Субетто А.И. Просвещенный либерализм или капиталократия над «мертвыми душами» России. – СПб., 2004. – 25 с.
13. Уткин А. Глобализация // Глобалистика. Диалог. – М., 2003.
14. Федотова В.Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. – №11. – С. 3-23.

Об авторе

Яценко Михаил Петрович – кандидат философских наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

СОДЕРЖАНИЕ

Аитова А.И., Сурикова Н.Г.

Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников..... 3

Алесина Г.А.

Развитие ключевых компетенций через самостоятельную работу учащихся..... 6

Амелькин С.А., Егорычев А.А.

Сопровождение образовательного процесса школьников Ярославской области с помощью информационной системы «Городской Интернет Дневник»..... 11

Бабкина Т.И.

Иностранный язык в пространстве технического вуза..... 16

Байкалова С.И.

О формировании самостоятельности как личностного качества студента..... 20

Баранова И.А.

Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды..... 26

Богданова А.И.

Формирование толерантности у студентов в поликультурной среде вуза..... 32

Варламова Т.П.

Балльно-рейтинговая система оценивания учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения математике как элемент компетентностного подхода в обучении..... 42

Варламова Т.П.

Элементы методики формирования логической компетентности студентов университета в процессе обучения математике..... 46

Васюкова М.В.

Интерактивные технологии в начальном образовании..... 52

Весновская О.В.

Практическая геометрия с использованием оригами..... 56

Гасанова М.Н.

Формирование исследовательских умений подростков в школьном научном объединении..... 62

Гузенко И.Н.

Аксиологические проблемы образования: глобализационный аспект... 66

Гуляева Т.В., Пещенко Н.К.

Использование электронных средств обучения как условие повышения качества математического образования школьников..... 71

Даниленко С.В. Психологическое сопровождение обучающихся (на примере МОУ «Гимназия №3» г. Пролетарск Ростовской области).....	75
Ефименко С.М. Тьютор в образовательном учреждении: содержание деятельности и функции.....	86
Зелинская С.А., Зелинский С.С., Миненко М.А., Семенюк О.М. Прикладные программные продукты при изучении химии.....	93
Ким С.М. Социальный идеал в условиях глобализации: особенности изучения...	98
Ковалёва Ю.Ю. Развитие культурно-языковой личности студента в условиях модульного обучения иностранному языку в техническом вузе.....	102
Коршунова Л.Т. Основные факторы развития одарённых детей.....	107
Леопс А.В. Образование и исторические аспекты глобализации.....	110
Луценко Т.В. Потенциал правовых элективных курсов в формировании правосознания школьников.....	115
Максимова Н.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя.....	118
Николаева А.Ю., Лобынева Е.И. Перевод в обучении иностранному языку в высшей школе.....	122
Осипова М.Б. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений малого города как одно из условий становления и развития музыкальной культуры школьников.....	125
Осипова С.И., Паранкевич П.М. О структуре модели успешного человека.....	130
Павлов В.И. Этнокультурные традиции в воспитании личности.....	135
Паскевич Н.Я. Система творческих заданий как средство развития читательских способностей старших школьников (на примере занятия по рассказу А.И. Солженицына «Как жаль»).....	148
Пранкевич Ж.В., Тимофеева Ю.В. Инновации и традиции современной школы: компьютер и книга.....	159
Серова Е.Н. Проблемная ситуация на уроке как средство формирования положительной учебной мотивации младших школьников.....	163

Соловьёва Т.В.	
Интертекстуальность в начальном образовании.....	166
Тихонова Е.В.	
Философия образования и социальные аспекты духовно- нравственного воспитания в глобализирующемся обществе.....	170
Тналинова А.Т.	
О выборе тематики учебных проектов по планиметрии в условиях лично-ориентированного подхода.....	175
Цуканова О.А.	
Образование как процесс социализации личности: глобальные аспекты.....	178
Чистова Е.В., Казакова Д.В.	
Виртуальный класс в аспекте электронной лингводидактики.....	183
Чистова Е.В.	
Принцип интегративности в создании электронных средств обучения переводу.....	188
Яценко М.П.	
Глобализация как форма исторического процесса: амбивалентность проявлений.....	192

**Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Московский государственный университет технологий и управления
(филиал в г. Чебоксары)
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии**

**приглашают Вас принять участие во II Международной
заочной научно-практической конференции
«ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ»
(18 сентября 2010 г.)**

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология
8. Естественные науки
9. Медицина и биотехнология
10. Экология
11. Пищевая промышленность
12. Химическая промышленность
13. Развитие агропромышленного комплекса
14. Математика и информатика
15. Техническое развитие общества
16. Архитектура и строительство

Заявки, тексты статей принимаются до 18 сентября 2010 г.

Наши координаты:

428018 г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д. 4, офис 101/3
Тел.: 8 (8352) 22-04-89, 38-16-10
e-mail: nii21@mail.ru

Более подробная информация на сайтах:

nii21.ucoz.ru и www.konferencii.ru.

Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии
Частное образовательное учреждение «Центр «Интеллект»



II МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АССАМБЛЕЯ ШКОЛЬНИКОВ

Приглашаются учащиеся 3-11 классов

Научная тематика Ассамблеи предусматривает
следующие направления исследований:

Математика и информатика

Обществознание и история

Филология и литература

Естествознание

Искусство

Заявки, тексты статей
принимаются **до 30 октября 2010 г.**

Наши координаты:

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д. 4, офис 101/3

Тел.: 8 (8352) 22-04-89, 38-16-10

e-mail: 551045@mail.ru

**Подробная информация на сайтах:
www.iq200.ru, www.konferencii.ru.**

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

приглашают Вас принять участие в III Международной
заочной научно-практической конференции



**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»**
(20 ноября 2010 г.)

Заявки, тексты статей принимаются
до 20 ноября 2010 г.

готовят к изданию сборник научных трудов

«ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ»

В центре внимания – круг проблем, связанных с участием личности в инновационных процессах, исследуемых в различных областях научного знания.

Мы приглашаем учёных, аспирантов, соискателей и докторантов представить свои статьи в это издание.

Приём текстов статей – до 6 сентября 2010 г.

Наши координаты:

428018 г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д. 4, офис 101/3

Тел.: 8 (8352) 22-04-89, 38-16-10

e-mail: nii21@mail.ru

Более подробная информация на сайтах:

nii21.ucoz.ru и www.konferencii.ru.

Научное издание

Инновации и традиции современной школы

Материалы Международной заочной
научно-практической конференции
29 мая 2010 года

Отв. ред. – *М.В. Волкова*

Компьютерная верстка – *Е.В. Павлова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 30.06.2010 г. Формат 60х84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 12,75
Тираж 700 экз. Заказ № 139

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428029 г. Чебоксары,
ул. Хузангая, 11 «А»
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: 551045@mail.ru