



Учредитель
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1998 г.

Выходит 15 раз в год

Выпуск
ПЕДАГОГИКА
1(1) / 2014

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–36152 от 06 мая
2009 г. Федеральная служба
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Адрес редакции
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, 24а
E-mail: vestnik_method@ bsu.ru

Адрес издателя
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, 24а
E-mail: riobsu@gmail.com

Перевод на английский язык
А.Ц. Эрдынеев
Редактор *Ж.В. Галсанова*
Компьютерная верстка
Т.А. Олоевой

Подписано в печать 24.01.14.
Формат 60 x 84 1/8.
Усл. печ. л. 12,8. Уч.-изд. л. 11,05.
Тираж 1000. Заказ 4.
Цена договорная.

Отпечатано в типографии
Издательства БГУ
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Сухэ-Батора, 3а

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

Редакционный совет «Вестника БГУ»

С.В. Калмыков, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. (председатель);
И.К. Шаранхаев, канд. физ.-мат. наук, доц. (зам. председателя);
Н.Н. Татарникова (зам. председателя, директор Издательства БГУ);
Н.И. Атанов, д-р экон. наук, проф.; *Т.С. Базарова*, д-р пед. наук, доц.;
А.С. Булдаев, д-р физ.-мат. наук, проф.; *Д.И. Бураев*, д-р ист. наук,
проф.; *А.В. Гаськов*, д-р пед. наук, проф.; *Н.Ж. Дагбаева*, д-р пед.
наук, проф.; *Ц.З. Доржиев*, д-р биол. наук, проф.; *С.С. Имixelова*, д-р
филол. наук, проф.; *Л.П. Ковалева*, канд. филол. наук, проф.;
К.Б.-М. Митупов, д-р ист. наук, проф.; *И.И. Осинский*, д-р филос. наук,
проф.; *М.Н. Очиров*, д-р пед. наук, проф.; *В.В. Хахинов*, д-р хим. наук,
проф.; *В.Е. Хитрихеев*, д-р мед. наук, проф.

Редакционная коллегия выпуска

Н.Ж. Дагбаева, д-р пед. наук, проф. (гл. редактор); *Г.Ц. Молонов*, д-р
пед. наук, проф.; *И.А. Маланов*, д-р пед. наук, доц.; *З.И. Пазникова*, канд.
пед. наук, доц.; *Ю.Г. Резникова*, канд. пед. наук, доц.; *И.Д. Трофимова*,
канд. пед. наук, доц.; *Г.Н. Фомицкая*, д-р пед. наук, доц.; *Ч.Н. Цырен-
жапова* (отв. секр.)

© Бурятский государственный университет, 2014



I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ И ЗА РУБЕЖОМ

УДК 371 (47+57)

© Н.Ж. Дагбаева

Из опыта лучших практик Десятилетия образования в интересах устойчивого развития в российских регионах

В настоящей статье на примере Байкальского региона анализируются лучшие практики по итогам Десятилетия образования в интересах устойчивого развития ООН, анализируется инновационный опыт работы образовательных учреждений, определяются перспективы развития ОУР.

Ключевые слова: Десятилетие образования в интересах устойчивого развития ООН, опыт и лучшие практики, экологическое и межкультурное образование, партисипативные технологии.

N.Zh. Dagbaeva

The best practices experience of Decade of education for sustainable development in the Russian regions

In this article on the example of the Baikal region best practices of the Decade of Education for Sustainable Development of the United Nation are analyzed, the innovative experience of educational institutions is analyzed, the prospects of ESD are outlined.

Keywords: Decade of education for sustainable development of the UN, experience and best practices, environmental and intercultural education, participative technologies.

В декабре 2014 г. завершается объявленное ООН Десятилетие образования в интересах устойчивого развития. На глобальном уровне его итоги будут подведены на всемирной конференции по образованию в 2014 г. в Японии. Многие страны, регионы, местные сообщества анализируют, что было сделано в системе образования за прошедшие десять лет для достижения устойчивости экономических, социальных, политических систем. Общероссийские итоги были обсуждены в Ханты-Мансийске на международной конференции ЮНЕСКО по вопросам образования в интересах устойчивого развития, посвященной 150-летию В.И. Вернадского. Организаторами и учредителями конференции выступили Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО и правительство Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. На этой конференции был представлен опыт образовательных учреждений многих регионов России, в том числе нашей республики. В настоящей статье рассмотрены опыт и лучшие практики Бурятии, одного из восточных российских регионов.

Теоретические направления научных исследований за прошедшее десятилетие были нацелены на поиск подходов к реализации «Местной повестки – XXI» в местном сообществе и развитие социального партнерства, выяв-

ление роли общественных экологических организаций в образовании и просвещении, на изучение и сохранение природного и культурного разнообразия Байкальского региона и в конечном счете институализацию образования для устойчивого развития (ОУР).

Для решения этих глобальных целей решались тактические задачи для разработки содержания экологического образования в школьной и вузовской практике в различных условиях социоприродного окружения; определения дидактических основ экологического образования в процессе преподавания школьных дисциплин; формирования межкультурной компетентности личности в поликультурном обществе.

В технологической части решались задачи внедрения инновационных методов в современной системе непрерывного образования, в том числе проектных, адаптивных, кейс-стади; использования технологии формирования у школьников субъектного исследовательского опыта в учебной и внеурочной учебно-исследовательской деятельности.

Экологизация традиционных учебных предметов, а также разработка серии элективных курсов для исследования окружающей среды явились одними из важных направлений, которые имели место еще до объявленного Десятилетия ОУР. Традиционными являются кур-

сы по истории и географии Бурятии: «Экология», «Экология человека», «Экология жилища» и др. Большое количество элективных курсов связано с Байкалом: некоторые факультативы так и называются – «Байкаловедение» (Гимназии № 29, 59, Туркинская СОШ, Кабанская СОШ, Гусиноозерская гимназия, Педагогический институт БГУ и др.). Ведение этого курса с прошлого учебного года получило поддержку учеными Педагогического института через издание учебно-методического комплекта «**Байкальский сундучок**», предназначенного для учащихся младшего и среднего школьного возраста. Он рекомендован Министерством образования и науки Республики Бурятия в качестве пособия для учреждений системы общего и дополнительного образования. Данный комплект является результатом образовательного проекта Бурятского государственного университета, региональной общественной организации – Байкальского информационного центра «Грань», программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) и компании Кока-Кола (ТССС). В качестве практических заданий в данное издание вошли методические разработки учителей школ республики.

Особое место в экологизации содержания образования занимают **авторские программы**, которые ведутся на протяжении многих лет. Например, в СОШ № 25 программа «Природопользование» велась более 15 лет, а с 2008 г. ведется курс «Экологический туризм». В Кабанской СОШ реализуются программы «Байкал-гео», «Исток», «Экология жилища» под руководством учителя географии Людмилы Александровны Никитиной.

В основе программ и проектов ряда школ, которые в нашей сети мы назвали **эколого-ориентированными**, где вся школьная жизнь посвящена идеям устойчивости, заложены идеи целостности, систематичности, непрерывности обучения и воспитания, приоритеты развития творческих способностей учащихся. Это характерно для МБОУ «Онохойская средняя общеобразовательная школа №1», которая реализовала множество масштабных программ и проектов. Среди них программа «Целостное экологическое образование и воспитание» (Республиканская экспериментальная площадка Министерства образования и науки Республики Бурятия), грантовые проекты «Формирование экологического мировоззрения учащихся через процесс профессиональной ориентации», «Школьный экосад как природная лаборатория», программы «Формирование эколого-ориентированной личности в условиях научно-образовательного ком-

плекса «ЛЭКО»/Личность. Экология. Культура. Общество (Федеральная экспериментальная площадка), «Создание эколого-образовательного пространства местного сообщества на основе социального партнерства (победитель конкурса лучших образовательных учреждений, реализующих инновационные программы, 2008 г.). Экологические знания встроены в образовательные программы учителей самых разных предметов. Школа практикует и учебно-образовательные экологические проекты. Одним из наиболее ярких проектов стал межпредметный проект «Миры на Байкале». Автор и руководитель проекта – учитель изобразительного искусства Истомина Нина Петровна. В практическом применении проект был преломлен через предметы естественно-математического, гуманитарного цикла и предметы области «Искусство». Заключительным этапом стала творческая научно-практическая конференция. Воспитанница Н.П. Истоминой Анастасия Ткаченко в 2012 г. стала победителем I Международной олимпиады школьников «Байкал в наследии». В 7–9-х классах за счет национально-регионального компонента в школе ведется курс «Байкаловедение», автор – учитель географии С.В. Маслова.

Большую роль в концепции непрерывного экологического образования и воспитания играет международное сотрудничество, осуществляемое в рамках обменных программ, которые сближают молодежь, формируют позитивное отношение к многообразию культур, интерес к истории, ментальности и духовному миру разных народов. В настоящее время школой реализуется программа «Формирование социальных компетентностей учащихся в условиях поликультурного пространства», которая стала логическим продолжением инновационной деятельности школы в области образования для устойчивого развития.

Другой пример лучшей практики является собой Гильбиринская школа, которая с 2002 г. стала работать в рамках районного эксперимента **по научно-экспериментальной программе** «Формирование эколого-ориентированной личности на основе этноэкологических традиций».

Образование для устойчивого развития, его идеи вызвали в ряде школ развитие социально значимых направлений: в Гусиноозерской гимназии с 2006 г. работает **эколого-краеведческий центр**, деятельность которого осуществляется через разные формы работы: кружковую, туристско-экскурсионную, научно-исследовательскую, досуговую (руководитель Т.В. Алексеева); в Кабанской школе в течение четырех лет работает

экологический летний лагерь дневного пребывания «Я не один» для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Деятельность лагеря направлена на развитие творческих способностей детей посредством получения трудовых, творческих навыков, умение общения со сверстниками и окружающими, обучение работы на компьютере, формирование ИКТ-компетентности, воспитание патриотизма, любви к природе и родному краю. В 2012 г. программа лагеря была удостоена диплома первой степени районного конкурса программ в сфере летнего отдыха детей.

Соответствие принципам образования для устойчивого развития подтверждено вручением гимназии №14 г. Улан-Удэ Зеленого флага Международного фонда экологического образования **FEE** (Foundation for Environmental Education). Центром экологического движения гимназии является экологический клуб «ЮНЭК», созданный в 1998 г., победитель республиканского конкурса «Доброволец года-2007». Эта гимназия – единственный в республике обладатель пяти зеленых флагов FEE.

Освоение **проектной деятельности** педагогами можно увидеть на примере почти всех образовательных учреждений, поскольку эта технология как никакая другая отвечает задачам ОУР. Проекты, которые выполнялись учащимися, имеют разное направление и характер: это исследовательские, практико-ориентированные, временные и постоянные, небольшие и масштабные. Так, к примеру, экологические проекты «Живая вода Баргузинской долины», «По памятным местам Баргузина» (памятники истории, археологии, архитектурные, природные), «Топонимический словарь Баргузинской долины», выполненные учителями Баргузинской школы Т.С. Филипповой, С.П. Матхановой, явились социально значимыми не только для всего поселка, но и района, республики.

Ежегодно в гимназии № 29 г. Улан-Удэ на протяжении трех лет реализуется экологический проект «Моя зеленая школа». Традиционными являются школьный конкурс «Лучшая цветочная клумба», акция для выпускников «Посади свое дерево!». Дети сами выращивают рассаду для цветочных клумб в классных кабинетах, высаживают саженцы на пришкольном участке. По итогам данного проекта гимназия в 2012 г. была награждена дипломом I степени в городском конкурсе «Мой цветущий город» в номинации «Лучшее озеленение городской территории». Ежегодно проводятся экологические акции «Мой чистый школьный двор», «Чистый город».

Проект «Тропой Чингисхана», реализованный в Гильбиринской средней школе, служит не только целям экологического воспитания школьников, но и патриотического, способствуя формированию ответственности за свою малую родину. Данный проект предполагает разработку этно-экологического маршрута, который включает в себя пять стоянок. Аналогичные задачи решают проекты в Гусиноозерской гимназии по созданию виртуальных экскурсий: «Рыцари, кованные из стали», «Историко-культурный атлас г. Гусиноозерска», «Небесная коновязь Гэсэра», «Драгоценные россыпи Селенги». В Сухинской школе, которая находится в непосредственной близости от озера Байкал, также реализуется познавательный-туристический маршрут «Белый камень», который используется для школьников как учебно-экологическая тропа. Особенно детям понравился международный проект «Дети мира» с участием национального телевидения Германии и Франции под руководством учителя Т.А. Бабушкиной. В другой школе Прибайкальского района, Туркинской, летом в период «пляжного сезона» дети проводят еженедельные велосипедные рейды по берегу Байкала с раздачей листовок и бесед с отдыхающими на природоохранные темы.

Развитие **социального партнерства** – одно из важных достижений Десятилетия ОУР. Так, например, в соответствии с договором о сотрудничестве Танхойской школы-интерната и Байкальского заповедника на заповедной территории проводятся познавательные экскурсии, туристско-краеведческие походы и экологические экспедиции. Реализация задач ОУР в школе-интернате №21 на ст. Танхой во многом опосредуется двумя важными особенностями: школа является негосударственным (ведомственным ОАО РЖД) образовательным учреждением, она располагается на берегу оз. Байкал в непосредственной близости (400 метров) от центральной усадьбы ФГУ «Байкальский государственный природный биосферный заповедник» и его охраняемой территории. Это способствует сотрудничеству с научным и эколого-просветительским отделами заповедника: сотрудники заповедника являются консультантами исследовательских работ школьников, организуют семинары, лекции и другие эколого-просветительские мероприятия совместно с педагогами школы-интерната.

Определенную динамику получила деятельность **учреждений дополнительного образования**. Помимо традиционных форм работы в **школе «Экос»** Республиканского дома творчества для детей и юношества широко использу-

ются интерактивные формы образовательной деятельности (ролевые игры, направленные дискуссии, инсценировки), а также формы деятельности, направленные на содействие развитию командного поведения – работа в малых группах и обучение через сотрудничество, «мозговой штурм», решение проблемных (учебных) задач, природоохранная работа, междисциплинарные творческие и учебно-исследовательские проекты, ориентированные на решение социально-экологических проблем.

Республиканский эколого-биологический центр учащихся (РЭБЦУ) установил на своей территории станцию биологической очистки, принцип работы которой заключается в следующем: сточные воды поступают в накопительный резервуар, уравнивающий неравномерность поступления стоков. Далее сточная вода закачивается в аэротенк, где происходит разрушение органического загрязнения при помощи активного ила. Активный ил образуется в аэротенке как продукт жизнедеятельности аэробных бактерий, поступающих с воздухом. Из аэротенка смесь очищенной воды с илом поступает во вторичный отстойник, где происходит отстаивание ила. Излишки ила перекачиваются в отсек для избыточного ила, а чистая вода выводится за пределы станции. Активный ил используется в качестве удобрения на учебно-опытном участке, а очищенные стоки – для полива в летнее время. Эта станция используется как демонстрационный вариант экологически ориентированной технологии и позволяет расширить перечень консалтинговых услуг педагогам, научную деятельность учащихся и студентов.

На основе внедрения инновационных музейных технологий в **Музее природы** практикуются интерактивные формы: музейные игры и театрализации, творческие мастерские, коллективное и индивидуальное обсуждение впечатлений, полученных в музее, дискуссионные площадки по экологическим проблемам, передвижные, мультимедийные выставки и лекции, праздники, игры, викторины, конкурсы.

Традиционной формой знакомства посетителей с музеем являются экскурсии. Обзорная экскурсия «Путешествие по Бурятии» знакомит с удивительным разнообразием природных ландшафтов Бурятии, начиная от бескрайних степей до высокогорных тундр, раскрывает проблемы взаимодействия человека и природы. Разнообразная тематика временных выставок раскрывает представления о красоте и многообразии природы: «Чудеса под микроскопом», «Насекомые в янтаре», «Порхающие цветы»,

«Зима в жизни зверей и птиц», «По лесным тропинкам», при посещении которых дети получают первые экологические знания.

Особой популярностью у детей пользуется выставка живой природы «В гостях у Ерощки», экспозиция которой представлена различными видами попугаев, кроликов, черепах, аквариумных рыбок. Наблюдения показывают, что никакой дикий экспонат не заменит детям и даже взрослым общение с живыми объектами. Они дают представление о биоразнообразии на Земле, формируют чувство ответственности человека за ее сохранность.

Подводя итоги Десятилетия в теоретическом плане, мы говорим о создании научной школы под руководством автора статьи: защищено 6 диссертаций по теме исследования, реализованы грантовые программы, опубликованы монографии и сборники, проведены научно-практические конференции российского и международного уровней.

Приведем основные результаты коллектива научной школы:

- методология и теория Местной повестки – XXI и развитие социального партнерства в образовании, теоретическая разработка модели экологической школы с учетом социального и природного окружения местного сообщества (*на примере общеобразовательных школ*);

- теоретическое обоснование и практическая апробация инновационных технологий в системе непрерывного образования (*инфокоммуникационные технологии в деятельности школ и общественных организаций, адаптивные технологии в обучении взрослых и кейс-стади в системе вузовской подготовки*);

- теоретическая разработка проблем формирования межкультурной компетентности (*апробация научно-методического комплекса «Моя земля – Бурятия», разработка модели поликультурной личности студента в регионе*);

- формирование личности педагога в активной среде (*модель переподготовки учителя в Республике Бурятия*).

В технологическом плане обеспечено внедрение результатов разработок, выполненных в рамках коллектива:

- создание международной сети инновационных эколого-ориентированных школ в республике;

- апробация и внедрение сетевых экологических проектов как инновационной формы экологического образования, получившей признание на международном и федеральном уровнях;

- внедрение методики развития социального партнерства в местном сообществе;
- организация учебно-исследовательской деятельности школьников, выполнение школьниками исследовательских экологических проектов;
- развитие навыков межкультурной коммуникации учащейся молодежи;
- реализация Местной повестки XXI в различных типах школ и поселений.

В заключение важно отметить, что предпосылкой лучших практик в регионе и развертывания ОУР в соответствующих вызовах времени масштабах является накопленный опыт экологического образования. Дальнейшая адаптация потенциала ОУР к вызовам времени и образовательной специфике Байкальского региона предполагает развитие научных исследований проблематики ОУР в университетах, а также поиск экспериментов по практическому воплощению

Дагбаева Нина Жамсуевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, директор Педагогического института Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2) 442395.

Dagbaeva Nina Zhamsuevna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy, director of the Pedagogical Institute, Buryat State University. E-mail: ndagbaeva@hotmail.com

УДК 37.033

© Е.Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный

Адекватно ли содержание естественно-научных учебных предметов планируемыми общекультурным результатам экологического образования?

Авторы делают вывод о том, что экологические компоненты естественно-научных учебных предметов не могут обеспечить достижение интегрированных общекультурных результатов экологического образования для устойчивого развития

Ключевые слова: содержание экологического образования, планируемые результаты, экологическое образование для устойчивого развития.

E.N. Dzyatkovskaya, A.N. Zakhlebny

Is the content of natural-science subjects adequate to planned common cultural results of ecological education?

The authors draw a conclusion that ecological components of natural-science subjects can't provide achievement of the integrated common cultural results of ecological education for a sustainable development.

Keywords: content of ecological education, planned results, ecological education for a sustainable development.

Федеральный государственный стандарт общего образования (ФГОС) предоставляет общеобразовательным учреждениям значительные возможности для реализации экологического образования на качественно новом уровне. В требованиях стандарта показатели экологического образования представлены в виде предметных (экологическая грамотность), метапредметных (экосистемная познавательная модель, экологическое мышление) и личностных результатов (экологические ценности). Они характери-

зуют разные стороны главного результата экологического образования – экологического вектора культуры учащихся.

Литература

1. Образование для устойчивого развития: межкультурные аспекты (на двух языках) / под ред. Н.Ж. Дагбаевой, Г. Беккера. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. – 270 с.

2. Дагбаева Н.Ж. Социальное партнерство как фактор развития современного образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Улан-Удэ, 15-17 апреля 2010 г.). – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – С 12-19.

3. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Развивающее экологическое образование в условиях внедрения ФГОС: сб. науч.-практ. тр. / под ред. Е.Н. Дзятковской. – М.: Образование и экология, 2013.

4. Образование в интересах устойчивого развития: опыт регионов: сб. ст. / науч. ред. Н.Ж. Дагбаева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2008.

Напомним, что в содержании общего образования так или иначе отражается процесс экологизации разных наук. За последние десятилетия экологическая составляющая в учебных предметах существенно усилилась (биоэкология, геоэкология, экология человека, элементы социальной экологии – демографические проблемы, вопросы промышленной экологии, экологический дизайн и др.). Однако надо понимать, что экологические компоненты учебных предметов подчинены прежде всего целям и задачам этих предметов, а не экологического образования. Более того, это содержание осваивается с помощью методов познания и понятийно-терминологического аппарата, присущего именно учебным предметам, а не экологического образования. Поэтому раздел экологии в биологии – это прежде всего биологическое образование. Раздел геоэкологии в географии – это географическое образование. Более того, анализ теории школьного экологического образования, которая развивается отечественными и зарубежными специалистами, позволяет сделать следующий вывод. Частнонаучное и прикладное экологическое знание, которое реализуется сегодня в содержании учебных предметов, хотя и вносит определенный вклад в достижение предметных эконаправленных результатов, но *самостоятельно* не способно сформировать экологический вектор культуры современного человека во всей его многосторонности.

Экологические компоненты учебных предметов – это лишь необходимые *элементы* содержания современного общего экологического образования – «экологического образования для устойчивого развития» (ЭОУР). По отношению к входящим в него элементам оно выступает как *система*, то есть обладает новыми свойствами (эмерджентное качество системы). Эти свойства не могут появиться при простом суммировании экологических компонентов из учебных предметов. Для формирования экологического вектора культуры необходимо интегрированное содержание экологического образования (а не его лоскутообразные, не скоординированные предметные элементы). Для интегрированного содержания характерно новое качество – *специфические объект* изучения, *методы* познания и *понятийно-терминологический аппарат*. Так, если *методы* изучения в биоэкологии – биологические (подсчет продуктивности экосистемы, мониторинг и оценка экологического состояния водоемов и т.д.), то в экологическом образовании для устойчивого развития это экосистемная познавательная модель (ЭПМ) – специфический для интегрированного экологического образова-

ния методологический инструмент познания. Он позволяет рассматривать любую социоприродную систему во взаимосвязи с окружающей средой, с выявлением не только экологических, но и социальных и экономических факторов риска этой системы, запасов ее устойчивости, возможностей контроля за рисками, прогнозом путей устойчивого/неустойчивого развития этой системы и возможностью ее управления. Экосистемная познавательная модель – инструментальная основа для формирования экологического мышления, которое нацелено на выявление (понимание) противоречия социального и природного в системно организованном окружающем человека мире. ЭПМ – средство риск-рефлексии вероятности и степени рисков взаимоотношений социоприродных систем между собой и с окружающей средой, прогноза вариантов сценария поведения человека на основе принципа предосторожности. Овладение экосистемной познавательной моделью – показатель того, что учитель на правильном пути к пониманию особенностей современного экологического образования в интересах устойчивого развития [1].

Характер учебных заданий в учебных предметах и в содержании экологического образования для УР тоже существенно отличается. Так, в школьных предметах, получая то или иное учебное задание, учащийся должен дать ответ, который может быть правильным или неправильным. Причем правильный ответ – однозначный. Иная картина в экологическом образовании. Объект изучения – связи и отношения в социоприродных системах и окружающей их средой, которые многофакторны, имеют вероятностный характер и многовариантность путей реализации. При этом каждый из вариантов имеет свою степень риска для окружающей среды, здоровья и безопасности жизнедеятельности людей. Не случайно в учебных проектах, направленных на решение одной и той же экологической проблемы, предлагаются разные решения! «Правильный» ответ здесь нельзя «подогнать». Единственно правильного ответа как такового вообще нет. Зато есть «неправильный» ответ: вероятность высокого риска и даже угрозы для жизни и здоровья людей, больших экономических потерь, если данная экологическая проблема не будет решаться в реальной жизни. Поэтому для того чтобы выполнить учебное экологонаправленное задание в интересах УР, необходимо опираться на системное, вероятностное, прогностическое и релятивное (обстоятельное) мышление.

Экологическое образование для устойчивого развития, направленное на формирование

экологического вектора культуры человека XXI века, изучает *отношения* между «человеком – обществом, производством и природой» во взаимосвязи. По своему содержанию оно естественно-научно-гуманитарно-технологическое, интегрированное с современными ИКТ. И выступает по отношению к экологическим «элементам» в действующих школьных предметах на новом, системном, уровне. Такое содержание опирается на **современное научное экологическое знание**, которое находится «между» философией и частными науками. Так же, как философия, оно несет в себе мировоззренческую, методологическую и аксиологическую функции. Так же, как частные науки, оно способно объяснять описываемые ими явления, но с более «высоких» мировоззренческих позиций. **Ценностями** основаниями экологического образования для устойчивого развития выступают системные ценности: «устойчивого, гармоничного, сбалансированного развития общества и природы»; жизни на Земле во всех ее проявлениях; сохранения и развития ресурсов устойчивого развития социоприродных системы во всем их многообразии на планете.

Так трактуют современное экологическое образование и Концепция общего экологического образования для устойчивого развития и международные рекомендательные документы Декады ООН по образованию для устойчивого развития (2005–2014) [3, 4].

На наш взгляд, одна из главных проблем массовой практики школьного экологического образования – в отождествлении педагогами его многоаспектного содержания, преимущественно с его естественно-научным компонентом, и слабое внимание к реализации его социально-гуманистических идей. Современное экологическое образование, о котором все время мы ведем речь, – это образование не в области биологии или географии, это не прикладное образование в области охраны природы, здоровья человека, экологии в быту и прочих важных практических вопросов. Это не часть общего образования, а его смысл, его сквозной вектор – так же, как и экологическая культура, это не самостоятельный вид культуры, а ее вектор как генеральная культурная стратегия деятельности человечества по пути коэволюции общества и природы. Современное экологическое образование направлено на формирование с детских лет миропонимания значения сбалансированности социальных интересов и природных возможностей их удовлетворять без разрушения экологических основ жизни в биосфере. Таким образом, экологическое образование для УР, о котором идет речь в докумен-

тах ФГОС, выходит за рамки «предметных интересов» и пользуется другими, чем «предметная экология», методами познания, иным понятийно-терминологическим аппаратом и имеет свой **междисциплинарный объект изучения** – *социоприродные системы и ресурсы их устойчивого развития*.

Тем самым современное экологическое образование не сводится лишь к знаниям об экологических проблемах современности, а ориентирует педагогов на социализацию личности в обществе, в котором происходит стремительная «экологизация» всех сторон его жизни, всех видов деятельности, всех профессий, когда глобализация экологических рисков становится все более реальной [2].

Согласно Концепции, в содержании экологического образования для устойчивого развития выделяются три содержательные линии: **Экология природных систем** («Учусь экологическому мышлению»); **Экология человека** («Учусь управлять собой: моя экологическая культура»); **Социальная экология** («Учусь действовать: мои экологические проекты»). Каждая из выделенных содержательных линий носит интегративный, междисциплинарный характер и ориентирована на преемственную реализацию в инвариантном и вариативном компонентах содержания общего образования на основе системы ключевых задач. Каждая из этих линий опирается на содержание всех учебных предметов (особенно на их экологические компоненты), но имеет качественно иной уровень – уровень интегрированного знания. Объектом их изучения выступают социоприродные системы разного уровня, взаимодействующие между собой и с окружающей их средой. Это область и естественно-научного, и социально-гуманитарного, и технологического знания плюс умения пользоваться возможностями ИКТ.

Но есть проблемы в терминологии: раньше – «экологическое образование», сейчас – «экологическое образование для устойчивого развития». Различие на первый взгляд не очень существенное, а по сути – совершенно другое содержание, которое определяется такими документами, как Концепция устойчивого развития, Повестка дня на XXI век, Хартия Земли, Европейская стратегия ООН по образованию в интересах устойчивого развития и т.д. Материалы этих документов нацеливают педагогов на развитие у подрастающего поколения глобального мышления, формирование представления об условиях жизни людей в ближайшем будущем, ориентируют на индивидуальные действия и поведение, снижающих рост экологических рисков и угроз.

Однако до сих пор экологическое образование сводится преимущественно к преподаванию биологии и географии, углублению их экологических разделов, перегрузкам учебного материала за счет прикладного знания, практическим мероприятиям по охране окружающей среды. В отечественном образовании принципы устойчивого (сбалансированного) развития общества и природы остаются малоизвестными не только учащимся, но и педагогам...

Ведущие идеи современной дидактики экологического образования для устойчивого развития в концентрированном виде представлены в Концепции общего экологического образования для устойчивого развития. Документ опубликован. Он разработан с участием ведущих специалистов в области экологического образования, одобрен президиумом РАО в сентябре 2010 г. Но до сих пор степень осведомленности о Концепции среди учителей-практиков невели-

ка. Поэтому публикации такого рода способствуют пониманию учителями школ сущности современного экологического образования для устойчивого развития.

Литература

1. Дзятковская, Е.Н. Экологизация как взаимодействие предметного и аспектного содержания образования // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 24-33.

2. Захаров В.М. Определение пути в «Будущее, которое мы хотим. По материалам конференции ООН по устойчивому развитию «РИО + 20» // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2013. – №2. – 14-20 с.

3. Концепция общего экологического образования для устойчивого развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gaor.ru/content/Prezidium.2010.09.29.Spravka.1.pdf

4. Устойчивое развитие и экологизация школьного образования: сб. науч. ст. / под ред. Н.М. Мамедова. – М.: Ступени, 2003. – 241 с.

Дзятковская Елена Николаевна, доктор биологических наук, член-корреспондент РАЕН. E-mail: dziatkov@mail.ru

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО. E-mail: anzmos@rambler.ru

Dziatkovskaya Elena Nikolaevna, doctor of biological sciences, member-correspondent of the Russian Academy of Natural Science. E-mail: dziatkov@mail.ru

Zahlebny Anatoly Nikiforovich, doctor of pedagogical sciences, member-correspondent of the Russian Academy of Education. E-mail: anzmos@rambler.ru

УДК 37.2+39 (=531)

© М.С. Васильева, С.Д. Намсараев

Роль культовой системы шаманизма в формировании педагогических традиций корейского традиционного общества

В статье раскрывается влияние культовой системы шаманизма на формирование педагогических традиций корейского традиционного общества.

Ключевые слова: структура корейского традиционного общества, идеи воспитания детей в корейской семье, культовая система шаманизма (Неба, Земли, Солнца, Луны и др.).

M.S. Vasilyeva, S.D. Namsaraev

The role of shamanism cult system in formation of pedagogical traditions of the Korean traditional society

The article reveals the influence of shamanism cult system on formation of pedagogical traditions of the Korean traditional society.

Keywords: structure of the Korean traditional society, the idea of children upbringing in the Korean family, shamanism cult system (Sky, Earth, Sun, Moon etc.).

Корея – одна из стран древней цивилизации на Востоке. Культурная самоидентификация корейского общества укоренилась и закрепились в умах и сердцах корейцев в период государства Чосон (1392–1910), особенно в XV–XII вв. (7:2,12; 10:18). В разные исторические периоды в корейском обществе формировались различные сословия. На ранних этапах перехода к гос-

ударственности корейское общество делилось в основном на две части: рядовых общинников и аристократов – членов рода правителей. В государстве Силла все население, не считая неполноправных «чхонъинов», делилось на три большие социальные группы: аристократию, привилегированные сословные группы «тупхум» и простолюдинов. Для всех этих групп населения

устанавливалась строгая регламентация одежды, жилища, утвари и т.п. К началу X в. в новом централизованном государстве Коре сильно разросся и специализировался государственный аппарат. Сложился самостоятельный социальный слой чиновничества, включающий по большей части лиц неаристократического происхождения. Пополнение происходило за счет простолюдинов, появления возможностей для перехода в состав чиновничества выходцев из простолюдинов, особенно служивших солдатами и получивших чины за военные заслуги. Произошли существенные изменения в положении военного и гражданского чиновничества. Общество в целом стало делиться на чиновничество и простолюдинов, не считая неполноправных членов. В XV в. феодальное общество Кореи сохраняло свою сословную традицию. В этот период выделялись четыре основные группы людей, которые по степени их социальной значимости было принято располагать в следующей последовательности: ученые, земледельцы, ремесленники, торговцы. Первая из этих групп включала в себя гражданскую ранжированную бюрократию, военных чиновников, конфуцианских деятелей, верхушку буддистского духовенства и составляла «благородное сословие» и пользовалась всеми возможными при феодализме привилегиями (4:118). Историки свидетельствуют, что в XVII–XVIII вв. в Корее выделяли от семи до десяти сословий: 1) высшее привилегированное – «янбаны» – аналог европейского дворянства; 2) среднее сословие – «чунъины»; 3) потомственное мелкое чиновничество – «сори», «хянри», «тхогван»; 4) торговцы – «санмин»; 5) ремесленники – «конмин»; 6) свободные крестьяне – «янъины», «нонмин»; 7) государственные и частные крепостные – «ноби»; 8) представители презираемых профессий – «чхонъины», «чхонмины» (мясники, корзинщики).

«Янбаны» (дворяне) состояли из родственников вана (короля) и небольшого числа элиты покоренных общин. «Янбаны» делились на столичных и провинциалов. Столичные «янбаны» представляли собой высшую чиновничью и военную аристократию. Большинство провинциальных «янбанов» жили в деревнях, отличались бедностью, незнатностью своих родов. Промежуточное положение между привилегированным сословием «янбанов» и простым народом занимало сословие «чунъинов» (средних людей), представлявших собой своеобразную профессиональную «интеллигенцию» феодального общества. К этому сословию относились переводчики, врачи, правоведы, составители деловых

бумаг, архивариусы, счетоводы, надсмотрщики за часами, астрономы, астрологи, геоманты и прорицатели, находившиеся на службе в центральных и провинциальных государственных учреждениях.

«Янъины» (янмины) – общинники, свободные крестьяне, достойные люди – составляли крупнейшую категорию корейского крестьянства. Свободной эта категория крестьян называлась потому, что они формально не принадлежали отдельным феодалам. Они вели самостоятельное хозяйство и являлись главным объектом эксплуатации со стороны господствующего класса. На «янъинов» – добрых, достойных людей – распространялись земельный налог, натуральные подати, трудовая повинность, на их плечи ложились воинская служба, служба содержания армии (4:168, 173). По своему социальному статусу «янъины» допускались к сдаче экзаменов на чин и именно за счет них в значительной степени пополнялись ряды низшего чиновничества. Все «янъины» трудоспособного возраста были военнообязанными и представляли рядовой и младший командный состав армии. Часть «янъинов», выдвинувшись на службе, постепенно пополняла ряды более статусных сословий. Со временем из их среды вышло немало выдающихся людей. Другая группа «янъинов», лишившись своих земель, пополняла ряды «чхонъинов» («подлых людей») (2:18-19).

«Ноби» – рабы, превратившиеся в крепостных, считающиеся имуществом, которое можно продать, подарить, передать по наследству. «Ноби» – наиболее бесправная и угнетенная часть крестьянства, низший слой «чхонъинов», по численности составлявший второе место после простолюдинов (4:175). К началу XIX в. в Корее было около одного миллиона «ноби», более 65 тысяч казенных «ноби» стали «янъянами» (свободными гражданами). Наравне с «ноби» низшую прослойку населения составляли «си-нян екчон», к которым относили простолюдинов, прикрепленных к казенным мастерским по производству фарфора, керамики, работающие на различных рудниках, рыбаки, солевары, лесорубы и другие представители.

Ниже всех по своему социальному статусу стояли «чхонъины» (чхонъмины) – «подлое» сословие, тоже довольно многочисленная категория крестьянства (4:175). Состав «чхонъинов» не был однородным, в их числе выделяют категории деревенских общин «пугок», «хян» или «со». Как и остальные крестьяне, они все несли триаду повинностей, занимаясь земледелием, но все были лишены всяких гражданских прав, испытывали нечеловеческие унижения и презре-

ние (2:21). «Ноби» и «чхонъины» («подлые») являлись самой эксплуатируемой частью населения.

К представителям презренных профессий относились актеры и странствующие певицы, танцовщицы, мясники, корзинщики, шаманки, государственные рабыни, сапожники, изготавливающие кожаную обувь. Это были лично свободные люди, но подлежащие многим ограничениям: не носить шляпы, не сидеть рядом с представителями других сословий и др. У них были регламентированы одежда, еда, манеры поведения, ритуалы (4:39). Незначительной была прослойка торговцев и ремесленников (2:21). Таким образом, традиционное корейское общество представляло собой сложную структурную совокупность различных сословных групп, отличающихся мерой власти, знатности, материального достатка, социальной устойчивости, силой влияния на социум, традициями воспитания детей.

Между сословиями не существовало жестких внутренних перегородок, каждый из них мог переходить по разным обстоятельствам из одной группы в другую. Чаще переход переходил из более высоких сословий в низшие в результате разорения, разжалования, интриг. Из низших, бедных слоев пробиться в более высокие сословия было труднее, хотя бы из-за очень сложной системы экзаменов, гарантировавших продвижение наверх. Движение людей по разным причинам из одной сословной категории в другую свидетельствует и о «кочевании», о взаимном дополнении, взаимообогащении сложившихся специфических сословных ценностей, идей, содержания, форм и методов воспитания детей, что приводило к постепенному формированию общей народной педагогики корейцев.

Надо сказать, что к XVII–XVIII вв. идеологической основой воспитания детей во всех сословных группах стала причудливая смесь разных верований, культов, традиций, укоренившихся в общественной мысли, в сознании, образе жизни корейцев и их нравах. Не будет ошибкой, если скажем, что истоки народной педагогики корейцев – в семье. В корейской семье воспитание детей было и остается ответственной сферой, основанной на безмерной любви к ним и, в частности, на морально-этических идеалах, ценностях и принципах шаманизма. В зависимости от этого воспитание детей, влияние на растущего человека в корейской семье было многоплановым и разнообразным. Повышенное внимание к этическим сторонам жизни, поведения, общения и отношений между членами семьи оказывало значительное воздействие на ум, душу, чувства детей и подростков, распространя-

лось на общественные отношения. Ведущими идеями воспитания корейских детей были идеи сыновней любви и почтительности к родителям и старшим, к духам предков и к природе, идеи полного послушания, терпения, смирения, трудолюбия, заложенные в древности.

Сегодня трудно отнести идеи, ценности и цели воспитания и социализации детей в традиционной корейской семье и в обществе к глубокой древности. История Кореи свидетельствует, что в V–IV тысячелетиях до нашей эры духовная жизнь неолитического населения была связана с поклонением духам – покровителям рода и плодородия, которые играли большую роль в воспитании и социализации молодых (6:17). В V–VI вв. в духовной жизни государства Когуре древнейший корейский пласт был представлен различными верованиями, восходящими к эпохе первобытнообщинного строя. Здесь переплелись различные формы религий, такие как анимизм, тотемизм, фетишизм, демонизм, культ природы (6:43). В этот период известно существование культа неба, гор, пещер, рек, животных. Культ неба трактовался как культ верховной силы, как зависимость жизни, судьбы и благополучия человека от духов Солнца, Луны, многочисленных звезд. Изменчивость, непрочность и эфемерность судьбы, зависимость жизни от социоприродных явлений требовали от корейцев постоянной магической подстраховки и регулирования своего общения с окружающим миром. Почтительное общение с Небом, Солнцем, Луной, звездами носителями культовых верований должно было соблюдаться всегда и во всех сферах жизни для благополучия и счастья. Тем самым, во-первых, в V–VI вв. религиозная культовая система преклонения и почитания представляла собой весьма сложную и влиятельную силу в формировании сознания, в воспитании поведения, преклонения и постоянного умилоствления сверхъестественных сил. Во-вторых, ее педагогическая функция проявлялась в объединении и сплочении людей историей их родословной, с предками, прошлым, природой как с общим географическим пространством, в культивировании преданности традициям.

В период государства Пэкче (с 18 г. до н. э.) как главных божеств продолжали почитать Небо, Землю, Солнце, Луну. Продолжалось поклонение различным природным стихиям. К примеру, большое влияние на воспитание и развитие корейских детей оказывали жертвоприношения Небу, совершаемые в 10-й или 12-й луне, а также перед началом военных действий (5:162). Перед войной в жертву Небу приносили быка, по копытам которого потом гадали о бла-

гоприятном исходе боев (5:163). Жертвоприношения Небу совершались после завершения посева в 5-м месяце лунного календаря, после сбора урожая – в 9-м месяце другим духам и заканчивались народным празднеством: песнями, танцами, распитием вина. У народа это празднество называлось «Мучхон» – исполнение танцев, посвященных Небу (5:100). Особым почитанием пользовались семь звезд Большой Медведицы. Созвездие Большой Медведицы приносили жертвы в случае болезни детей или бездетности. Считалось, что не только небо, звезды, но и земля, ее горы, реки населены духами, которым корейцы поклоняются. У корейцев были и деревянные изображения духов, перед которыми совершались жертвоприношения (5:163). Значительное место в воспитании детей занимали традиции религиозного обожествления древними корейцами некоторых животных: коня, быка, собаки, медведя. Культ птиц также был характерен для древних корейских племен (5:165). Верования и традиционная жизнь, например, жителей рыбацких поселков отражены во многих шаманских обрядах. Наиболее характерной из них является обычай совершать жертвоприношения морскому божеству. Представления о нем в зависимости от географических условий и среды обитания у корейцев имеют свои особенности. Во всех рыбацких поселках начало промыслового сезона сопровождалось шаманским обрядом «Пельсинкут», который имел форму ритуала «Пхуночже», своего рода молитвы – просьбы о богатом улове, спокойствии и процветании для деревни (9:30). Во время обряда «Пельсинкут» шаман обращался к морскому царю – дракону, а также к горному духу Сансину – покровителю деревни, к душам усопших, другим добрым и злым божествам, жаждущим мщения духам, для которых жители деревни готовили жертвенное угощение. Во время выходов в море вином и мясом совершалось жертвоприношение духу дракона. На побережье Южного моря тоже проводился шаманский обряд в честь морского царя – дракона. Но здесь из соломы делали кораблик, туда помещали сделанное из бамбука чучело, символизирующее все бедствия и несчастья. Затем кораблик пускали в море в надежде, что морской дракон поможет отвести все беды и несчастья от деревни (9:32). На южном побережье шаман обращался к духам рыбаков, погибших в море и требующих отмщения злым духам моря. Шаман просил у морского царя-дракона дать жителям рыбацких деревень безопасность, ниспослать им богатый улов. На побережье Восточного моря на обрядах шаман кружился в неистовом танце, держа в руках ко-

локольчик и веер. Корейский шаманский обряд «Кут» является составной частью культуры простого народа и в наши дни стал театрализованным представлением. Сегодня эти и многие другие обрядовые действия вызывают интерес у людей из разных стран мира своим духовным смыслом и ритуализированной формой (9: 32).

В социальной психологии давно известно, что функции народных традиций, обычаев, обрядов и праздников заключаются в трансляции культуры, в общественном контроле, национальной интеграции, регулировании взаимодействия людей. В регуляции поведения национальными традициями, обычаями, обрядами и праздниками О.И. Дреев выделяет два типа: традиционный и современный. Традиционный тип социальной регуляции поведения характерен для доклассовых обществ. Национальные традиции, обычаи, обряды и праздники, регулируя взаимоотношения между людьми, формировали стереотипы вербального и невербального поведения, стили одежды и становились для детей, подростков и молодежи ориентиром в их воспитании и индивидуальном становлении. Механизм регулирования, как объясняет О.И. Дреев, был довольно прост. С его точки зрения, действия и поступки детей и подростков регулировались привычками, которые усваивались ими в течение длительного времени непосредственно на практике путем подражания. Подражая определенным действиям, поступкам, манерам, мимике, жестуляции взрослых, у детей и подростков вырабатывалась определенная схожесть реакций, характерных для их сообщества. С 2–3 лет в систему механизмов регуляции поведения детей включали внушение. Оно осуществляется по двум каналам: коллективом индивиду и индивидом индивиду. При этом главным фактором внушения становится авторитет внушающей общности или членов данной общности. Большое значение в механизме регуляции поведения играют социальные привычки. В результате многократного повторения поступков, предписываемых традициями образцов поведения, принципов, норм, правил и требований они присваиваются детьми, становятся элементом их внутренней культуры, закрепляются в сенсорном аппарате и превращаются в привычку. Социальные привычки становятся могучим фактором регуляции поведения детей и подростков, так как в них совмещено единство желаний и целей, они освобождают сознание и память от излишней нагрузки. Механизм действия социальной привычки более сложен и основывается на глубоком убеждении в правильности и исключительности традиций, а многократное повторение превращает их в потребность. Особое значение в регуляции поведения детей и подростков занимает обще-

ственное мнение. Оно воздействует на поведение подрастающих в виде конкретной оценки их поступков, действий и поведения. Общественное мнение направляет поведение подрастающих детей и подростков в соответствии с требованиями сообщества. Таким образом, для традиционного типа социальной регуляции поведения национальными традициями, обычаями, обрядами и праздниками характерны механизмы подражания, внушения, социальные привычки и общественное мнение. Все это свидетельствует о том, что в Корее первобытные верования пустили глубокие корни и всегда играли большую роль в сфере воспитания и социализации каждого подрастающего поколения, вплоть до наших дней занимают важное место не только в религиозном комплексе, но и в семейной и общественной педагогике.

Литература

1. Архимандрит Августин (Никитин). Сеул. Дворец добродетельного долголетия // Нева. – 2010. – №3. – С. 231.

Васильева Мария Самсоновна, доктор педагогических наук, доцент, директор координационного центра развития бурятского языка Бурятского госуниверситета. E-mail: besegte@mail.ru

Намсараев Сергей Дашинимаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. P.т. (301-2) 210411.

Vasilyeva Maria Samsonovna, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Center for the Buryat language development, Buryat State University. E-mail: besegte@mail.ru

Namsaraev Sergey Dashinimaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy, Buryat State University. Tel. (301-2) 210 411.

2. Волков С.В. Ранняя история буддизма в Корее. – М., 1985. – С. 18-19, 21.

3. Воробьев М.В. Очерки культуры Кореи. – СПб., 2002. – С. 39.

4. Джарылгасинова Р.Т. Древние когуресцы. – М.: Наука, 1972. – С.1 18, 168, 173, 175.

5. Джарылгасинова Р.Т. Этногенез и этническая история корейцев по данным эпиграфики. – М.: Наука, 1979. – С. 162,100, 165.

6. Ионова Ю.В. Обряды, обычаи и их социальные функции в Корее. – М.: Наука, 1982. – С. 17, 43-44, 39.

7. История Кореи (новые прочтения). – М.: РОССПЭН, 2003. – С. 17, 43.

8. Ким Хису. Открытие галереи Кореи в Смитсоновском национальном музее естественной истории // Coreana. – 2007. – Т. 3, №3. – С. 2, 12.

9. Нам Сонсук. Море и люди, которые живут морем // Coreana. – 2006. – Т. 2, №2. – С. 30, 32.

10. Пак М.Н. Национализм и история (о некоторых чертах националистической концепции в работах буржуазных историков Южной Кореи) // История Кореи в буржуазной историографии. – М.: Наука, 1976. – С. 18.

УДК 37.0+39

© Т.Н. Кондратьева

К вопросу о концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций

В статье представлена теоретическая часть разработки концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций в рамках проводимого автором исследования особенностей экологического воспитания в этнопедагогике бурят.

Ключевые слова: национальное образование; национальная бурятская школа; этноэкологические традиции; этническая идентификация; нарративные источники.

T.N. Kondrateva

To the issue of concept of the Buryat school development based on ethnic and ecological traditions

The paper presents the theoretical part of the elaboration of the concept of the Buryat school development on the basis of ethnic and ecological traditions within the author's ongoing studies of ecological education features in ethnic pedagogy of Buryats.

Keywords: national education; Buryat national school; ethnic and ecological traditions; ethnic identity; narrative sources.

Развитие школьного экологического образования и воспитания на основе богатого и самобытного этноэкологического наследия бурятско-

го народа можно рассматривать одним из направлений реализации гуманистически ориентированных рекомендаций и предписаний меж-

дународных документов, нормативность которых распространяется на всех стран-участниц, в том числе и Россию.

Для обоснования Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций важное значение имеют государственные документы Российской Федерации и Республики Бурятия: закон РФ «Об образовании», закон о языках народов Российской Федерации, основы законодательства Российской Федерации о культуре, закон «О языках народов Республики Бурятия», Концепция государственной национальной политики Республики Бурятия, Программа социально-экономического развития Республики Бурятия, Концепция национально-регионального компонента Государственного стандарта образования Республики Бурятия и др. [6]. Одновременно эти документы являются наглядной иллюстрацией содержательной, структурно-логической и функциональной особенностей образовательных концепций и программ. Учитывая разноаспектное содержание приведенных документов, вызывают интерес, во-первых, их общие целевые установки, во-вторых, выделенные приоритетные направления развития, в-третьих, те разделы, которые связаны с вопросами национального образования, национально-региональным компонентом школьного образования, с одной стороны, и экологическим образованием и воспитанием – с другой [5].

В целевых установках перечисленных документов особое внимание уделено подготовке выпускников к социальному выбору, формированию коммуникативности и толерантности в растущих масштабах межкультурного взаимодействия, развитию современного мышления у молодого поколения, повышению профессиональной квалификации, интенсивному опережающему образованию молодежи и всего взрослого населения.

Школа как социальный институт призвана в полной мере использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Многонациональной школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Подчеркивается поддержка развития учреждений дополнительного образования детей, кото-

рые были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи [4]. Концепция предписывает разработку и введение в действие государственных образовательных стандартов общего образования и вариативных базисных учебных планов, позволяющих учитывать особенности регионов и возможности общеобразовательных учреждений [8].

Среди дисциплин, призванных обеспечить успешную социализацию учащихся, перечислены экономика, история, право, русский, родной и иностранные языки, трудовое обучение, компьютерная грамотность [11].

Развитие бурятской школы на основе этноэкологических традиций должно осуществляться прежде всего в рамках национально-регионального компонента и призвано стать важнейшим направлением модернизации системы образования республики в целом.

В нормативно-правовых документах Республики Бурятия к ряду приоритетов государственной национальной политики отнесен комплекс мер по изучению не только двух государственных языков – русского и бурятского, но и языков коренных национальных меньшинств, воссоздание и совершенствование национальной образовательной школы как инструмента сохранения и развития национальной культуры и языка. Уже в конце 1990-х годов политика в области развития образования Бурятии была ориентирована на создание систем этнонационально ориентированного образования и разработку образовательных модулей национальных школ, дополнительных образовательных учреждений. Национально-региональный компонент государственного стандарта образования включает изучение языков (русского, бурятского, эвенкийского), разномациональной литературы, религии, культурно-бытовых обычаев и традиций народов, проживающих на территории Бурятии [10].

В настоящее время фактически существует общая нормативно-правовая база (международная, федеральная, республиканская) для разработки Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций. Одновременно необходимо отметить, что разработка такой концепции в контексте национально-регионального компонента тесно связана с пониманием, во-первых, национального, этнического, экологического, во-вторых, экологического в образовании в целом.

С учетом терминологической неопределенности по национальной проблематике и потреб-

ности понятийного разграничения элементов и функций национальной и экологической составляющих в образовании мы предлагаем в качестве переходного типа следующий концептуальный вариант структуры национально-регионального компонента бурятской системы образования [3]:

- Этнокультурный компонент, ориентированный на содействие сохранению и развитию моноэтнических культур и этнических идентичностей бурятского народа и других этнических групп, проживающих в Республике Бурятия. Этнопедагогика бурятского и других народов является центральным звеном данного компонента.

- Полиэтнический компонент с целью формирования культурной идентичности бурят и представителей других народов, утверждения принципов диалогичности и толерантности. В данном компоненте образования речь идет о формировании культуры учащегося, например бурятского происхождения, которая включает наряду с бурятской культурой общечеловеческие ценности и элементы культуры других народов.

- Общенациональный компонент с целью формирования российской гражданской идентичности.

- Межнациональный, или общечеловеческий, компонент с целью формирования планетарно-цивилизационной идентичности в контексте глобализации [12].

Анализ современного состояния экологического и этнонационального образования и воспитания в нашей работе осуществлялся на базе следующих источников:

- результатов этнокультурологических, этнопедагогических, этнологических исследований;

- концепций, программ, постановлений, отчетов, аналитических записок и др. документов Министерства образования и науки Республики Бурятия, городских и районных органов управления образованием, образовательных учреждений разных видов и уровней;

- архивных материалов;

- научно-исследовательской, методической литературы;

- результатов опроса разновозрастного населения и учащихся старших классов, проведенного автором, и других эмпирических исследований.

Обобщая результаты данной работы, можно сделать ряд взаимосвязанных выводов. Уже более 20 лет назад была начата исследовательская работа по проблемам народной педагогики, со-

временной бурятской национальной школы, этноэкологическим традициям, которая отражена в нарративных источниках. Так, например, в коллективной монографии Д.М. Бурхинова, Д.А. Данилова, С.Д. Намсараева «Народная педагогика и современная национальная школа» были проанализированы нравственные, эстетические, физические и другие функции традиций бурятского народа, однако решение задачи определения их экологического содержания и направленности остается за читателем [9]. Кроме этого, нельзя не учитывать, что в последнее десятилетие заметно трансформировалось представление о национальной школе.

Среди специальных исследований, посвященных именно этноэкологическим традициям, обращают на себя внимание работы Ц.Б. Будаевой. Они содержат анализ широкого круга библиографии по данной теме, вводится значительный массив нового этнокультурного материала. Особо отметим обращение автора к обсуждению проблем взаимодействия и взаимообогащения этноэкологических традиций разных народов в контексте поликультурного пространства, рассмотрению этноэкологических традиций как фактора устойчивого развития. Однако и в данной работе образовательный контекст функционирования и развития этноэкологических традиций не включен в логику работы как самостоятельная проблема. Здесь уместно вспомнить широко известное утверждение о том, что любое научное знание не может в неизменном виде использоваться в педагогической учебной деятельности. Требуются специальные научно-методические процедуры «трансформации и экстраполяции» научного знания в учебный материал.

Специальные теоретические и эмпирические исследования подтверждают актуальность этнических ценностей, этнокультурного образования и воспитания как в объективном, так и субъективном измерениях. Одновременно можно подчеркнуть, что, во-первых, такие исследования должны активно развиваться и быть тесно связаны с педагогическими потребностями и практиками: в контексте научных исследований на долгие годы приоритетными должны оставаться этнопедагогические концепции, проекты, рекомендации [7]. Во-вторых, исследование реального состояния этноэкологической образовательной ситуации выступает необходимой предпосылкой прогнозирования тенденций ее развития и обоснования концепций, программ и планов этноэкологического образования и воспитания.

В настоящее время вопросы экологического образования и воспитания занимают важное ме-

сто во всех структурах системы образования Республики Бурятия: дошкольной, школьной, профессиональной подготовки (средние специальные и высшие учебные заведения), профессиональной и специальной переподготовки, а также массовой работы среди населения (за пределами образовательных учреждений).

В системе экологического образования общеобразовательных школ появились инновационные учебные заведения – гимназии, лицеи, школы экологического профиля и экспериментальные площадки. В практической деятельности можно выделить активизацию работы педагогов для разработки авторских программ по экологии, интегрированных учебных курсов, проведения научно-практических конференций, олимпиад, творческих конкурсов по экологической проблематике. Однако обращает на себя внимание то, что вопросам экологического знания в рамках предмета экологии и других учебных предметов придается в количественном выражении значительно больше внимания, чем этноэкологическим традициям.

Признавая безусловные заслуги и успехи всех участников образовательного процесса, активно развивающих этнонациональное, экологическое образование и воспитание в последнее десятилетие, специалисты органов управления, педагоги и исследователи одновременно обращают внимание на ряд актуальных и нерешенных проблем. Различается, например, степень активности и масштабы экологической и этнокультурной работы школ. Практические мероприятия нередко имеют не постоянный, а эпизодический характер. Недостаточным признается уровень систематизации и координации деятельности школ, а также их взаимодействие с другими учреждениями образования, науки, культуры и т. д. Преодоление противоречий данной ситуации связывается в программных документах с необходимостью разработки единой концепции, единого координационного центра.

Актуальность Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций обусловлена не только потребностями общеобразовательных школ, но и всей системы образования, а также зафиксирована в программных документах.

Цель концепции заключается в разработке и реализации единой, систематизированной модели опережающего, экологически ориентированного образования, основывающегося на этноэкологических традициях бурятского народа, учитывающего научные исследования, действующие модели экологического образования, нормативные документы всех уровней. Создание и

реализация концепции нацелены на решение взаимосвязанных задач: модернизацию, экологизацию образования, формирование экогуманистического мировоззрения учащихся на основе концепции устойчивого развития, выступающей в качестве официальной стратегии развития Республики Бурятия [10].

Создание концепции предполагает решение следующих научно-исследовательских задач:

- обоснование принципов построения концепции с учетом современных условий и результатов научно-исследовательской деятельности в области образования в целом, экологического воспитания в частности;
- изучение и систематизация этноэкологических традиций бурятского народа в современных условиях;
- анализ актуального состояния этноэкологического образования, потребностей и нормативных документов в Республике Бурятия.

Ведущим принципом концепции выступает принцип опережающего образования на основе этноэкологических традиций бурятского народа. Основными теоретическими принципами построения Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций в современных условиях являются принципы устойчивого развития, непрерывности, преемственности, единства традиций и новаций, целостности, динамического равновесия, самоограничения, взаимодействия и взаимодополнения, интеллектуализации и футуризации образования. Основными методологическими принципами выступают системно-комплексный; взаимосвязи глобального и национального, диалектический принцип общего и частного, принцип прогнозности.

Особое внимание следует уделить субъектам процесса воспитания. В рамках реализации Концепции бурятской школы предполагается уход от традиционных для технократической модели обучения субъект-объектных отношений между воспитанником и воспитателем в пользу субъект-субъектных и даже личностно-личностных. Учитывая ведущую роль представителей старшего поколения в воспитании детей, а также тот факт, что они являются главными носителями традиций бурятского народа, следует максимально повысить степень их вовлечения в образовательный процесс и во внеклассную деятельность. Привлечение родственников, мастеров, умельцев, творческой интеллигенции способствует усилению связей между поколениями, знакомству с носителями традиций и приобщению к ним.

Процесс развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций должен иметь непрерывный характер. Однако с позиции его перспективной ориентированности, потребности постоянного обобщения результатов и корректировки в соответствии с изменяющимися внешними и внутренними условиями данный процесс целесообразно представить как совокупность ориентировочного, интегративного и итогово-оценочного этапов. В практической образовательно-воспитательной практике, управленческой и научной деятельности эти этапы содержательно тесно взаимосвязаны. Кроме этого, важно подчеркнуть, что они представляют собой не линейное развитие, а усложняющееся и обогащающееся круговое движение. Это означает, что ориентировочный этап должен, например, воспроизводиться в мониторинговом режиме, а итогово-оценочный – имманентно решать ряд задач первого этапа.

Ориентировочный этап. Основная цель данного этапа – объективная диагностика состояния, потребностей и возможностей развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций. Для реализации данной цели необходимо решение следующих взаимосвязанных задач:

- диагностика состояния этноэкологического образования и воспитания, этноэкологических традиций и потребностей их сохранения с позиции установок на опережающее образование и устойчивое развитие;

- анализ действующих концепций, программ, проектов, мероприятий по проблемам развития национально-регионального компонента образования и экологического образования и воспитания с позиции оценки положительного опыта, противоречий и проблемных ситуаций;

- диагностика реальных и альтернативных возможностей развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций: нормативно-правовых основ международного, общенационального, республиканского, районного, местного уровней; характеристик субъектов образовательного процесса, институциональных и внеинституциональных условий; кадрового и учебно-методического обеспечения и т. д.

При реализации выделенного этапа необходимо учитывать важный фактор, связанный с целенаправленным изучением результатов развития образования в Республике Бурятия за последние 5 лет. Это позволит более объективно оценить изменения исходных условий, в которых реализуется этнокультурный компонент в системе общего образования, а также соотнести результаты совершенствования содержания и форм реализации национально-региональной

политики: механизмы сопряжения федерального и национально-регионального стандартов образования, содержание и технологии этнокультурного и экологического образования и воспитания, организационные и методические формы изучения государственных и других языков. К методам сбора информации для решения задач первого этапа относятся включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, проведение тренингов (этничности в том числе), выполнение творческих заданий и т. д.

Основные показатели диагностики:

– уровень знаний, информированности об этноэкологических традициях;

– этническая самоидентификация и ее объективные показатели;

– представление о перспективах этноэкологических традиций, о роли этнопедагогики в развитии бурятского народа, Республики Бурятия;

– прагматическая включенность (активность) в бурятские традиции в целом, этноэкологические в частности;

– оценка состояния и перспектив этнокультурной преемственности поколений;

– интерес, установки, практическое стремление на освоение этноэкологических традиций и инноваций;

– оценка экспертами роли этноэкологических традиций в решении проблем экологического образования и воспитания;

– конкретизация нормативно-правового обеспечения непрерывного развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций [2].

Интегративный этап. Основная цель данного этапа – обеспечение целостного непрерывного процесса взаимодействия всех составляющих развития этноэкологического образования и воспитания с учетом системообразующей функции этноэкологических традиций на основе интеграции образовательно-практической, научно-исследовательской и экспертно-оценочной деятельности. Реализация данной цели включает решение следующих задач:

• включение в планируемые разработки данных стандарта экологического образования и экспертных оценок новых обучающих методик и программ этноэкологической составляющей;

• согласование и обеспечение преемственности инновационных программ и проектов экологического образования и воспитания всех институтов и субъектов деятельности данных процессов;

• включение этноэкологической образовательной деятельности в процессе перехода образовательного учреждения в новую организационную форму в новой профессиональной обра-

зовательной структуре экспертов-консультантов, в деятельности экспертного Совета, созданного при Министерстве образования и науки Республики Бурятия;

- открытие интегрированных образовательных учреждений этноэкологической направленности как приоритета экологического образования и воспитания.

При осуществлении данного этапа необходимо реализовать установку на соотнесение образования и воспитания на основе этноэкологических традиций, с одной стороны, с динамичным процессом модернизации всей системы образования Республики Бурятия, с другой – с тенденциями межрегиональной координации исследовательской и инновационно-практической деятельности в экологическом образовании и воспитании на межрегиональном уровне.

Немаловажное значение имеет включение Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций в разработку документов более общего уровня [1].

В рамках модернизации системы этноэкологического образования и воспитания в Бурятии центральным звеном является открытие и функционирование интегрированных образовательных учреждений, научно-образовательных комплексов. Иницирующие, консультационные, содержательно-экспертные функции в процессе создания таких подразделений принадлежат высшим учебным заведениям, прежде всего университетам. В национально-региональном компоненте университеты призваны выполнять и содействовать выполнению другими подсистемами образования Республики Бурятия следующих задач:

- восстановление, развитие, модернизация этнокультурных кодов в поликультурном пространстве Бурятии на основе этноэкологических традиций, исторической, этнической и региональной культурной памяти;

- выполнение центристской роли в непрерывном этноэкологическом образовании и воспитании;

- обеспечение региональных потребностей в педагогических, научных кадрах, воспроизводство экологической культуры на региональном уровне.

Итогово-оценочный этап заключается в подведении итогов, анализе, систематизации результатов, полученных в ходе реализации Концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций. Однако его цель заключается не только в оценке достигнутого, но и в корректировке используемых мето-

дов, приемов, форм реализации концепции, распространении позитивного опыта, адаптации к изменившимся условиям, рассмотрении вопроса об экстраполяции позитивных результатов на целостную образовательную систему Республики Бурятия и других регионов.

Литература

1. Кондратьева Т.Н. Актуализация проблем этнопедагогики и экологического воспитания в контексте глобализации (на примере бурятского народа): монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 103 с.

2. Кондратьева Т.Н. Этнопедагогический мониторинг как направление развития современного образования (на примере Республики Бурятия) // Профессиональное образование: приложение «Новые педагогические исследования». – 2007. – № 4. – С. 88–90.

3. Кондратьева Т.Н. Проблема изучения этноэкологических традиций коренных народов в современных условиях // Экологическая составляющая в образовании – основа устойчивого развития поселений на территории Новосибирской области: сб. инф.-аналит. материалов межвузовской конференции. – Новосибирск: НГАХА, 2008. – С. 43–45.

4. Кондратьева Т.Н. Развитие этнической идентичности у ребенка в процессе ее формирования // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 80–84.

5. Кондратьева Т.Н. Воспитательный потенциал этноэкологических традиций бурятского народа // Проблемы и перспективы развития социально-культурной деятельности в современном образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. (12–18 августа 2011 г.). – Горно-Алтайск; Барнаул: Изд-во АГАКИ, 2011. – С. 240–245.

6. Кондратьева Т.Н. Учет национально-психологических особенностей при организации воспитательной работы в полиэтничном коллективе // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – С. 359–364.

7. Кондратьева Т.Н. Особенности воспитания в этнопедагогике бурятского народа // Педагогика любви: материалы всерос. этнопед. чтений, посвящ. наследию Г.Н. Волкова (19-21 июня 2008 г.). – Горно-Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2008. – Ч. 1. – С. 116–122.

8. Кондратьева Т.Н. Экологические традиции воспитания детей в этнопедагогике бурятского народа // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – С. 195–204.

9. Кондратьева Т.Н. Этноэкологические традиции как фактор развития бурятской школы // Этносоциальные процессы в Сибири: тематический сборник / под ред. Ю. В. Попкова. – Новосибирск: Сиб. науч. изд-во, 2007. – С. 205–208.

10. Кондратьева Т.Н. Тенденции развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – 225 с.

11. Кондратьева Т.Н. Учиться, обучая – педагогическая традиция Бурятии // Теоретические и прикладные аспекты личностно-профессионального развития: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: в 2 ч. – Ч. 1. – СПб.; Омск, 2011. – С. 119–121.

Кондратьева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: Tanita973@list.ru

Kondrateva Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy and psychology, Institute of Physical, Mathematical and Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University. E-mail: Tanita973@list.ru

УДК 37.035.6

© Л.Б. Лубсанова

Терминологическая работа как средство формирования этнокультурной идентификации младших школьников, не владеющих родным языком

В статье представлены результаты педагогического эксперимента двуязычного обучения математике младших школьников с целью формирования у них этнокультурной идентификации.

Ключевые слова: математические термины, этнокультурная идентификация, билингвизм, младшие школьники.

L.B. Lubsanova

Terminology work as means of formation of ethnic and cultural identity at schoolchildren who do not speak their native language

This article presents the results of pedagogical experiment of teaching mathematics to bilingual primary schoolchildren aimed at formation of their ethnic and cultural identity.

Keywords: mathematical terms, ethnic and cultural identity, bilingualism, primary schoolchildren.

Одним из фундаментальных условий устойчивости общества является разнообразие культур, но это разнообразие должно быть гармоничным при одновременном широком синтезе гуманистических аспектов всех культур. В условиях неизбежной глобализации мирового развития и доминирующего влияния суперкультур существует опасность исчезновения культур малочисленных этнических групп. Для сохранения и развития культурного многообразия становится актуальной проблема развития культурного потенциала каждого этноса посредством системы образования, способной к воспитанию этнокультурно самоопределившейся, гармонично развитой устойчивой личности школьника. В связи с этим особое значение приобретает приобщение школьников к ценностям этнической культуры, чего трудно достичь без знания ими родного языка. К сожалению, в настоящее время многие дети-буряты вырастают без знания родного языка, для них первым языком служит русский язык. Перед школой стоит задача обучения младших школьников родному бурятскому языку, что означает формирование у них двуязычия.

Родной язык является важнейшим признаком нации и показателем своеобразия национальной культуры. В случае формирования дву-

язычия детей младшего школьного возраста можно выделить два основных условия, выдвигаемых разными авторами, которые должны учитываться в процессе обучения речи на втором языке: необходимость овладения в совершенстве речью на первом языке (Н.В. Имедадзе [6] и др.) и динамика развития общей языковой способности в данном возрасте (Ш.А. Амонашвили [1], Н.В. Имедадзе [6] и др.). Многие авторы указывают, что к 6-8 годам ребенок свободно владеет речью и свободно общается с окружающими: освоено произношение, достаточно развит словарь, усвоены грамматические формы.

Рассматривая проблему развития родного языка в целом, необходимо иметь в виду, что ведущим механизмом детской речи на родном языке является формирование языковых обобщений – генерализации языковых явлений детьми. Их речь на родном языке – особым образом организованная деятельность, протекающая по определенным правилам. Согласно Л.С. Выготскому [2], родной язык есть то, в чем пересекаются познание и общение, а языковой знак – это единство общения и обобщения. Родной язык, выступая в единстве функции общения и обобщения, является прежде всего средством «при-

своения» человеческого общественного опыта, а уже потом – средством выражения собственной мысли человека. Усваивая родной язык, человек «присваивает» себе орудие познания действительности. В этом процессе удовлетворяются и формируются его специфические познавательные, коммуникативные и другие социальные потребности [5].

Для детей, не владеющих родным языком, приобщение к родной культуре затруднено. Поэтому их этническая идентификация требует особого педагогического подхода. Т.Г. Стефаненко [11] справедливо считает, что этническая идентичность – это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности. Смысл данного феномена наилучшим образом отражает именно «переживание»; это переживание индивидом отношений Я и этнической среды, своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других.

Л.М. Дробижева [3] полагает, что этнокультурная идентификация – это не только отнесение человеком себя к тому или иному этносу, но и его представления о своем народе, культуре, языке, территории проживания, историческом прошлом, то есть образ «мы». Без этнокультурной идентичности невозможно становление полноценной личности. Собственная культура служит началом, которое определяет угол зрения на другую культуру, ее понимание. Позитивная этнокультурная идентичность является необходимым условием позитивного отношения к культуре другого народа, межкультурной интеграции. Развитие этнокультурной идентичности детей мы рассматриваем как одну из основных целей начальной школы.

В современных условиях именно школа рассматривается как основной институт трансляции этнокультурного опыта в виде базисных культурных элементов, отраженных в первую очередь в языке. В связи с этим возникает задача отбора терминов, их этнокультурная коннотация, то есть обогащение этнической, социальной, эмоционально-образной значимостью, вторичными, побочными (коннотированными) смыслами в процессе их систематического использования, обращения к русскому языку, который для многих детей является первым языком.

Наиболее полное исследование основных направлений проектирования и деятельности двуязычной школы по формированию этнокультурной личности в условиях поликультурного образовательного пространства с учетом опыта построения такой системы в Республике Калмы-

кия выполнено А.Б. Панькиным. Он рассматривает этнокультурно-коннотированную систему образования как систему, обеспечивающую сохранение и развитие этнических констант через сквозные этнолингвокультурологические темы, представленные в виде учебных концентров [9, 10]. Концентрическое изучение учебного материала обеспечивает непрерывность, восхождение от простого к сложному, от усвоенного к новому, завершенность. Благодаря этому сквозную этнокультурологическую тему можно развивать в течение всего периода начального обучения. Такими сквозными темами могут быть «Семья», «Быт», «Флора», «Фауна», «Спорт», «Природопользование», «Фольклор», «Хозяйство», «Вероисповедание» и т.д. Учебные концентры дают возможность непрерывного использования терминов в течение всего периода начального обучения, реализации принципа этнокультурной коннотации образования.

М.Н. Очировым [7] разработаны бурятская математическая терминология, методика реализации развивающей и воспитывающей функций начального обучения математике на бурятском языке.

В Бурятии, суверенной республике в составе Российской Федерации, в настоящее время проживает более 100 национальностей. В течение более чем 300-летнего периода совместного проживания русских и бурят в едином государстве между ними складывались традиции тесного и постоянного языкового общения, постепенно утверждалось двуязычие. В связи с тем, что в 1978–1988 гг. обучение всех детей с первого класса осуществлялось только на русском языке, несколько поколений оказались оторванными от родного языка и культуры, были утрачены традиции и опыт обучения на родном языке, забыта национальная терминология.

В 1991 г. был принят закон о бурятском языке, придавший ему статус государственного языка РБ, но он не стал языком обучения, а лишь – языком изучения. Причина – отсутствие учебников и методических разработок, утрата опыта обучения, отсутствие национальной терминологии по многим предметам, незнание родного языка педагогами.

Анализ научной литературы показывает, что терминологическая работа в начальных классах школ России с современных позиций модернизации образования на гуманистических началах не нашла должного исследования. Особую актуальность эта работа имеет в обучении детей, не владеющих родным языком.

Изучение научной литературы, опыта начального обучения и уровня этнокультурного

развития младших школьников позволило выделить следующие противоречия между:

- потребностью развития этнокультурной идентичности младших школьников и недостаточным использованием для этого этнокультурного опыта;

- заложенным в родном языке необходимым потенциалом для развития этнокультурной идентичности младших школьников и отсутствием у них речевого опыта;

- возможностью приобщения к родной культуре детей, не владеющих родным (бурятским) языком, в процессе непрерывной двуязычной (русско-бурятской) терминологической работы на уроках по всем учебным дисциплинам и отсутствием соответствующих научно-методических разработок.

Приобщение к национальной терминологии детей, не владеющих родным (бурятским) языком, имеет существенные особенности. Проблема заключается в том, чтобы создать наиболее естественные условия для усвоения детьми научных понятий на двух языках. Перед образованием должна стоять цель – предоставить учащимся полную и равную компетентность в двух языках, сделать их способными в любых обстоятельствах пользоваться и тем, и другим. На деле же эта цель труднодостижима по разным причинам. Это, во-первых, неравное социальное положение русского и бурятского языков, когда в силу их неравных социальных функций и неравного престижа русский язык является доминирующим и как следствие политики предыдущих десятилетий, и в силу отсутствия учебных пособий на бурятском языке, неразвитости научной и методической национальной терминологии.

Для детей-бурят, не знающих родного языка, обучение должно осуществляться в основном на русском языке. Но, несомненно, надо обучать бурятскому языку с первых же дней пребывания их в школе. Начальные классы должны играть решающую роль в выполнении цели, стоящей перед общеобразовательной школой в целом, – формирование этнокультурной идентичности и единой российской идентичности.

Анализ литературы в области психологии, дидактики и методики обучения, затрагивающей проблемы мышления детей младшего школьного возраста и усвоения ими знаний, позволил определить основные принципы отбора терминов и выбора методов начального обучения детей, не владеющих родным языком.

Так, индуктивный метод наиболее приемлем при ознакомлении детей с математическими понятиями, так как мышление в понятиях, отработанное от наглядно действенных и наглядно-

образных моментов, предъявляет к ним требования, превосходящие их психологические возможности. Однако по мере развития конкретно-образного мышления у детей знания могут приобретать характер логических структур, усвоение которых требует использования элементов конкретно-понятийного мышления (умения абстрагировать, обобщать и т.д.). При этом уровень обобщения и абстрактности понятия обуславливает степень потребности в вычленении признаков, входящих в определение, вначале на частных фактах, представляющих собой конкретные элементы знаний о содержании и объеме понятий. В образовании логических структур важнейшую роль играет также принцип варьирования несущественных признаков объекта при неизменности существенных признаков.

На начальном этапе обучения усвоение понятия как высшего продукта развития мышления невозможно, поэтому в начальной школе формируются следующие уровни обобщения: комплекс, предпонятие (по Л.С. Выготскому). Выделение данных уровней обобщения создает благоприятные условия для выбора приемов (указание, описание, характеристика объектов, сравнение), являющихся на начальном этапе эквивалентами определения понятия, усвоение которого ввиду его сложной логической структуры недоступно детям.

Педагогическая система терминологической работы будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- в основе функционирования данной системы должны лежать принципы содержательности, интегрирования, этнизации, историзма, этнокультурной коннотации;

- система должна базироваться на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и культурологическом подходах;

- технология терминологической работы в условиях двуязычия должна быть ориентирована на развитие у младших школьников умения оперировать усвоенными понятиями, то есть свободного переключения с одной языковой системы на другую в зависимости от ситуации;

- в процессе изучения понятий должно происходить расширение содержания и объема понятий за счет их этнокультурного наполнения – этнокультурной коннотации;

- технология терминологической работы должна основываться на субъект-субъектных отношениях, формах личностно-ориентированного учебного взаимодействия.

Принцип историзма в обучении в нашей интерпретации заключается в том, чтобы каждое новое понятие или знание возникало у учащихся-

ся, повторяя в свернутом виде свой исторический путь возникновения. В результате такого историко-генетического подхода в преподавании математики учащиеся как бы заново открывают математику, сами выделяют понятие, изучают его свойства, вводят термин и дают свою формулировку математического предложения. Прием установления связи между словами (терминами), понятием, символом, определением понятия позволяет учащимся «самостоятельно» добывать знание. При историко-генетическом подходе мы раскрываем содержание понятия, затем вводим термин, обозначение (символ). Если термин вводится на родном языке, раскрывается способ словообразования, если термин заимствуется, сообщаются историко-генетические сведения.

Принцип историзма в национальном образовании выражается в передаче научно обобщенного опыта предшествующих поколений, национальных культурно-исторических традиций и эффективно служит формированию личности, ее национальной духовности.

Принцип интегрирования начального обучения на первых порах является обязательным в силу того, что у детей до школы еще не сформировано представление о том или ином (математическом, лингвистическом и др.) виде знания. Первые уроки должны быть интегрированными (без разделения на предметы), это должны быть уроки о природе, семье, труде, жизни, в процессе которых у детей постепенно формируется понятие о числе, слове, речи и т.д., после чего выделяются уроки русского и родного языка, математики, истории, географии и т.д. Интегрированные уроки в наибольшей степени отвечают идее гуманизации обучения. В условиях интегрированного обучения создается педагогическая среда, обеспечивающая развитие ребенка, накопление личностного опыта в процессе интеллектуально-познавательного поиска знания.

Принцип диалога культур означает, что в процессе обучения в условиях развития двуязычия следует придерживаться поликультурной направленности, приобщая детей к русской и бурятской культурам. При этом нельзя допускать смешения языков, смешения терминов, нужно добиться, чтобы учащиеся четко разделяли языки, сознательно использовали в речемыслительной деятельности тот или иной язык. При правильно организованном в режиме диалога культур обучении можно добиться хорошего воспитательного эффекта. Дети испытывают удовлетворение от умения пользоваться параллельно родным и русским языками, у них укрепляется чувство национального достоинства

и одновременно формируется чувство российской идентичности. Чувство россиянина вырастает из чувства принадлежности родному этносу, два языка, две культуры создают единое гражданское чувство.

Принцип этнокультурной коннотации означает наполнение терминов вторичными этнокультурными смыслами. Из-за сложившейся языковой ситуации, характеризующейся преобладанием русскоязычной среды, появилась необходимость поиска новых подходов к определению содержания, технологии обучения детей-бурят родному языку.

Приступая к формирующему этапу опытно-педагогической работы, мы исходили из предположений:

1) содержание, формы и способы терминологической работы в начальной школе обуславливаются спецификой терминов как особых языковых компонентов содержания обучения, спецификой их функций в процессе передачи и усвоения понятий;

2) успешность усвоения терминов учащимися школ, раскрытие их семантики находятся в определенной зависимости от характера работы над содержанием соответствующих им понятий. Овладевая содержанием понятий, учащиеся одновременно овладевают словесной формой их представления – термином;

3) одновременная работа над содержанием понятий и семантикой терминов, их написанием и звучанием приучает учащихся к правильному употреблению терминов, стимулирует самостоятельность мышления учащихся, обеспечивает реализацию принципа сознательного и прочного усвоения терминологии изучаемой учебной дисциплины.

Для детей, обучающихся на начальном этапе второму языку, характерно двуязычие низшей степени. Дети понимают простые вопросы на втором языке, но не пользуются этим языком для ответа. Поэтому на данном этапе необходимо организовать работу по формированию активного словаря учащихся. В основе предлагаемой нами системы терминологической работы лежит комплексный подход, при котором на каждом отдельном уроке решаются разные речевые задачи. Например, на уроке математики дети знакомятся с новым математическим термином, на уроке бурятского языка дети продолжают работу над словом-термином: учатся правильному произношению, построению различных видов предложений, содержащих данный термин.

По результатам опроса мы разделили детей двух экспериментальных базовых школ (ЭБ 1 и ЭБ 2) на четыре группы, различающиеся уровнем владения родным языком (табл. 1).

В первую группу (нулевой уровень – 20%) вошли дети, совершенно не владеющие родным языком. Чаще всего и родители этих детей не знают языка и не могут самостоятельно обучать ему, хотя встречаются случаи, когда родители хорошо владеют родным языком, а дети совершенно не владеют.

Ко второй группе (низкий уровень – 31,72%) относятся дети, плохо владеющие родным языком (понимают, но не говорят). В семьях этой группы детей генетически родной язык не является основным, общение происходит главным образом на русском языке.

К третьей группе (средний уровень – 27,6%) относятся дети с репродуктивным уровнем двуязычия (умеют воспроизводить вслух услышанное или прочитанное).

В четвертую группу (высокий уровень – 20,68%) вошли дети с продуктивным уровнем (достаточно полно владеют родным языком, бурятский язык является для них естественным средством общения, познания и самовыражения). Основной процент этой группы составляют учащиеся – выходцы из сельских районов.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента (охвачено 145 чел.)

Уровни	ЭБ 1				ЭБ2				
	ЭК1 36 уч.-ся		КК1 38 уч.-ся		ЭК2 37 уч.-ся		КК2 34 уч.-ся		
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	
I	Нулевой	8	22,22	8	21,05	8	21,62	5	14,71
II	Низкий (рецептивный)	11	30,56	10	26,32	12	34,43	13	38,24
III	Средний (репродуктивный)	10	27,78	6	15,79	13	35,14	11	32,35
IV	Высокий (продуктивный)	7	19,44	14	36,84	4	10,81	5	14,71

Гипотеза об однородности начального среза по всем группам подтверждается вычислением хи-квадрата (критерий Пирсона) и сравнением его с граничным значением ($\chi^2 = 7,815$) при уровне значимости $p \leq 0,05$ для трех степеней свободы.

Для экспериментального обучения нами использовался специальный двуязычный учебник [8], составленный по методике интерактивного концентрического обучения: ускоренное обучение устной нумерации (счет единицами, десятками, сотнями, тысячами на двух языках), ускоренное обучение арифметическим действиям (одновременное введение суммы и разности чисел, произведения и частного), усиление роли задач в процессе обучения, привлечение задач, близких к личному опыту детей и к их этническому (генетически предопределенному) менталитету. Широко представлены в задачах элементы народной культуры, окружающего мира, предметы и понятия повседневной жизни. Все вышесказанное отвечает принципам этнизации, интегрирования, историзма и коннотации нашей системы. В процессе решения задач при методически правильном применении двух языков прочно усваиваются термины и слова есте-

ственного языка. Задачи составлены так, чтобы наряду с математическим содержанием они несли эмоционально окрашенную смысловую нагрузку исторического, природоведческого, лингвистического содержания. Включение задач этнического характера способствует лучшему усвоению новых терминов, укреплению познавательных интересов к математике, к родному краю, углублению понимания изучаемого фактического материала, расширению кругозора учащихся, повышению уровня их общего развития. При этом мы стремились создать учебную ситуацию, в которой ребенок ощущал свое участие, выполнял личностные функции, приобрел опыт быть личностью. Такие ситуации создавались благодаря личностно-ориентированным задачам; организации диалоговой среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение; имитации на уроках пространственно-временных картин. По итогам таких занятий дети прочно усваивали необходимые термины, могли читать и понимать бурятский текст, неплохо изъяснялись на бурятском языке, о чем свидетельствуют результаты тестирования, проведенного в конце экспериментального обучения (табл. 2).

Гипотеза о неоднородности среза по всем группам подтверждается вычислением хи-квадрата и сравнением его с граничным значением при уровне значимости 0,05 для трех степеней свободы ($\chi^2 = 7,815$).

Усвоение в начальной школе терминологии является первым детским опытом приобщения к науке и поэтому требует тщательно продуманной технологии. Термины, как отражение объек-

тивных законов освоения окружающего мира, будут постоянными спутниками растущего человека, они будут развиваться вместе с ним и предстанут в виде научной картины мира для человека. И от того, как эти термины будут усвоены, зависит, насколько полной и правильной будет эта картина, а, следовательно, каким будет и сам человек.

Таблица 2

Результаты контрольного среза

	Уровни	ЭБ 1				ЭБ2			
		ЭК1 36 уч-ся		КК1 38 уч-ся		ЭК2 37 уч-ся		КК2 34 уч-ся	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
I	Нулевой	2	5,55	4	10,53	1	2,7	4	11,76
II	Низкий (рецептивный)	6	16,67	12	31,58	9	24,32	13	38,24
III	Средний (репродуктивный)	19	52,78	8	21,05	19	51,35	7	20,59
IV	Высокий (продуктивный)	9	25	14	36,84	8	21,62	10	29,41

Созданная в нашем экспериментальном обучении педагогическая система терминологической работы с младшими школьниками, не владеющими родным языком, является доступной и необходимой для формирования этнокультурной идентичности у младших школьников, не владеющими или плохо владеющими родным языком. Отличительные свойства этой системы следующие: необходимое условие в предлагаемой системе обучения – использование этнопедагогических (национальная культура, традиции, обычаи, нравственные идеалы) и этнопсихологических (национальное самосознание личности) факторов, приводящих, в свою очередь, к созданию речевой среды, определению естественных речевых ситуаций.

Терминологическая работа выступает эффективным средством успешного развития этнокультурной идентичности младших школьников, не владеющих родным языком, если выполнены следующие условия:

- осуществлен отбор основных терминов начального образования, являющихся базисными элементами этнической культуры, найден их эквивалент в родном языке и установлена их этнокультурная коннотация;

- усвоение образовательных терминов происходит в процессе изучения сквозных этнокультурологических тем, представленных в виде учебных концентров, охватывающих все учебные области в течение всего периода начального обучения;

- разработана и внедрена система терминологических упражнений, предусматривающая усвоение этнокультурного опыта посредством этнокультурной коннотации избранных терминов.

Целесообразен личностно-деятельный подход к обучению, целью которого является партнерское сотрудничество в воспитании. Важно установление межпредметных связей, различных видов учебной деятельности, то есть делается вывод о доминантности принципа интегрирования в процессе двуязычного обучения младших школьников, не владеющих родным языком. Условием достижения этого могут служить сквозные этнокультурологические темы, раскрываемые в форме учебных концентров.

Разработанная педагогическая система терминологической работы с младшими школьниками в условиях двуязычия отвечает, на наш взгляд, потребностям языковой подготовки к осуществлению межличностного и межнационального общения представителей разных национальностей, развитию этнокультурной идентичности.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 24-27.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь (психологические исследования). – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Дробижева Л.М. Этничность в социально-политическом пространстве Российской Федерации. Опыт 20 лет. – М.: Новый хронограф, 2013. – 333 с.

4. Жирков Е.П. Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия). – М.: Просвещение, 1992. – 239 с.

5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Изд-во Московского психологосоциального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

6. Имедадзе Н.В. Психологический анализ владения вторым языком (психология билингвизма) // Психология учебной деятельности студента при овладении иностранным языком в языковом вузе: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Зимней. – Москва: Изд-во МГЛУ им. Мориса Тореза, 1980. – С. 64-75.

7. Очиров М.Н. Краткий русско-бурятский словарь математических терминов. – Улан-Удэ: Бэлиг, 1995. – 32 с.

8. Очиров М.Н., Лубсанова Л.Б., Габеева Л.Н. Математика для младших школьников, не владеющих родным языком. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. – 50 с.

9. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. – М.: Изд-во Московского психологосоциального ин-та; Воронеж: Модэк, 2006. – 280 с.

10. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация содержания образования в условиях реализации нового закона «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/4_94906.doc.htm

11. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

Лубсанова Любовь Батовевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и математики Бурятского госуниверситета. E-mail: lubsanova@yandex.ru

Lubsanova Lubov Batoevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of professional teaching and mathematics, Buryat State University. E-mail: lubsanova@yandex.ru

УДК 37.015

© И.А. Маланов

Особенности исследования процесса развития социально-педагогической реальности с позиций цивилизационного подхода

В статье анализируется значение цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса, анализируются подходы к трактовке понятия «цивилизационный подход», выявляется сущность данного педагогического феномена.

Ключевые слова: цивилизация, цивилизационный подход, историко-педагогический процесс, человеческая цивилизация, цивилизация-стадия, локальная цивилизация, великая цивилизация.

I.A. Malanov

Peculiarities of study the process of development of social and pedagogic reality from a perspective of civilization approach

In the article the essence of civilization approach in the study of historical and pedagogic process is analyzed, as well as approaches to interpretation of the concept «civilization approach», the essence of this pedagogical phenomenon is under study.

Keywords: civilization, civilization approach, historical and pedagogic process, human civilization, civilization-stage, local civilization, great civilization.

В современной педагогической науке термин «историко-педагогический процесс» рассматривается в качестве двуединого процесса развития практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли; он трактуется как неотъемлемая сторона историко-культурного процесса. И педагогическая мысль, и педагогическая практика, ставящие и решающие вопросы, связанные с «воспроизводством» человека, органически вплетены в целостный процесс экономической, социальной, политической и духовной эволюции общества, в развитие форм и способов общения и жизнедеятельности людей.

Сегодня поиск концептуальных подходов к изучению особенностей развития образователь-

ного пространства неразрывно связан, в частности, с решением проблемы самоопределения и самоидентификации образовательных традиций, возникших и развивающихся в различных социокультурных условиях, осознания их места, роли и перспектив во всемирном историко-педагогическом процессе. Это в полном объеме способствует постановке вопроса о его сущностном единстве, конкретно-историческом многообразии и направленности развития мирового образовательного пространства. Продуктивный ответ на этот вопрос может быть получен только в том случае, если максимально полно будут учтены экономические, социальные, политические и духовные детерминанты эволю-

ции педагогических явлений, рассматриваемых в контексте диалога различных эпох и культур с учетом отраслей знания, которые изучают человека и общество: истории, социологии, этнографии, культурологии, антропологии, психологии и т.п.

Решению поставленных проблем с учетом указанных подходов при концептуальном осмыслении развития историко-педагогического процесса способствует междисциплинарная категория «цивилизация», широко используемая в современном отечественном обществознании.

В отечественной науке цивилизационный подход к изучению общественных явлений получает все большее признание. Этот подход может быть положен и в основу концептуальной интерпретации развития образовательного пространства.

Цивилизационный подход позволяет осмыслить развитие историко-педагогического процесса, в полном объеме учитывая материально-экономические, социально-политические и духовно-нравственные начала в истории. Современная трактовка категории «цивилизация» создает предпосылку для выделения различных уровней во всемирном историко-педагогическом процессе, выражающих как его универсальные свойства, так и конкретно-исторические особенности. Для истории педагогики важен и тот факт, что в современном обществознании все более настойчиво мерилom цивилизационного процесса объявляется человек, его свобода, способность к самовыражению, самореализации.

Цивилизационный подход позволяет дать целостную интерпретацию историко-педагогического процесса, в центре которого стоит человек воспитывающий и воспитываемый, осваивающий культуру, созданную предшествующими поколениями, и преобразующий себя и культуру в ходе этого освоения. Антропоцентрированность и культуросообразность цивилизационного подхода задают точку зрения на историко-педагогический процесс, обращенную к проблеме реализации сущностных сил человека в конкретно-историческом многообразии форм социального бытия.

В западной историко-педагогической литературе, несмотря на отдельные попытки рассматривать педагогические феномены в структуре цивилизации, понимаемой как синоним культурного бытия человека в целом, эта категория, как правило, используется в значении, которое в обобщенном виде сформулировал американский культуролог А. Кребер. Он определял цивилизацию как естественно данные в истории единицы. В этом смысле термин «циви-

лизация» использовал и Э. Майерс в упоминавшейся работе. Данный подход является весьма продуктивным, ибо в его контексте реализуется идея, согласно которой «цивилизация определяет протяженность и границы воспитательных систем; культура дает им основу содержания» (М. Накостен). Именно с точки зрения такого подхода (или во всяком случае с его учетом) в многочисленных зарубежных работах анализируется развитие историко-педагогического процесса на Западе [1].

Объективная трудность концептуализации цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса связана с практически необозримым количеством толкований самой категории «цивилизация». Так, даже говоря о цивилизациях как естественно данных в истории единицах, для определения их внутренней сущности используют различные термины: душа (О. Шпенглер), стиль (А. Тойнби), центральный смысл или ментальность (П. Сорокин), этнос (Ф. Бэбби), массовое сознание (К. Доусон), коллективное сознание (Р. Уэскот), мировоззрение (Д. Ричардсон) и т.п.

В Советском энциклопедическом словаре под цивилизацией понимается ступень, уровень общественного развития материальной и духовной культуры, а в культурно-исторической периодизации, принятой в XVIII–XIX вв., третья ступень общественного развития, следующая за варварством (первая ступень – дикость). Данное понятие было введено Л. Морганом и Ф. Энгельсом [2].

Цивилизационный подход к изучению развития историко-педагогического процесса способствует рассмотрению динамики педагогических явлений с учетом специфики ядерных социальных образцов, присущих различным культурно-историческим типам обществ, создает предпосылку для анализа собственно педагогических феноменов в контексте предельно широких социализирующих процессов. Стремление к последнему, выраженное еще Л.Н. Толстым, становится все более заметным с 1960-х гг.

Современная интерпретация категории «цивилизация» и базирующийся на ней подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса создают предпосылки для решения ряда важнейших задач, стоящих сегодня перед педагогической наукой. Этот подход способствует выработке целостного концептуального взгляда на природу единства и многообразия историко-педагогического процесса, созвучного реалиям современности, когда человечество движется к мировой цивилизации при сохранении национально-регионального

своеобразия, а также позволяет преодолеть пространственное в зарубежной науке негативное отношение к идее всемирности историко-педагогического процесса. Интерпретация этого процесса с точки зрения цивилизационного подхода делает возможным рассматривать его развитие с учетом многообразных социокультурных детерминант, преодолевая односторонность подхода, утвердившегося в отечественной науке советского периода, а также оценивать его гуманистическую перспективу. Разработанная к настоящему времени теория цивилизации и наиболее перспективные подходы к рассмотрению различных феноменов общественной жизни, а также проблемы, стоящие перед историко-педагогическим познанием, сегодня делают возможным и необходимым формулирование концепции цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса и рассмотрение развития этого процесса в ее контексте.

Парадигмальный смысл при концептуальном осмыслении историко-педагогического процесса категории «цивилизация» приобретает благодаря способности выражать историфицированную природу человека сквозь призму совокупности всех форм его общественной жизнедеятельности. Их конкретное многообразие, концентрирующееся вокруг устойчивых ядерных культурных образцов, которые определяют общность социальных отношений, традиций и идей, возрастает по мере локализации цивилизационного процесса во времени и пространстве. Опираясь на имеющиеся в общественном знании трактовки категории «цивилизация», Г.Б. Корнетовым выстроена иерархия взаимодополняющих друг друга понятий – человеческая цивилизация, цивилизация – стадия, великие цивилизации, локальные цивилизации, мировая цивилизация, которые способствуют разработке целостной теоретической интерпретации сущностного единства, социокультурного многообразия конкретных форм существования и направленности развития образовательного пространства [3].

Понятие «человеческая цивилизация» характеризует общественную историю в целом, социальную форму движения материи как таковую. Рассмотрение историко-педагогического процесса в контексте человеческой цивилизации позволяет выявить его универсальное сущностное основание, придающее этому процессу статус атрибута общественной истории и задающее всеобщие рамки, в которых только и может осуществляться его последующая конкретизация.

Понятие «цивилизация-стадия» характеризует тот этап в развитии человеческой цивилизации, когда в результате перехода от естественного половозрастного к общественному

разделению труда утверждается новый тип социальности, противостоящий первобытнообщинному строю; естественно сложившиеся формы и способы организации жизни человеческого рода изживают себя и отступают перед новыми общественными принципами. Рассмотрение историко-педагогического процесса в контексте цивилизации-стадии позволяет выявить присущий ей обобщенный тип образовательной практики и педагогической мысли.

Понятие «локальная цивилизация» характеризует те естественно данные в истории единицы, которые, имея, как правило, этническую и (или) государственную определенность и будучи связанными внутри себя общностью ядерных социальных отношений, культурных традиций и идей, образуют социокультурные организмы, покрывающие «поле» цивилизации-стадии. Рассмотрение историко-педагогического процесса в контексте локальных цивилизаций позволяет выявлять специфические устойчивые подходы к постановке и решению педагогических проблем, которые сформировались в рамках конкретно-исторических типов обществ.

Понятие «великая цивилизация» характеризует группы локальных цивилизаций, особенности стиля (или способа) жизни которых определяются универсальными социокультурными характеристиками. Все великие цивилизации – Западная, Ближневосточная, Южноазиатская, Дальневосточная – имеют региональный полиэтничный характер и обладают обширной периферией. Рассмотрение историко-педагогического процесса в контексте великих цивилизаций позволяет выделить то особенное, что характеризует теорию и практику воспитания и образования соответствующих групп локальных цивилизаций и может быть представлено в форме интегративных базисных педагогических традиций, специфических для Западной, Ближневосточной, Южноазиатской и Дальневосточной цивилизаций. Базисные педагогические традиции великих цивилизаций являют собой устойчивые стереотипы, обуславливающие предельно общие рамки способов постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, детерминированные глубинными особенностями данных социокультурных систем. Они просматриваются как базисные в масштабе великих цивилизаций в целом, проявляясь с разной степенью отчетливости в различных конкретных ситуациях, но в качестве тенденций в явном или неявном виде существуя на протяжении всей их истории и являясь в конечном счете ведущими [4].

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций включают в себя стереотипы, детерминирующие характер педагогического дей-

ствия как действия социального, который, согласно М. Веберу, может определяться, во-первых, целерационально, ориентируясь на достижение прагматического успеха, практического результата; во-вторых, ценностно рационально, ориентируясь на безусловно принятую систему религиозных, идеологических, этических и т.п. ценностей; в-третьих, традиционно, ориентируясь на механическое воспроизведение привычки; в-четвертых, аффективно, эмоционально, ориентируясь на актуальные аффекты и чувства. Конкретное педагогическое действие может включать в себя момент эффективности, являясь непосредственной эмоционально окрашенной реакцией воспитателя на действия или слова воспитуемого, на ту или иную ситуацию. Но сама постановка педагогических целей, выбор средств их реализации как в теории, так и на практике могут преимущественно (на уровне тенденции) определяться целерационально, ценностно рационально, традиционно (при том или ином сочетании этих ориентиров).

Имея своим предметом, своей целью и результатом человека, педагогика обращается к формированию трех сфер личности – интеллектуально-познавательной (рациональной), мотивационно-ценностной (эмоциональной), нравственно-практической (волевой). То, развитию каких сфер для решения педагогических задач отдается предпочтение, как они иерархизируются, какие считаются приоритетными, каким образом связываются процессы приобщения к знаниям, развитие мышления, формирование мотивов, переживаний, поведенческих навыков, фиксируется в базисных педагогических традициях великих цивилизаций Запада и Востока [5].

Базисные педагогические традиции выражают также тенденции преимущественной ориентации механизмов социализации, в том числе и воспитания, либо на репродуктивное воспроизведение готовых образцов культуры (форм деятельности, мышления, переживания, общения), зафиксированных в устойчивых стереотипах, либо на свободное творчество, критически преобразующее в своей основе отношение к накопленной культуре и способам ее передачи от поколения к поколению [2].

И, наконец, базисные педагогические традиции включают в себя то, как осознается и реализуется в социумах, с одной стороны, стремление интегрировать человека в различные общности (семья, община, класс, этнос, государство, конфессиональные и профессиональные группы и т.п.), подготовить его к выполнению определенных заданных социальных ролей, включить в жесткие надличностные структуры, а с другой –

развить в человеке самосознание, недогматическое мышление, самостоятельность оценок и поступков, сформировать личностную независимость, неповторимую индивидуальность, т.е. базисные педагогические традиции во многом определяются социально-культурной реальностью того или иного периода цивилизационного развития человечества, а также они обуславливают развитие образовательного пространства и сущностно его характеризует.

В логическом ряду «человеческая цивилизация – цивилизация-стадия – великая цивилизация – локальная цивилизация» каждый из указанных уровней задает степень конкретизации педагогических явлений, ту систему социокультурных координат, в которой они должны рассматриваться, соотношение родовых и видовых признаков исследуемых феноменов. Каждый из указанных уровней имеет свой концептуальный смысл для познания и типизации историко-педагогического процесса, изучения мирового образовательного пространства, педагогического наследия, решения современных проблем теории и практики образования и прогнозирования его развития в обозримом будущем.

Определить некоторые важные перспективы развития историко-педагогического процесса в начале XXI в. позволяет его рассмотрение в контексте понятия «мировая цивилизация». Она представляет собой такое состояние человеческой цивилизации на этапе развития цивилизации-стадии, когда великие и локальные цивилизации, сохраняя свою социокультурную специфику, сливаются в своеобразную планетарную метацивилизацию. Интенсивный процесс формирования мировой цивилизации, имеющий глубокие исторические корни и особенно активизировавшийся в Новейшее время, ставит в повестку дня проблему единого образовательного (с точки зрения конвертируемости) и научно-педагогического пространства, вопрос о привнесении в педагогические идеологии различных цивилизаций общечеловеческих ценностей, способствует диалогу и взаимообогащению педагогических традиций.

Цивилизационный подход к изучению историко-педагогического процесса – это способ концептуального осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов осуществления историзированной природы общественного индивида, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровней с учетом многообразных социокультурных детерминант. Иерархия уровней рассмотрения историко-педагогического процесса, заданная цивили-

лизационным подходом, – всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великие цивилизации), единичного (локальные цивилизации) – способствует его последовательной конкретизации. По мере конкретизации способы постановки и решения педагогических проблем, в конечном счете базирующиеся на специфической «извечной» (хотя и проявляющейся вариативно) природе человека, наполняются все более определенным социокультурным содержанием, логика развития которого (с точки зрения глобальной исторической перспективы) способствует реализации потенциалов этой природы [3].

Историко-педагогический процесс на уровне человеческой цивилизации предстает в качестве атрибута социальной формы движения материи как способ осмысления и более или менее успешного разрешения противоречия между представлениями общества, его групп, отдельных людей о свойствах, которыми должен обладать человек, и невозможностью обеспечить их формирование ни посредством механизмов генетической (врожденной) наследственности, ни в ходе спонтанной (стихийной, неорганизованной) социализации. Неизменность природы человека как представителя вида *Homo sapiens*, единые механизмы его роста и созревания, основанные на естественном развитии организма и распредмечивании-опредмечивании культуры в ходе деятельности и общения, позволяют рассматривать этот уровень как всеобщий по отношению ко всем прочим уровням проявления историко-педагогического процесса, связанным с конкретными формами существования общества и культуры.

Историко-педагогический процесс предстает в форме двух исторических типов, первый из которых детерминирован спецификой естественного половозрастного разделения труда, присущего первобытнообщинному строю, а второй – спецификой общественного разделения труда, присущего обществам, достигшим цивилизации-стадии. Тип историко-педагогического процесса, свойственный цивилизации-стадии, выступает как общее по отношению ко всем многообразным педагогическим феноменам, которые существуют на данном этапе развития человеческой цивилизации. Цивилизация-стадия, в свою очередь, проходит в своем развитии через аграрный, индустриальный и постиндустриальный типы социальности, каждый из которых несет в себе потенциал создания более полных предпосылок для реализации природы человека, постепенного высвобождения его от пут личной и вещной зависимости. Это, как тенденция, находит свое выражение в содержании

педагогической идеологии, способах ее практического воплощения.

Устойчивые подходы к способам постановки и решения педагогических проблем, обусловленные характером общности материального и духовного бытия локальных цивилизаций (связанных, как правило, с конкретными этносами и/или государствами) и отражающие уровень единичного в историко-педагогическом процессе, генерализуются в рамках так называемых великих цивилизаций – Западной, Ближневосточной, Южноазиатской и Дальневосточной. Присущие им базисные педагогические традиции выражают сущностное единство стереотипов практической и теоретической педагогической деятельности, осуществляемой в рамках ряда сравниваемых локальных цивилизаций, и представляют уровень особенного в историко-педагогическом процессе.

Базисные педагогические традиции способствуют воспроизводству в каждом новом поколении свойств и качеств, обусловленных ядерными социокультурными особенностями великих цивилизаций. Вектор развития идеалов и способов воспитания и образования на Востоке был ориентирован на формирование «традиционного» человека, жестко ограниченного в своем индивидуальном самоопределении надличностными ценностями и структурами. На Западе базисные педагогические традиции, прошедшие противоречивый путь становления и развития, пронизаны рационализмом, индивидуализмом, обращены к проблеме формирования творческой, свободной личности.

В начале XXI в. в условиях становления мировой цивилизации усиливаются взаимодействие и диалог между педагогическими традициями различных цивилизаций, вектор развития которых все более ориентируется на воспроизводство человека, способного к самостоятельному самоопределению и активной самореализации в меняющемся мире. Несмотря на различные адаптивные потенциалы цивилизаций Востока, на стремление к сохранению национально-культурной (локально-цивилизационной) самобытности, происходит распространение наиболее адекватных потребностям индустриального и постиндустриального общества педагогических достижений Запада. В развитии всемирного историко-педагогического процесса все более отчетливо просматривается тенденция, связанная с ориентацией на общечеловеческие ценности, на гуманистический мотив свободы и личностной независимости каждого человека.

Предложенная концепция цивилизационного подхода к рассмотрению историко-

педагогического процесса позволяет охарактеризовать его развитие с точки зрения системы ценностей и подходов, оформившихся в рамках великих и локальных цивилизаций, что вносит элемент относительности в оценку воспитательно-образовательных явлений. В то же время установка на признание идеи человеческой природы, присущей всем людям и по-разному реализуемой в различных условиях жизнедеятельности, позволяет привнести антропологический принцип в качестве универсального основания, системообразующего звена рассмотрения историко-педагогического процесса и анализа его конкретных модификаций, обусловленных различными социокультурными детерминантами.

Таким образом, цивилизационный подход к изучению историко-педагогического процесса позволяет органично синтезировать при его рассмотрении социокультурный, антропологический и системно-структурный аспекты. Антропологическая точка зрения на историко-педагогический процесс в рамках цивилизационного подхода к его изучению актуализирует рассмотрение проблемы гуманизации историко-педагогического процесса как фактора, обеспечивающего максимальную самореализацию человека в условиях его свободного самоопределения и развития. Цивилизационный подход способствует:

- 1) утверждению идеи всемирности историко-педагогического процесса;
- 2) проведению антропологической точки зрения на рассмотрение педагогических феноменов;
- 3) преодолению односторонней социально-экономической интерпретации историко-педагогического процесса, являющейся следствием формационного редукционизма;

Маланов Иннокентий Александрович, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. Тел. (301-2) 210411.

Malanov Innokenty Alexandrovich, doctor of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. Tel. (301-2) 210411.

УДК 371.385.5

© Ю.Г. Резникова, Л.Г. Карпова

Формирование навыков учебно-исследовательской работы у учащихся основной школы

В статье анализируется педагогический потенциал биологии в формировании исследовательских умений и навыков у обучающихся. Автором предлагается дидактическая система включения учащихся гимназии в исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа учащихся, саморазвитие личности, творческий потенциал личности, практическая работа по биологии, исследовательские умения и навыки.

4) обеспечению его целостной многоуровневой интерпретации с учетом всего многообразия экономических, социальных, политических и духовных детерминант развития;

5) акцентированию внимания на устойчивых социокультурных стереотипах постановки и решения педагогических проблем [2].

Таким образом, цивилизационный подход при изучении всемирного историко-педагогического процесса позволяет двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное к единичному и, наоборот, от единичного через особенное и общее к всеобщему. Это создает предпосылку, позволяющую улавливать и типологизировать в отдельных проявлениях историко-педагогического процесса и всеобщее, и общее, и особенное, и единичное, а также учитывать универсальный вектор его стадийной динамики и реальное социокультурное многообразие.

Литература

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
2. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.
3. Корнетов Г.Б. Теория и практика образования: учеб. пособие. – М.: Изд-во АСОУ, 2006. – С. 31.
4. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.
5. Маланов И.А. Развитие образовательного пространства региона: цивилизационный подход: монография. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – 173 с.

Yu.G. Reznikova, L.G. Karpova

Formation of habits in educational and research work at secondary school students

The article analyzes the educational potential of Biology in formation research work skills and habits at students. The author proposes a didactic system of gymnasium students' inclusion into research activity.

Keywords: educational and research activity, students' educational and research work, self-development of personality, personality's creative potential, practical work in Biology lessons, research skills and habits.

Система общего образования Российской Федерации переживает период активных преобразований. Мощный импульс этому процессу придали национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», внедрение нового ФГОС. В условиях модернизации образования происходят изменения школы – это ожидаемый и естественный процесс. Основная цель современной школы – это создание условий для развития потенциала молодого человека, самореализации личности, самоопределения, выбора профессии для свободной адаптации в современной жизни.

Совершенствование процесса обучения не возможно без проведения мониторинга качества образования по предмету. Мониторинг позволит вносить изменения в содержание и методы обучения, которые будут направлены на развитие тех или иных учебных действий. Одним из приоритетных направлений работы педагога является мониторинг развития метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ учащимися.

Достичь высоких показателей в этом направлении возможно за счет внедрения в учебный процесс выполнение учебного проекта на уроке и проведения практических работ в форме уроков-исследований. Кроме того, преподавание предметов естественно-научного цикла позволяет наиболее полно раскрыть способности учащихся за счет активного их вовлечения во внеклассную работу по предмету, учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

В статье представлен опыт работы учителя биологии Российской гимназии №59 г. Улан-Удэ по развитию исследовательских умений и навыков учащихся.

Исследовательская деятельность наиболее полно отражает современные требования к качеству школьного образования в аспекте развития личности учащегося. По нашему мнению, задачами педагогической деятельности на современном этапе является:

- обеспечение необходимого и достаточного уровня усвоения систематизированных

знаний по биологии через развитие познавательной и исследовательской компетентности;

- формирование способностей школьников к самообразованию.

Решение этих задач предполагает системное использование классической методики и современных технологий в образовательном процессе. Методы исследовательской деятельности являются базовыми в технологиях развивающего, проблемного, разноуровневого и коллективного способов обучения, исследовательских и проектных технологий, технологии развития критического мышления.

Предполагается, что в результате реализации системного подхода по формированию исследовательской компетенции выпускник будет обладать следующими качествами личности:

- уметь самостоятельно приобретать новые знания, эффективно применять их на практике;

- критически и творчески мыслить, находить рациональные пути преодоления трудностей, генерировать новые идеи;

- грамотно работать с информацией: уметь собирать необходимые факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблемы, устанавливать закономерности, формулировать аргументированные выводы, находить решения;

- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культуры [1].

Формирование исследовательских умений и навыков в большей степени происходит и при выполнении практических работ, которым уделяется особое внимание в ходе изучения биологии. Используя только словесные методы, сформировать у учащихся представление о каких-либо биологических процессах и явлениях затруднительно. Поправить сложившееся положение, на наш взгляд, возможно за счет усиления внимания к практическим методам обучения, повышения уровня самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Без системы практических работ, связанных между собой по

содержанию и усложняющихся по мере развития той или иной группы знаний и умений, обеспечить глубокое понимание предмета практически невозможно.

Изучив и использовав различные варианты практических работ по предмету, мы составили свои. Отбирались те приемы и формы, которые я считаю наиболее подходящими к конкретным условиям: уровню знаний учащихся, развитию их умений, самостоятельности, имеющихся средств обучения и т. д.

Для выполнения практических работ у учащихся имеются индивидуальные папки, в которых содержатся все необходимые средства для работы (альбом, контурная карта, цветные карандаши, простой карандаш, ластик, клей, лезвие).

Как правило, перед началом работ учащиеся получают специальную инструкцию. Такие инструктивные карточки состоят из следующих друг за другом указаний к действию, которые должен выполнить ученик и обычно содержат вопросы к учащимся, которые придают работе проблемный характер и исследовательскую направленность.

По способу выполнения все практические работы можно разделить на три группы:

- самостоятельное выполнение практической работы при изучении новой темы;
- выполнение практической работы при закреплении новой темы под руководством учителя;
- выполнение практической работы с целью проверки уровня овладения учащимися основными умениями и навыками, отраженными в программе.

Формирование исследовательских умений и навыков – очень длительный и трудоемкий процесс, который осуществляется последовательно в течение нескольких лет обучения.

Форма проведения практических работ изменяется в зависимости от класса. Так, например, биология в 6-м классе насыщена практическими работами по морфологии, анатомии и систематике растений, учащиеся с нетерпением ждут выполнения практических работ, именно в 6-м классе наблюдается повышенный интерес к изучению предмета. Практические работы проводятся как в кабинете биологии, так и в естественных условиях (экскурсии в природу).

Познавательная деятельность учащихся этого возраста основана на чувственном восприятии изучаемого объекта или процесса, поэтому ведущими методами становятся наблюдение, сравнение, описание биологического объекта. Эти методы способствуют формированию

направленности мыслительной деятельности школьников.

При изучении живых объектов от школьников требуется умение анализировать, т.е. мысленно выделять части объекта, их соподчиненность. Формирование этого умения начинается с внешнего материального действия – расчленения объекта, выполняя работы по изучению органов цветкового растения, строения семян, плодов. Учащиеся сначала рассматривают натуральные объекты целиком, расчленяют на части, а затем делают их описания и выводы [2].

Но в ходе выполнения работ шестиклассники нуждаются в обучающей и стимулирующей помощи учителя, т.к. навыки выполнения практических работ у них еще не развиты. Особенно трудно дается формулирование цели работы, планирование деятельности. Дети этого возраста не слишком рефлексивны, не умеют анализировать, давать объективную оценку своим достижениям, делать выводы. Поэтому все работы в 6-м классе нами проводятся по классической методике проведения практических работ под руководством учителя. Это необходимо делать, т.к. приобретенные навыки позволят изменить форму проведения практических работ в 6-м классе, заменив их на уроки-исследования.

Практические работы в форме уроков-исследований начинают проводиться с 7-го класса. Биологическая наука в основе своей экспериментальна. Эксперимент требует более сложной работы школьников, чем наблюдение. Он включает в себя постановку опытов с живыми объектами, наблюдения за биологическими явлениями и процессами. Начиная с 7-го класса, учащиеся работают с такими живыми объектами, как простейшие, брюхоногие моллюски (улитки рода Ампуллярия), аквариумные рыбки, черепахи, кроме того используются влажные препараты, муляжи и чучела животных. В восьмом классе объектом многих исследований становится собственный организм учащихся.

Учащиеся 7-го и 8-го классов могут самостоятельно формулировать проблему и цель работы. Трудности возникают при выполнении самой работы, если основные этапы просматриваются легко, то мелкие выпадают из поля зрения. Поэтому учащимся предлагается заполнить «лист исследователя», в котором прописана последовательность этапов выполнения работы. У них достаточно знаний и опыта для того, чтобы самостоятельно наблюдать, анализировать, осуществлять различные интеллектуальные операции в рамках работы. В целом при правильной мотивации, дозированной помощи, ненавязчивом контроле учащиеся 7-го и 8-го классов

успешно справляются с выполнением мини-исследований на уроках.

В 9-м и 10-м классах имеются все объективные возможности для того, чтобы полностью самостоятельно выполнять практическую работу на всех этапах. Учащиеся быстро формулируют проблему, преобразуют ее в цель деятельности, составляют подробный план, делают выводы. Учитель принимает минимальное участие на всех этапах в форме консультаций, советов, обсуждений по запросу учащихся.

На данном этапе обучения ведущим становится метод решения исследовательских задач. В зависимости от объема имеющегося экспериментального материала, степени включения математического аппарата для обработки данных можно разделить на задачи практикумы, исследовательские задачи и научные задачи. Первые два типа задач чаще всего решаются при изучении жизни на биосферном и биогеоценотическом уровнях организации в 10-м классе.

Научные задачи решаются, как правило, в ходе внеурочной исследовательской деятельности. Анализ таких задач требует широкого кругозора, научной интуиции. В настоящее время учащиеся активно участвуют в научно-исследовательских экспедициях, полевых практиках, олимпиадах, научно-практических конференциях, которые являются итогом многомесячной исследовательской, творческой деятельности учащихся, осуществляемой под руководством учителя. В такой работе преимущественно принимают участие учащиеся 9–11-х классов. На конференцию выносятся лучшие работы, выполненные по результатам деятельности старшеклассников в исследовательских экспедициях, лабораториях.

Резникова Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: reznikova.bsu@mail.ru

Карпова Людмила Георгиевна, учитель биологии Российской гимназии №59 г. Улан-Удэ. E-mail: lyudm-karp@yandex.ru

Reznikova Yulia Gennadevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. E-mail: reznikova.bsu@mail.ru

Karpova Ludmila Georgievna, a teacher of Biology, Russian Gymnasium № 59, Ulan-Ude. E-mail: lyudm-karp@yandex.ru

УДК 37.016:81

© Л.О. Сельверова

Адаптивные образовательные технологии как способ реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам

В статье рассматриваются адаптивные образовательные технологии с точки зрения их реализации при обучении взрослых иностранным языкам в рамках компетентностного подхода. Рассмотрены базовые понятия по проблеме, такие как «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: обучение взрослых, компетентностный подход, иностранные языки, адаптивные технологии, эффективность организации учебного процесса

На наш взгляд, при формировании исследовательских умений и навыков необходимо учитывать не только возрастные возможности, но и личные потребности и индивидуальные особенности детей. Важно, с одной стороны, сохранять самостоятельность ребенка и стимулировать его мотив на всех этапах, а с другой – необходимо ненавязчиво контролировать его работу.

Таким образом, применение метода исследования при выполнении практических работ – один из наиболее эффективных методов обучения, т. к. он повышает интерес учащихся к изучаемому предмету, познавательную активность, стимулирует к самостоятельному выполнению учебно-исследовательских работ, к самостоятельному поиску новых знаний и овладению новыми умениями.

Чем быстрее эти умения будут сформированы, тем эффективнее будут проходить уроки, факультативы, спецкурсы, поэтому исследовательские умения необходимо начинать формировать как можно раньше на простых по содержанию и выполнению опытах. Все это способствует развитию исследовательских компетенций учащихся, что позволит им осознанно и грамотно определить индивидуальную образовательную траекторию развития.

Литература

1. Маланов И.А., Головская Н.И. Проблемы содержания и организации учебно-исследовательской деятельности школьников // Вестник БГУ. Сер. Педагогика, 2002. – С. 179-182.

2. Федорос Е.И., Нечаева Г.А. Экология в экспериментах. – М.: Вентана-Граф, 2007. – С. 204-206.

Adaptive educational technologies as a way of competence-based approach implementation at teaching foreign languages

Adaptive educational technologies in the process of teaching adults are analyzed in the article. They are observed from the point of view of competence-based approach. Such basic ideas on the problem like «competence» and «target competence» are considered.

Keywords: teaching adults, competence-based approach, foreign languages, adaptive technologies, efficiency of teaching process arrangement.

Актуальность реализации идей компетентного подхода в сфере образования взрослых обусловлена специфической позицией взрослого человека в образовательном процессе, основными особенностями которой можно считать следующие: взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо; их обучение сконцентрировано на проблемах, которые должны быть реалистичными; на учебу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт; взрослые люди учатся в процессе работы.

Практическая направленность компетентного подхода была задана материалами симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать. Другими словами, компетентный подход усиливает собственно практическую ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, тем самым, определяя необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата.

В различных публикациях, касающихся проблем реализации в образовательной практике компетентного подхода, используются в качестве базовых такие понятия, как «компетентность» и «компетенция». Отметим, что исследуя дефиниции вышеупомянутых понятий, мы столкнулись с определенными трудностями. Этимологически термин «компетентность» образован от слова «компетентный» (*competens*), которое в латинском языке буквально означает «соответствующий, способный», хотя чаще всего употребляется в значениях «обладающий компетенцией» или «знающий, сведущий в определенной области деятельности». Кроме того, в латинском языке также существует родственное ему понятие «компетенция» (*competentia* – принадлежность по праву), которое определяется как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Вместе с тем нельзя не заметить, что большинство авторов, занимающихся вопросами

компетентного подхода, рассматривая его значение для повышения эффективности образовательного процесса в системе обучения взрослых, отмечают, что понятие «компетентность» рассматривается вместе с такими понятиями, как «профессиональный опыт» и «профессионализм» с точки зрения способности делать что-то качественно и эффективно, совокупности профессиональных знаний и умений, способов выполнения профессиональной деятельности. При этом зачастую данные понятия определяют как равнозначные.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что сущность понятия «компетенция» отличается от дидактического понятия «знания, навыки, умения» направленностью на результат, так как включает в себя знания и умения одновременно. Более того, компетенции выражают ориентированность выпускника, его готовность успешно «встраиваться» в хозяйственные структуры, быть эффективным и востребованным на рынке труда, демонстрировать и применять полученные в результате освоения образовательной программы знания, умения, навыки, а также личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Применительно к иностранному языку различают базовые и продвинутое компетенции у студентов [5]. На базовом уровне предполагается владение языком как средством общения (определенный словарный запас, владение основными грамматическими структурами, знание закономерностей функционирования языка, знакомство с культурной средой и т.д.).

Продвинутое уровень предполагает, что студенты будут использовать иностранный язык для решения практических задач, например, для поиска необходимой информации по профилю своей специальности. Этот уровень имеет междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только по правильности употребления определенных грамматических конструкций и активной лексики.

В концепции Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения вышеупомянутые компетенции рассматри-

ваются как общие (универсальные) и предметно-специализированные (профессиональные), в нашем случае, коммуникативная компетенция. Общие компетенции включают способность учиться, экзистенциальную компетентность, декларативные знания, умения и навыки. В свою очередь, коммуникативная компетенция включает лингвистический, социолингвистический и прагматический аспекты.

Более детальное изучение коммуникативной компетенции позволяет выделить следующие ее компоненты: грамматическую или формальную компетенцию, подразумевающую систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии; социолингвистическую компетенцию, означающую способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации; дискурсивную компетенцию, основной идеей которой является способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи; и, наконец, социокультурную компетенцию, предполагающую знание культурных особенностей носителей языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения.

С позиций данного подхода становится возможным замена системы обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности. Соответственно целью обучения взрослых иностранным языкам является последовательное формирование коммуникативной иноязычной компетентности, ориентирующееся на мотивы, потребности обучения взрослых учащихся.

Анализ адаптивных технологий как метода реализации основных идей компетентностного подхода в сфере образования взрослых показал, в основе большинства рассматриваемых адаптивных технологий можно проследить основные положения данного подхода, а именно: приспособление социально-образовательной среды к личности обучаемого; активное включение субъекта учебной деятельности в проектирование, разработку адаптивной образовательной среды, выработку индивидуального образовательного маршрута.

Анализ научной литературы по изучаемой тематике показывает, что проблема разработки и внедрения новых технологий обучения в сфере среднего и высшего образования вообще и обра-

зования взрослых в частности в условиях реформы системы образования в России приобретает особо актуальное значение. Важность исследований в этом направлении обусловлена ограниченностью и недостаточной эффективностью тех форм и способов обучения, которые были разработаны педагогами прошлого для решения задач, поставленных современной жизнью. Возникновение новых теоретических оснований привело к необходимости адаптировать принципы классической дидактики к требованиям современного информационного общества в целом и к процессу обучения взрослых в частности.

Коллектив ученых ИОВ РАО (Институт образования взрослых РАО) А.Е. Марон, В.И. Подобед, Л.Ю. Монахова под адаптивными технологиями обучения понимают социально ориентированные, обучающие и развивающие модели целенаправленных процессов взаимодействия педагога, обучаемых, источников информации, основным качеством которых является сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности [2]. Г.К. Селевко рассматривает адаптивные технологии как педагогические технологии, устанавливающие разностороннее, свободное и творческое развитие обучающегося, в основе которых лежит эффективность организации и управления процессом обучения [6]. Т.С. Назарова придерживается мнения, что адаптивные технологии направлены на удовлетворение корпоративных и индивидуальных запросов населения и обеспечение каждому обучающемуся индивидуального вектора роста и развития как в сфере профессиональной деятельности, так и вне ее [4].

Применение адаптивных технологий в учебном процессе стало возможным и востребованным, во-первых, в связи с потребностями общества в качественно новом обучении и, во-вторых, с появлением принципиально новой научно-практической базы для исследований в этом направлении. При подготовке специалистов адаптивные технологии создают реальную возможность построить умственную деятельность каждого обучаемого в соответствии с их индивидуальными особенностями и заданными требованиями, что достигается четким определением цели деятельности; определением характера и количества ее этапов; обратной связью по выполнению каждого этапа.

Анализ определений вышеупомянутого феномена позволяет нам сформулировать собственное определение адаптивным технологиям как «последовательные адаптивные действия обучающегося и обучающегося с учетом его лич-

ностно-образовательной направленности, целью которых является подготовка специалистов, соответствующих современным потребностям общества».

А.Е. Марон, П.И. Образцов, В.И. Подобед, Е.С. Полат, С.П. Полутина и другие подтверждают, что в адаптивных технологиях так же, как и во всех образовательных технологиях в целом, можно выделить цель, предмет, функции и средства.

Так, целью адаптивных технологий, по мнению вышеупомянутых авторов, является достижение знаниево-деятельностных и личностных изменений у обучаемых с учетом их общих психических особенностей, обеспечивающих возможность усвоения учебного материала; темпа продвижения; отношения к учению; характера протекания мыслительных процессов; уровня знаний и умений; работоспособности обучаемого; уровня познавательной и практической самостоятельности.

Предметом адаптивных технологий исследователи считают как материальные, так и идеальные (информация) объекты, взаимодействуя с которыми, обучающийся достигает состояния, определяемого целью адаптивных технологий.

К функциям адаптивных технологий ученые относят приспособление социально-образовательной среды к личности обучаемого; активное включение субъекта учебной деятельности в проектирование и разработку адаптивной образовательной среды, выработку индивидуального образовательного маршрута.

К средствам адаптивных технологий дидакты относят совокупность методических, информационных и технических средств, на основе которых проектируются и реализуются адаптивные технологии.

Анализируя особенности применения адаптивных технологий, необходимо отметить, что для образования взрослых они имеют сущност-

ный смысл. Ведь именно взрослые учащиеся являются реальными и активными субъектами процесса собственного учения, приобретения правильных представлений о самом себе и о мире, а возможно и изменения этих представлений, усвоения культуры, приобретения грамотности, хороших манер и т.п. Поэтому образование взрослого человека рассматривается как процесс и результат целенаправленного, педагогически организованного, духовного, интеллектуального и физического развития человека [1].

Таким образом, компетентностный подход в обучении взрослых иностранному языку развивается как альтернатива традиционному обучению, а использование адаптивных технологий в обучении способствует овладению знаниями, умениями, навыками, приводит к их практическому применению в будущей профессиональной деятельности студентов.

Литература

1. Гавриков А.Л., Литвинова Н.П. Образование взрослых в XXI веке: Новая роль университетов в его развитии. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 175 с.
2. Исаев В.А., Воротилов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ИОВ РАО, 2008. – 92 с.
3. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО / пер. И.В. Волковой; науч. ред. С.С. Иванов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
4. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
5. Практическая андрагогика: метод. пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, А.Е.Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 406 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

Сельверова Людмила Октябриновна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского госуниверситета. E-mail: lsilverova@rambler.ru

Selverova Lyudmila Oktyabrinovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, department of translation and cross-cultural communication, Buryat State University. E-mail: lsilverova@rambler.ru

Уровень развития социальной компетенции у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются понятия «компетентность», «компетенция», «начальные социальные компетенции», а также приводится краткое описание диагностико-оценочного комплекса формирования начальной социальной компетенции у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, социальные компетенции, начальные социальные компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольный возраст.

N.B. Sodnomova

Level of social competence development at preschool disabled children

The article deals with the notions «target competence», «competence», initial social competences», the author submits an outline of diagnostic evaluation set of initial social competence development at disabled preschool children.

Keywords: target competence, competences, social competences, initial social competences, disabled children, preschool age.

Современный ребенок – это житель XXI века, на которого оказывают влияние все признаки настоящего времени. Он быстрее, чем взрослый, успевает освоить современные гаджеты и уверенно пользуется ими. Современный дошкольник ориентирован на познание человека и природы, неплохо ориентируется в себе, ближайшем окружении, своем настоящем и будущем. Но при этом ему не хватает общения с родителями, сверстниками, он теряется в потоке объемной информации. Группа детского сада – то место, где он реализует принципиальные для него потребности.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ), федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) нацелены на поддержку разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека. При этом учитываются особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ); возможности освоения ребенком программы на разных этапах ее реализации [1, 2].

Формирование социальной компетенции дошкольника с ограниченными возможностями здоровья предполагает определение различных научных подходов, сложившихся в педагогике и психологии, использование разработанных в их рамках и оправдавших себя методологических средств, принципов, понятий и т.д.

В образовании среди общенаучных принципов познания мира широко используется системно-деятельностный подход. В качестве основания данного подхода выступает целенаправленная деятельность. Деятельность – осо-

бенная форма социальной активности человека, направленная на результат. Так, с точки зрения системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин) действует формула: компетенция – деятельность – компетентность. «Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности» [3].

Логико-дидактический подход (Т.Ю. Мартемьянова, Л.Н. Николаева) обосновывает закономерности и принципы организации образовательного процесса и отвечает на вопрос «чему учить и как учить» [4].

Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) нацеливает на конечный результат – формирование социальной компетентности ребенка [5]. Обратимся к анализу данного понятия.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность».

По мнению Н.С. Кирабаева, «компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области» [6].

О.А. Ильченко разводит понятия «компетентность и компетенция». По ее определению, компетентность – это совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Компетенция же, по определению этого автора, это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [7].

В основных положениях концепции специального образовательного стандарта выделяются два компонента пяти содержательных областей образования: академическая составляющая и жизненные компетенции [8]. Жизненные компетенции призваны обеспечить актуальное существование ребенка в повседневной жизни и включают речевую практику, практику применения математических знаний, практику взаимодействия с окружающим миром, практику личного взаимодействия с людьми, практику жизни в социуме. Идея ориентации на подготовку детей с ОВЗ к жизни в социуме и взаимодействию с ним предъявляет особые требования к уровню сформированности у них социальной компетенции.

Различные аспекты формирования социальной компетентности у детей дошкольного возраста отражены в исследованиях Е.Р. Артамоновой, О.Ф. Борисовой, А.С. Гогоберидзе, Т.Л. Пасальской, Л.В. Трубайчук, Ю.Е. Уфимцевой, Г.М. Яппаровой. Авторы рассматривают данный возраст как сензитивный период социального развития человека.

По мнению Л.В. Трубайчук [9], социальная компетентность ребенка дошкольного возраста определяет опыт познания окружающей действительности и освоение культурных ценностей, поведение в окружении сверстников и взрослых, отражает умение ориентироваться в возникшей ситуации, осознание сути происходящего, проявление эмоциональной чувствительности к состоянию окружающих его людей. Различные аспекты социальной компетентности рассматриваются с точки зрения решаемых задач. На основании этого Л.В. Трубайчук считает, что социальная компетентность – это приобретаемые ребенком данного возраста начальные компетенции, необходимые для вхождения растущей личности в общество, ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умения принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию ее с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему и формируются социальный опыт и социальная зрелость.

Проведенный анализ различных подходов к сути социальной компетентности позволил выработать свой взгляд на эту проблему с точки зрения ее формирования у детей с ОВЗ и дифференцированно рассмотреть данную характеристику. Опираясь на мнение Л.В. Трубайчук о том, что основу социальной компетентности составляют начальные компетенции, приобретае-

мые ребенком, необходимые для вхождения растущей личности в общество, мы готовы все-сторонне охарактеризовать это понятие по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. При этом мы принимаем за основу позицию О.Л. Денисовой о значимости социальных компетенций в системе ценностно-целевых ориентиров. В работе вместо термина «базовые/ключевые социальные компетенции» мы используем термин «начальные социальные компетенции», подчеркивая тем самым, что речь идет о детях дошкольного возраста с ОВЗ. Считаем, что именно сформированность начальной социальной компетенции обеспечивает готовность ребенка с ОВЗ действовать в жизненно важных ситуациях. Соглашаясь с мнением О.А. Денисовой, О.Л. Лехановой [10], учитывая особенности детей с ОВЗ, под начальными социальными компетенциями мы понимаем различные проявления осведомленности ребенка в вопросах организации общения с детьми и взрослыми, осуществление общения конвенциональными средствами в соответствии с принятыми социокультурными нормами и правилами.

Структура начальных социальных компетенций дошкольников с ОВЗ может быть представлена совокупностью трех компонентов:

когнитивного – представления о самом себе и своих особенностях, возможностях (своей индивидуальности); представления о сверстниках и специфике взаимодействия с ними (социокультурных нормах, правилах); представления о нравственных и социокультурных нормах и правилах поведения (жизни) в обществе; знания о равных правах и возможностях людей; понимание детьми особых потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья; *мотивационно-ценностного* – потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей; соподчинение мотивов во взаимодействии со сверстниками и взрослыми; ценностные ориентации ребенка; и *поведенческого*, включающего умения эффективного взаимодействия со средой (умение контролировать свое поведение, умение действовать в коллективе сверстников (коммуникативные навыки и социальный статус ребенка в группе сверстников)); характер усвоения норм поведения.

На наш взгляд, немаловажно было включить и *эмоциональную составляющую* данных компонентов: понимание своих и чужих чувств и эмоций, эмоциональное отношение к принятию/непринятию себя другими детьми или взрослыми, индивидуальные эмоциональные проявления (тревожность, страхи, агрессивность, аутичность и т.д.), также проявления эмоционального

предвосхищения последствий своих и чужих поступков, определяющих, по мнению Т.В. Гармаевой, наряду с другими эмоциональными новообразованиями характер эмоциональных реакций, в том числе произвольных [11].

Нами были определены уровни развития каждого компонента начальных социальных компетенций, а также уровень сформированности начальных социальных компетенций дошкольников в целом. Все вышеперечисленные компоненты в качественном отношении представлены тремя уровнями: низкий, средний, высокий. Кроме качественного анализа уровня сформированности каждого из них у отдельного ребенка была проведена и количественная обработка полученных данных. Она представляет собой высчитывание среднего балла по всем соответствующим критериям каждого из компонентов, так же, как и уровни развития социальных компетенций в целом – средний балл развития всех трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого. Однако в этом случае нами были взяты следующие обозначения уровней: недостаточный, стартовый и достаточный.

В экспериментальном исследовании сформированности начальных социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста приняло участие 45 детей в возрасте 6-7 лет из разных дошкольных образовательных учреждений города Улан-Удэ. В связи с тем, что основной целью практической работы данного исследования выступает анализ особенностей и условий формирования начальных социальных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья, то мы посчитали целесообразным данный состав детей представить тремя независимыми выборками. Одна из данных экспериментальных выборок состояла из 22 детей с нормой психического и физического развития, средний возраст которых составил 6,2 года. Вторая выборка была представлена 15 детьми с нарушениями речи легкой степени в возрасте 5,9. В третью группу вошли 8 детей с детским церебральным параличом, средний возраст которых равен 6,4 года.

В качестве эмпирических методик нами были использованы: методики «Оцени поведение» Е.В. Никифоровой, «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, беседа на общую осведомленность и самосознание детей, методика «Пиктограмма» (модификация методики А.Р. Лурия); САТ (Детский апперцептивный тест); рисуночная проективная методика «Я в прошлом – настоящем – будущем», социометрическая методика «Секрет», «Рукавички», опрос родителей и наблюдения за детьми.

Сравнительное исследование данных посредством параметрического метода (U-Манна Уитни) предполагало выявление возможных значимых различий между разными выборками. Результаты детей с ОНР и детей с ДЦП по очереди сопоставлялись с результатами детей с нормой развития.

В первую очередь нами были изучены результаты диагностики **КОГНИТИВНОГО** компонента социальных компетенций детей. Так, сравнительный количественный анализ показал отсутствие детей с низким уровнем его сформированности. Необходимо отметить, что в большей степени в количественном отношении были выделены дети с высоким уровнем развития социальных представлений. Так, у детей с нормой развития высокий уровень показали 90,9%, у детей с речевыми нарушениями – 80% и у детей с ДЦП – 85,7%. Соответственно средний балл по когнитивному компоненту составил: 2,38, 2,18 и 2,34 балла.

Средние данные свидетельствуют об относительно равном значении в группах детей с нормой развития и детей с ДЦП (соответственно 2,38 и 2,34). Тогда как в дети с речевыми нарушениями показали всего 2,18 балла, что в большей степени связано с имеющимися проблемами речи. То есть в ряде случаев этим детям было достаточно сложно изложить полно свои мысли, в связи с чем иногда они отвечали односложно, кратко.

Качественный анализ полученных данных по когнитивному компоненту показал, что у детей с ОНР средние данные по следующим критериям: «общая осведомленность», «представления о социокультурных нормах», «понимание особых потребностей и чувств (своих и чужих)» ниже, чем у детей с нормой психического и физического развития.

В свою очередь, необходимо отметить, что дети с ДЦП показали более выраженные данные в сравнении с показателями детей с нормой развития по таким критериям, как «представления о себе и о социокультурных нормах». Они более осведомлены в эмоциональном отношении и показали лучшее понимание своих чувств и чувств других людей. Однако у них, как и у детей с ОНР, не достаточно ярко представлена общая осведомленность. И, кроме того, на данном этапе экспериментальной работы эти дети показали определенные пробелы в знаниях о собственных (равных) правах и возможностях. Что в определенной мере свидетельствует о необходимости проведения развивающей работы с детьми на данную тему.

Менее выраженными различия оказались в сравнительном анализе результатов сформированности **МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО** компонента

социальных компетенций детей разных выборок. Так, средние его значения можно выразить в следующих данных: у детей с нормой развития он составил 2,24 балла, у детей с речевыми нарушениями – 2,1 и у детей с ДЦП – 2,2 балла.

Количественное сравнение средних баллов по отдельным критериям мотивационно-ценностного компонента социальных компетенций позволило выявить следующие особенности в разных группах. Полученные данные наглядно иллюстрируют определенное преимущество у детей с ОНР (2,2 б.) и с ДЦП (2,13 б.) в эмоциональном отношении к самому себе во времени. Рисунки этих детей в большей мере показывают не только желание занять определенное место в социуме (что более выражено у детей с ДЦП), но и определенный позитивный настрой на будущее.

У детей с общими нарушениями речи мы видим не столь ярко выраженное желание (стремление) занять определенное место в социуме, возможно по причине, того что об этом пока не столь активно с ними говорят взрослые. Это требует выстраивания перспективы на будущее, учебных мотивов и формирования внутренней позиции школьника. Подобная работа должна затрагивать также и вопрос формирования у этих детей определенных ценностных ориентаций, в частности, направленности на общение со сверстниками, так как результаты «Пиктограммы» показали преимущественное преобладание ориентации на материальные вещи (ценности) у детей данной выборки.

В отношении выборки детей с ДЦП необходимо отдельно остановиться на таких критериях, как «потребность в одобрении и поощрении» и «эмоциональное отношение к принятию/непринятию». Так как именно эти критерии в большей степени определили средний балл мотивационно-ценностного компонента социальных компетенций в данной выборке. По этим критериям дети данной группы несколько отстают от показателей детей в норме развития. Доказательство этим фактам можно найти в протоколах проведенных бесед и опросов. Положительным в данной группе являются более выраженные показатели по остальным критериям. В частности, у детей с ДЦП более ярко и полно сформировано желание занять определенное место в социуме, что они демонстрировали в беседе. Кроме того, они достаточно хорошо могут соподчинять мотивы своей деятельности (2,07 против 2,27), имеют более четко выстроенные ценностные ориентации, желаний (2,6 против 2,41).

Такой критерий мотивационно-ценностного компонента, как «эмоциональное отношение к себе», частично можно было проанализировать в

рисунках по «Пиктограмме», а именно изображение какого-либо рисунка к слову «болезнь». Достаточно интересным представляется то, что часть детей с ДЦП изображала врача в медицинской шапочке и халате, а другая – больного мальчика (человека), лежащего на кровати. При этом никаких признаков тревоги или страхов во всех этих рисунках обнаружено не было. Дети рисовали больного зеленым цветом, без нажима или каких-либо других акцентов, так же, как и врача в светлых тонах, без каких-либо негативных комментариев в процессе рисования.

Отношение к самому себе во временной перспективе было возможным исследовать посредством рисуночной проективной методики «Я в прошлом – настоящем – будущем».

Далее нами был проанализирован **поведенческий** компонент социальных компетенций. Средний балл его сформированности по группам выглядит следующим образом: у детей с нормой развития – 2,34 балла, с нарушениями речи – 2,18 балла и у детей с ДЦП он равен 1,88 балла. По средним значениям обе выборки (дети с ОНР и с ДЦП) значительно отличаются от детей с нормой развития, особенно дети с детским церебральным параличом, возможно, в силу специфики своего заболевания. Идентичная картина сложилась и в результате процентного анализа. В группах детей с ОНР или ДЦП большинство детей показали средний уровень развития поведенческого компонента, тогда как в группе детей с нормой развития больше оказалось детей с высоким уровнем.

Далее необходимо было изучить каждый критерий поведенческого компонента социальных компетенций в отдельности. Анализ исследования показал следующие особенности в каждой из групп: детям с общим недоразвитием речи лучше удается справляться со своими эмоциями, контролировать свои чувства и их выражение (2,53 б. против 2,36 б.), несмотря на возможные проблемы с соподчинением мотивов. Тогда как по всем остальным критериям дети данной группы отстают от показателей детей с нормой развития. Умения взаимодействия со средой у них находится на среднем уровне, не столь хорошо развиты умения действовать в коллективе сверстников, доказательством чему служат данные наблюдения и методики «Варежки». Так, дети могут договориться о сотрудничестве в ходе совместной деятельности, однако в процессе ее осуществления данное сотрудничество и взаимопомощь претерпевали не всегда положительную динамику. В ряде случаев дети так и не смогли договориться о результате деятельности и соответственно его достичь. Причи-

ной чему, возможно, могут служить имеющиеся у них речевые нарушения.

Кроме того, отдельно стоит остановиться на таком критерии, как «характер усвоения норм поведения» (2,27 б. против 2,5 б.). Наблюдения за деятельностью детей в повседневной жизни в детском саду, а также опрос педагогов и родителей показали, что дети хорошо разбираются в социокультурных нормах, правилах взаимодействия. Однако в повседневном общении дети продемонстрировали некоторые расхождения между тем, что они говорили при описании эмоциональных картинок и в реальном поведении. Следует отметить, что преимущественно во всех выборках у детей проявляется тревожность в той или иной степени выраженности, при этом необходимо иметь в виду, что тревожность может быть и ситуативной. Что особенно важно учитывать у детей с ОНР или с ДЦП, так как это могла быть реакция на ситуацию обследования.

Необходимо также отметить детей с проблемами речи, именно в этой выборке больше оказалось испытуемых с проявлениями замкнутости, что, возможно, речевыми нарушениями и объясняется. Как отмечают педагоги и родители, дети нередко стесняются своих дефектов, испытывают трудности в вербальном общении с другими. Примерно такое же количественное выражение находит замкнутость и в группе детей с ДЦП наряду с вариантами проявления тревожности и страхов в совокупности или тревожности и агрессивности.

Анализ сводных данных по уровням сформированности начальных социальных компетенций показал следующее, что во всех трех выборках дети показали достаточный уровень сформированности социальных компетенций. Однако при этом видно, что значения, находящиеся на начале границы достаточного уровня (2,3 балла, 2,13 и 2,16 баллов) свидетельствуют о том, что необходима определенная работа по психолого-педагогическому сопровождению всех детей. При этом если мотивационно-ценностный компонент не столько требует внимания к себе, то два остальных компонента: когнитивный (в группе с ОНР) и поведенческий (в группе с ДЦП) предполагают осуществление определенной работы, направленной на формирование начальных социальных компетенций.

Содномова Надежда Бадмаевна, старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования Бурятского государственного университета. E-mail: nadezhda_2005@mail.ru

Sodnomova Nadezhda Badmaevna, senior lecturer, department of primary and preschool education, Buryat State University. E-mail: nadezhda_2005@mail.ru

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать заключение о необходимости формирования начальных социальных компетенций ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Проект. – М., 2013.
3. Кузнецов А.А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 3-11.
4. Николаева Л.Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 227 с.
5. Компетентный значит успешный: учеб. пособие / И.Г. Актамов [и др.]; под ред. Н.Ж. Дагбаевой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – 112 с.
6. Кирабаев Н.С. О формировании цикла ГСЭ в ГОС ВПО нового поколения // Методические материалы к семинару по проблемам формирования базовых компетенций цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин ГОС ВПО / отв. ред. Н.С. Кирабаев. (Москва, 6-7 декабря 2005 г.). – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 52 с.
7. Ильченко О.А. Развитие профессиональной компетентности педагогов социокультурной сферы в процессе переподготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008.
8. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев [и др.]. – М.: Просвещение, 2013.
9. Трубайчук Л.В. Теоретические основы развития и становления личности младшего школьника в образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 337 с.
10. Денисова О.А., Леханова О.Л. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: угрозы и перспективы решения в региональном контексте // Научный электронный архив. – URL: <http://econt.rac.ru/article16388>
11. Гармаева Т.В. Развитие экспрессивной выразительности и эмоционального произвольного кодирования у детей: факторы, условия и средства: учеб.-метод. пособие. – Улан-Удэ, 2013. – 131 с.

Роль народных совестливых установок в духовно-нравственном формировании личности

В статье поднимается проблема воспитания совести, ее актуальность в условиях духовно-нравственного кризиса общества. Рассматривается опыт воспитания совести в рамках традиции «сүзүктээр» тувинского народа.

Ключевые слова: совесть, духовность, нравственность, личность, традиция, воспитание

G.D. Sundui

The role of folk conscientious settings in spiritual and moral formation of personality

The article raises the problem of conscience upbringing, its actuality under the spiritual and moral crisis of society. It reviews the experience of conscience upbringing within the «suzukteer» tradition of the Tuvan people.

Keywords: conscience, spirituality, morals, personality, tradition, upbringing.

Совесть – неотъемлемая часть образа жизни человека, культуры любого отдельно взятого общества и человечества в целом. Сегодня сфера совести переживает серьезный методологический кризис и имеет репутацию наиболее проблематичного вида научного знания. Проблемы воспитания совести становятся актуальными для всего современного мира, причем многие из них в России стоят значительно острее, а отсутствующий до сих пор целенаправленный процесс воспитания совести в системе образования значительно препятствует преодолению духовно-нравственного кризиса в целом. Сказанным и объясняется необходимость развертывания педагогических исследований в направлении нового поиска методологических подходов и средств, усиливающих процесс воспитания совести. Одним из возможных путей преодоления кризиса в сфере совести является обращение к опыту воспитательных народных традиций, в которых присутствует целая система совестливых установок.

Методологической основой данного исследования послужили идеи известных ученых, в частности, К. Юнга о превосходстве совести над моралью, Ф. Ницше об историчности совести, также теория отношений В.Н. Мясищева [6; 2; 3]. В свете современной парадигмы этнокультурного содержания образования основополагающим ориентиром в методологическом плане являются этнопедагогическая пансофия Г.Н. Волкова и принцип этнокультурной коннотации образования, разработанный А.Б. Панькиным [1; 4].

Целью работы является выявление совестливых установок в культуре тувинского народа, задачами – описание и характеристика совестливых установок, раскрытие воспитательного потенциала совестливых установок в духовно-нравственном формировании личности в современных условиях.

Как показывает историко-педагогический анализ литературы и полевых материалов, совестливые установки тувинского народа в своем развитии прошли длительный процесс, начали свое формирование уже на уровне мифологической культуры и их содержание обусловлено спецификой мировоззрения, видов хозяйствования, фольклора, религиозных представлений и народной педагогики. В статье совестливые установки представлены в рамках традиции «сүзүктээр» тувинского народа [5]. Их специальное изучение в рамках истории педагогики дает обширную научную информацию, позволяет выявить основополагающие ориентиры процесса воспитания совести.

Основным и информативным источником являются материалы полевых записей автора. Территориальные рамки охватывают все 17 кожууны (районы) Республики Тыва, также Монголию и Китай, где компактно проживают группы тувинцев. В общей сложности количество опрошенных составляет 672 человека, в том числе в Республике Тыва – 600, Монголии – 57, Китайской Народной Республике – 15. Методика полевого исследования базировалась на непосредственном, включенном наблюдении и опросе на основе разработанной программы.

Анализ полевых материалов показал, что традиционные представления тувинского народа о совестливых установках богаты по содержанию и разнообразны по своей структуре. Привитие совестливых установок осуществляется с помощью традиции «сүзүктээр» (букв. *одухотворять*), понимаемой нами как процесс воспитания со своей специфической структурой, правилами построения и развития, которые поддаются моделированию соответственно системе ценностей культуры. Главной целью традиции является формирование добросовестных отношений ребенка к себе и другим людям, природе, предметам внешнего мира, культуре, обществу, миру.

Программа совестливых установок традиции «сүзүктээр» содержит 15 разделов и выглядит следующим образом:

1. *Древние совестливые установки по отношению человека к себе и другим людям.* Каждый человек обязан помнить, что он является лишь частью (дитем) природы, наделенной сознанием. Человек должен относиться к себе и другим людям уважительно, поддерживать с ними доброжелательные отношения независимо от их возраста, социального положения, национальности, религиозной принадлежности; заботиться о своем здоровье и здоровье других; мыслить нравственно, поступать нравственно, тем самым стремиться к высшему критерию воспитания – «как сагыштыг кижиги» (человек с чистой совестью). Члены общества должны откликнуться на зов помощи других народов в чрезвычайных ситуациях.

2. *Древние совестливые установки по отношению к жилищу – юрте.* Каждый должен знать мировоззренческий образ юрты; порядок расстановки внутреннего убранства юрты; уметь установить, разбивать и складывать юрту; соблюдать правила и нормы поведения в юрте, чистоту и порядок; относиться к ней бережно и трепетно.

3. *Древние совестливые установки по отношению к родине.* Каждый должен проявлять готовность к защите родины в традиционном понимании: матери (материнская утроба как первая родина), место рождения (вторая родина), место проживания в детстве (третья родина), место проживания во взрослом состоянии (четвертая родина), место упокоения (пятая родина); готовность к защите земли предков и отечества.

4. *Древние совестливые установки по отношению к членам семьи и рода.* Каждый должен испытывать любовь, уважение к родным и близким, защищать честь и достоинство предков и соплеменников. Кроме того, необходимо всегда проявлять взаимопомощь и взаимовыручку в разных жизненных ситуациях: при трауре, на свадьбе, в трудовых начинаниях и т.д.

5. *Древние совестливые установки по отношению к соседям.* Каждая семья обязана поддерживать благие отношения со своими соседями; помогать им в страдную пору (обработка земли, уборка урожая, обработка шерсти и т.д.), оказывать помощь в трудных жизненных ситуациях.

6. *Древние совестливые установки по отношению к детским, подростковым играм.* Каждый взрослый член семьи должен научить ребенка играть в индивидуальные и групповые

игры соответственно его возрасту и полу с учетом времени и пространства; обучить выполнять в игре различные социальные роли; соблюдать в игре правила и нормы; самостоятельно разрешать конфликтные ситуации, возникшие в процессе игры и т.д.

7. *Древние совестливые установки по отношению к народному искусству.* Каждый взрослый член семьи, рода и народа обязан передать детям шедевры устного народного творчества (миниатюрные жанры, песни, горловое пение, сказки, навыки искусства резьбы) и научить относиться к ним уважительно, соблюдать правила (ритуал, запреты).

8. *Древние совестливые установки по отношению к знаниям.* Каждый член общества обязан относиться к знаниям уважительно, пользоваться всеми возможностями по их усвоению, сохранению и развитию. Каждый должен владеть родным языком (при желании и необходимости изучать и другие языки); знать основы астрологии, математики и музыки, разбираться в животном и растительном мире; уметь разбираться в тонкостях скотоводства, охоты и собирательства; быть осведомленным в вопросах обычного права, религии и общественной жизни; соблюдать обычаи и традиции; совершать духовные обряды; оказывать первую медицинскую помощь.

9. *Совестливые установки по отношению к отдельным людям.* Каждый член общества должен относиться особо уважительно и бережно к беременной женщине; ребенку до 12 лет (особо ответственно к ребенку-сироте, к одаренному ребенку); к шаману, сказителю, борцу, хөөмейжи (исполнителю горлового пения); кузнецу и камнерезу, представителям власти и других национальностей.

10. *Совестливые установки по отношению к отдельным видам домашних и диких животных.* Каждый член семьи и общества должен знать и защищать вожака стада (табуна), хорошего коня; особь с детенышем; синюю волчицу, парных птиц (журавлей, лебедей), орла.

11. *Совестливые установки по отношению к духовно-материальным объектам.* Каждый человек должен пожизненно почитать и защищать родной очаг, историческую родину, родную природу, памятники культуры и истории.

12. *Совестливые установки по отношению к природе и окружающей среде.* Каждый человек обязан соблюдать чистоту и порядок места постоянного проживания, места временного проживания и нахождения, рекреационных зон, рабочего места, духовных объектов природы (перевалы, родники, особые растения).

13. *Совестливые установки по отношению к труду.* Каждый человек обязан:

а) трудиться и выполнять работу по совести; б) добросовестно относиться к домашнему и общественному труду; в) бережно пользоваться орудиями труда; г) правильно распределять и организовать рабочее время; д) довести начатую работу до логического завершения; е) уметь обращаться за помощью и предлагать свою помощь; е) уметь ценить собственный и чужой труд; ж) уметь поддерживать чистоту и порядок рабочего места.

14. *Этикетная культура номадов.* Каждый человек обязан соблюдать общепринятый этикет и использовать различные формы общения. Понятие этикета включает следующие компоненты: аальный этикет; родительский этикет; этикет родственных отношений; общепринятый социальный этикет; сословный этикет; государственный протокол; женский этикет; мужской этикет; ритуальный (обрядовый) этикет; детский этикет; региональный этикет; межнациональный этикет; шаманский этикет; этикет сказителя; охотничий этикет; этикет путников; любовный этикет; этикет соседей и т.д. Формы общения: приветствие-диалог; извинение; просьба; сообщение; сожаление; соболезнование; намек; благопожелание; прощение и т.д.

15. *Совестливые установки по отношению к духовным объектам природы.* Каждый член семьи, общества обязан почитать духовные объекты, знать и соблюдать правила обрядовой практики, произносить мысленно и устно благопожелания (восхваления), просить прощение, обращаться за помощью к Тенгри, небесным светилам, земле-матери, духам местностей, духам предков, духу огня, духам растений.

Следует отметить, что в качестве универсальных совестливых установок выступают и народные пословицы и поговорки, т.е. система советов, наставлений, заповедей, намеков и упреков, восхвалений. Их можно свести в следующие группы:

пословицы-заповеди: ыракка ыянчыг болба, чоокка чованчыг болба (вдали стыд не теряй, близости совесть не теряй); даг көрбейн эдээн азынма, суг көрбейн идиин ужулба (не увидев горы, полы не откидывай, не увидев воды, обувь не снимай); ийи кижиги аразынга сөс октава, ийи ыт аразынга сөөк октава (не бросай слово между двумя людьми, не бросай кость между двумя собаками);

пословицы-упреки: үүлгедиин бузурба, нүүрүн чидирбе (содеянное не скрывай, совесть не теряй); баэк кадай көште даараныр (плохая хозяйка шьет во время кочевки), арга билбес

алдаар, сүме билбес шүүдээр (незнание к ошибке, непослушание к мытарству);

пословицы-намеки: дус чокта амдан чок, тура чокта күш чок (без соли нет вкуса, без воли нет силы); чугаа көвүдеди, аскак хой ырады(пока болтали, хромя овца удалилась); кускун кара -даа болза, төлүнге ынак (черный ворон и то любит свое дитя);

пословицы-наставления: даг дег караны до-вук дег ак базар (черную размером с горы душу подавляет светлая душа размером с ноготок), кан сугга кадар, кижиги бергээ дадыгар (сталь закаляется в воде, человек в беде);

пословицы-одобрения: эртежи кижиге эзерлиг аът таваржыр (рано вставшему сам конь навстречу идет), кижиге өзер, кидис шөйлүр (человек растет, войлок растягивается), аът болуру кунундан, кижиге болуру чажындан (конем становится с жеребьячего возраста, человеком становятся с малого возраста);

пословицы-предупреждения: өдүрэн чассынза-даа, хөлүң часпа (не попадешь в утку, попади в озеро), «хат чок болза, сиден бажы хадывас» (без ветра трава не шелохнется); далашкан күске сүтке дүжер (торопливая мышь в молоке тонет).

Вышеперечисленные совестливые установки позволяют судить о степени развития традиции *сүзүктээр*, охватывающей почти все стороны жизни, отношения и взаимоотношения реальных субъектов и объектов. В связи с этим необходимо подчеркнуть то, что в традиционном обществе номадов существовала четкая государственная политика воспитания совести с едиными стандартами и общественный механизм ее реализации через системно разъяснительную работу среди населения. Освоение совестливых установок имело относительную завершенность до 12 лет (период детства).

Таким образом, практика воспитания совести своими корнями уходит в глубинные пласты культуры общества и каждая историческая эпоха вносила в нее свою лепту, и, возможно, именно это обстоятельство способствовало духовно-нравственному формированию личности. Яркой особенностью совестливых установок является их множественность, выражаемая в сети отношений и взаимоотношений, состоящих из отдельных автономий: к себе и другим, природе, предметам, культуре, обществу. В свою очередь, в каждой из них действуют свои детализированные установки и правила. Однако они исходят из общей системы духовно-нравственных ценностей, норм и правил.

В контексте сказанного основной задачей воспитания совести является трансфер этнопе-

дагогического опыта в воспитывающую дидактическую систему образовательного учреждения на основе принципа этнокультурной коннотации образования [4]. Однако воспитание совести в современных условиях требует кардинального пересмотра, в связи с этим предмет его исследования мыслится в будущем значительно шире, должен затрагивать многообразные проявления отношений и взаимоотношений в жизнедеятельности детей, а также теорию и методику духовно-нравственного формирования личности в условиях современной социокультурной ситуации. В данном контексте первоочередным становится устранение противоречия между возросшими требованиями обновляющегося общества к профессиональной подготовке педагога и неопределенностью теоретико-методологических подходов к исследованию

проблемы процесса воспитания совести с учетом особенностей региона.

Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогическая пансофия. – Элиста: Изд-во Калмык. гос. ун-та, 2009. – 576 с.
2. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Избранные произведения: в 2 кн. – М.: Сирин, 1991. – Кн. 2. – 445 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 158 с.
4. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования. – Элиста, 2009. – 380 с.
5. Сундуй Г.Д. Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания. – Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2009. – 167 с.
6. Юнг К.Г. Совесть с психологической точки зрения // Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. – М.: Мартис, 1995. – С. 80-99.

Сундуй Галина Донгаковна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией этнопедагогических исследований Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва. E-mail: sundui@inbox.ru,

Sundui Galina Dongakovna, candidate of pedagogical sciences, head of the laboratory of ethnic pedagogic studies, Institute of National School Development, Ministry of Education of the Republic of Tuva. E-mail: sundui@inbox.ru,

УДК 378.016:81

© Я.В. Тараскина

К вопросу о содержании иноязычного вузовского образования на современном этапе

В статье рассматривается содержание иноязычного вузовского образования на современном этапе. Автор выявляет основные компоненты, входящие в состав анализируемой категории. Уточняется содержание образования с учетом компетентностного и межкультурного подходов.

Ключевые слова: содержание обучения, навыки и умения, тематика, тексты, способы деятельности, ключевые компетенции.

Ya.V. Taraskina

To the issue of the content of foreign language teaching in higher education institutions at modern stage

The article deals with the content of foreign language teaching at modern stage. The author determines the main components of this category. The teaching content is specified taking into account the competent and intercultural approach.

Keywords: content of teaching, habits and skills, topics, texts, learning methods, key competences.

В отечественной и зарубежной дидактике и методике в содержании обучения иностранным языкам (ИЯ) традиционно отражался ответ на вопрос «Чему учить?». В некоторых работах анализируемая категория иногда обозначается термином «содержание учебного предмета». По мнению Б.А. Лапидуса (1970), в общих чертах содержание обучения практическому владению неродным языком можно определить как *совокупность того, что обучающиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изу-*

чаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения.

Какие же компоненты входят в содержание обучения иностранным языкам? Этот вопрос в советской методике был дискуссионным. Первоначально методисты полагали, что под содержанием обучения следует понимать только языковой материал (лексический, грамматический и фонетический), который изучается обучающимися и на основе которого формируются навыки и умения. В дальнейшем стали включать рече-

вые умения (умения, соотносимые с видами речевой деятельности); языковой материал; навыки оперирования отобранном языковым материалом; некоторые специфические внеречевые умения, например, умение работать со справочной литературой; тематика (темы и ситуации), в пределах которой формируются речевые умения; тексты; языковые понятия, не характерные для родного языка; страноведческий материал, представляющий в обучении важные для речевого общения компоненты внеязыковой деятельности, соответствующие национальной культуре.

Рассмотрим подробнее выделенные компоненты. По мнению Б.А. Лапидуса, в содержание обучения входят навыки и частично такие умения оперирования языковым материалом, которые непосредственно соотносятся с целями обучения, с финальными требованиями и исходя из методически осмысленного социального заказа. Часто высказывается мнение, что в содержание обучения следует включить тексты. Существуют разные точки зрения. Согласно устоявшемуся представлению о сути рассматриваемой категории, содержание обучения какому-то учебному предмету – это то, что закладывается в долговременную память обучающихся и усваивается ими в виде умений и навыков. Следовательно, используемые в обучении неродному языку тексты не подлежат, за редким исключением, заучиванию наизусть, т.е. перед учащимися не ставится задача овладеть конкретными текстами. Из этого следует, что конкретные тексты не могут быть включены в содержание обучения практическому владению языком. Вероятно, здесь речь идет о закономерностях построения текстов и соответствующих навыках. Некоторые авторы трактуют тексты как часть анализируемой категории в силу того, что в них содержится определенная информация о стране изучаемого языка. С этой точки зрения в содержание обучения входит определенный круг сведений лингвострановедческого характера.

По мнению Н.Д. Гальсковой, умения и навыки практического владения языком формируются не только на основе различного языкового материала, но и связного целого, которое выступает в виде звучащих текстов или текстов в графическом оформлении [1]. Все это дает основание включить тексты в содержание обучения. Кроме того, автор полагает, что они должны иметь аутентичный характер. Данные тексты противопоставляются учебному тексту, составленному авторами пособий специально для учебных целей. Он может подвергаться адаптации (путем сокращения и компиляции), однако

без ущерба аутентичности. К таким текстам относятся:

- прагматические (расписание поездов, программы передач, меню, афиши, списки покупок и т.д.);

- отрывки из художественной литературы (стихи, рассказы, анекдоты, эссе, комиксы и т.д.);

- статьи из журналов и газет (интервью, репортажи, анонсы, объявления и т.д.).

Также в содержание обучения необходимо включать, по мнению некоторых ученых, культурно-окрашенные аутентичные образцы речевых актов диалогического и монологического характера, а также художественные произведения, демонстрирующие воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев, тексты, отражающие мысли, «внутренний диалог» собеседников – представителей субкультур [2].

В качестве примера приведем текст «Nein, danke!». Иностранец был приглашен на ужин в немецкую семью. Поскольку господин Ву жил далеко и надо было делать две пересадки, ему пришлось выйти раньше. Поездка заняла меньше времени, и он прибыл к дому господина Герца в 19.15. Ужин был назначен в 19.30. Он звонит в дверь. Никто не открывает. Тогда он позвонил еще раз. Через некоторое время появляется госпожа Герц и открывает дверь.

«*O Gott, Sie sind schon da!*». *Sie reibt mit der eben abgelegten Schürze die Hände, «entschuldigen Sie, ich kann leider nicht weg, weil mein Fleisch noch im Topf ist. Kommen Sie bitte herein.» Als wir im Flur sind, kommt Herr Herz mit einem schweren Korb voller Getränke, Weine, Obst aus dem Keller herauf.*

«*Grüss Gott, Herr Wu, ich dachte, es dauert noch einige Zeit. Sie wohnen doch ziemlich weit. Ich kann Ihnen leider keine Hand geben, weil sie zu schmutzig ist.*»

«О Боже, Вы уже здесь!». Она вытирает руки только что снятым фартуком. «Извините, я не могу отлучиться, потому что мясо еще готовится. Проходите, пожалуйста». Когда мы прошли в коридор, то появился господин Герц с тяжелой корзиной, полной напитков, вин и фруктов.

«Здравствуйте, господин Ву. Я думал, что пройдет некоторое время, пока Вы появитесь. Вы ведь живете довольно далеко отсюда. Я, к сожалению, не могу подать Вам руки, она грязная».

Как видим, господин Ву ориентировался на стереотипное представление о немцах, что они пунктуальные и надо в гости приходить не опаздывая. Но он также не осознал, что слишком раннее появление может привести принимающую сторону в замешательство, ведь идут при-

готовления к ужину. Уже в начале мы наблюдаем ошибки в поведении, которые приводят к непониманию и срыву коммуникации.

«Das Essen ist köstlich. Gulasch mit Nudeln – eines meiner Lieblingsessen. Ich esse ganz gemütlich und möchte den guten Geschmack länger im Mund behalten. Aber trotzdem geht mein Gulasch rasch weg. Nach einer Weile fragt die Gastgeberin: «Wermöchte noch etwas? Wie ist es mit Ihnen, Herr Wu? Möchten Sie noch etwas?»

«Oh, nein, danke.» Es gehört sich bei uns zu Hause nicht, schon auf die erste Aufforderung zuzugreifen.

«Schade, ich dachte, es schmeckt Ihnen.»

«Ja, aber ich ...»

Еда вкусная. Гуляш с макаронами – одно из моих любимых блюд. Я кушаю не спеша, так как хочу дольше насладиться вкусным ужином. Но вскоре гуляш заканчивается. Спустя некоторое время хозяйка спрашивает: «Кто еще хочет добавки? Как насчет Вас, господин Ву? Хотите Вы еще?»

«О, нет, спасибо». У нас дома не принято сразу по первому предложению соглашаться. Надо дождаться повторного».

«Жаль, мне казалось, что Вам понравилось».

«Да, но я ...». (Из: Казанцева Ю.М. Новая грамматика немецкого языка / пер. Я.В. Тараскиной).

В этой части текста мы наблюдаем различия в культурных представлениях. В азиатских культурах вежливым считается дождаться повторного приглашения, а не отвечать сразу положительно. В европейских культурах, если человек сразу не соглашается на просьбу еще покушать повторно, считается, что ему еда не понравилась, и поэтому он отказывается. Иностранец ждет, когда ему предложат второй раз и может не дождаться. Если бы представители разных культур знали бы о нормах и ценностях, принятых в данном обществе, то можно было бы избежать непонимания и процесс общения прошел бы более успешно.

Также обучающиеся должны иметь представления о темах, которые имеют коммуникативные «табу», т.е. это темы, о которых не принято говорить. Например, в немецкой и американской культурах невежливо спрашивать о личных доходах, размере заработной платы. Любой немец, американец не будут отвечать на этот вопрос и переведут разговор на другую тему. Также не обсуждается стоимость совершенных покупок. Для русской культуры это совершенно естественно, считается проявлением дружелюбного интереса и внимания к подробностям жизни собеседника.

При разговоре с детьми не принято интересоваться их успеваемостью, вопросы об оценках не обсуждаются, а также бестактно спрашивать о том, с какими отметками окончили школу или другое учебное заведение. Также к таким темам относятся и расспросы о семейном положении.

Перейдем к рассмотрению следующего компонента содержания – тематике. В этом вопросе нет единого мнения. Существует точка зрения, что за пределами страноведческих фоновых знаний в курсе неродного языка усваиваются не сведения о тех или иных отрезках внеязыковой действительности, а новые средства их выражения на основе имеющихся у обучающихся внеязыковых знаний [5]. Тематика призвана очертить нижнюю границу тех отрезков внеязыковой действительности, тех событий, которые обучающиеся должны уметь обозначать средствами данного языка, и тот минимальный набор видов коммуникативных актов (например: «выражение согласия», «прощания» и т.п.). Таким образом, назначение тематике, как следует из вышеизложенного, – служить ориентиром при отборе языкового материала для данного курса языка.

Как отмечают некоторые методисты (Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов), умения и навыки практического владения языком формируются не только на основе различного языкового материала, но и связного целого, которое выступает в виде звучащих текстов или текстов в графическом оформлении. Развитие письменной и устной речи осуществляется в рамках и на основе определенной тематике. Все это дает основание включить тексты и тематику в содержание обучения иностранному языку.

В исследованиях Н.Д. Гальсковой рассматриваемая категория обозначается как «предметная сторона содержания обучения» (о чем говорить, читать, писать, слушать) и отражает типичные для обучающихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную. Они обладают информативной спецификой и представляют собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения в соответствующих областях социального взаимодействия.

Не вызывает сомнения и точка зрения автора, что тематика и коммуникативные ситуации, на базе которых осуществляется устное и письменное общение, должны соответствовать реальным интересам и возможностям обучающихся, их потребностям, с одной стороны, а с другой – быть личностно значимыми для них и создавать условия для проявления творческой активности и самостоятельности.

Соглашаясь с мнением исследователя, заметим, что такой подход отражает сущность личностно-ориентированного обучения, на основе которого строится педагогический процесс на современном этапе.

Рассмотрим тематику занятий, предлагаемую авторами концепции «Мир различий» [8]:

Тема 1: Учимся ценить себя как личность и возможного члена (представителя) разных групп.

Тема 2: Учимся распознавать сходства и различия между людьми.

Тема 3: Знакомимся с примерами культурного разнообразия, разными народами, языками и традициями.

Тема 4: Учимся понимать природу стереотипов, предрассудков, дискриминации и насилия, а также их воздействия на отдельных лиц и групп населения.

Тема 5: Учимся противостоять предрассудкам и дискриминации.

На наш взгляд, основу данной концепции составил межкультурный принцип отбора тем. Авторы полагают, что задания в рамках тематики позволят обучающимся прикоснуться к главной причине нетерпимости в мире – различиям между людьми, включая различия во внешности, в языке, в поведении, взглядах, традициях; помогут им понять, что «другой» не значит «плохой»; справиться со своими чувствами и страхами по поводу тех, кто не похож на них.

В рамках каждой из тем необходимо выделять ситуации межкультурного общения. Они помогут моделировать психологические особенности тех моментов, с которыми обучающиеся могут столкнуться, вступая в контакт с носителями изучаемого языка как в своей стране, так и за рубежом. Например: «Вам подарили на день рождения коробку конфет и бутылку хорошего вина. Как Вы будете реагировать? Откроете коробку и предложите гостям или оставите до следующего раза». «Вы звоните своим приятелям в Берлин. Они говорят: Мы уже так долго говорим. Давай не будем тратить твои деньги. Как Вы будете реагировать на это?».

Перейдем к рассмотрению вопроса о включении в содержание обучения таких компонентов, как языковой материал и навыки. Если говорить о том, что человек может пользоваться языком как средством общения только при условии освоения соответствующих способов деятельности, то непосредственному отбору как процессу и способу конструирования содержания обучения подлежит языковой материал как носитель значений, тогда речь идет о «грамматическом/лексическом минимуме», а не о «ми-

нимуме лексических/грамматических навыков». Это дает основание некоторым авторам упоминать в качестве составной части содержания обучения только языковой материал. Но, по мнению других авторов, навыки неизбежно присутствуют и при отборе языкового материала для обучения какому-то конкретному виду речевой деятельности. Следовательно, более корректно говорить, что в содержание входят навыки оперирования отобранным языковым материалом.

Таким образом, в содержание обучения входят разнообразные навыки и умения оперирования:

- языковым материалом;

- системными знаниями об изучаемом языке и специфическими речевыми правилами высокого уровня обобщенности;

- минимумом коммуникативно стереотипизированных телодвижений (жестов) и мимики, отражающих специфику носителей языка;

- паралингвистическими средствами письменного языка;

- страноведческими фоновыми знаниями.

Анализ отечественной научной литературы по педагогике показал, что содержание обучения – это научное знание как специально организованная педагогическая система, в которую входят реальные объекты изучаемой действительности, общекультурные знания об изучаемой действительности, общие и общеучебные умения и навыки, способы деятельности, ключевые образовательные компетенции (В.П. Зинченко, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер).

Следовательно, содержание обучения с педагогической точки зрения следует расширить, добавив такие компоненты, как способы деятельности и ключевые компетенции. Способы деятельности в методике обозначаются как методический или методологический компонент содержания (Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина). В него входят особые навыки и умения самостоятельной работы или, как их еще называют, умения учения. Рациональные приемы учения формируются путем наблюдения за фактами языка и их анализа, работы с учебным материалом, овладения правилами выполнения заданий и самоконтролем на основе передовой технологии обучения и рекомендаций методики преподавания иностранных языков.

Вышесказанное дает основание говорить о том, что выделенные приемы учения составляют суть учебной компетенции. Следует особо подчеркнуть, что необходимость ее формирования в вузе обуславливается ее значимостью как для более эффективного овладения языком в ходе учебы,

так и для дальнейшего самосовершенствования в контексте «образования через всю жизнь».

Среди ключевых компетенций особо хотелось выделить ценностно-смысловой ориентации в мире, информационно-технологическую, социального взаимодействия и личного самосовершенствования (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя). Остальные ключевые компетенции, выделенные авторами, будут входить в состав иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов: лингвистической, тематической, социокультурной, компенсаторной и учебной.

В содержание иноязычного вузовского образования необходимо включить и социокультурный компонент, основу которого составляют социокультурные знания.

Следует заметить, что успешность в овладении умениями пользоваться социокультурными знаниями с целью проникновения в новую национальную культуру зависит от того, насколько последовательно осуществляется опора на речевой и жизненный опыт обучающихся в родном языке и родной культуре. В условиях поликультурного пространства национальных регионов России речь идет о взаимодействии нескольких языков и культур. Например, в Байкальском регионе языковое и культурное многообразие представлено бурятской, эвенкийской, татарской и другими языковыми группами.

Следовательно, в качестве следующего компонента содержания иноязычного вузовского образования следует выделить этнорегиональный. На занятиях необходимо использовать этнорегиональные материалы (тексты о России, Бурятии, географии, ландшафтах, промышленности, искусстве и культуре народов региона, писателях и поэтах, их стихи и фрагменты произведений, в которых отображены традиции и обычаи, песни, сказки и т.д.).

Средствами реализации этнокультурного содержания являются учебно-методические пособия, разработанные с учетом культурного многообразия региона. Среди них следует выделить учебно-методическое пособие «Бурятия на уроках немецкого языка» А.В. Большаковой и др. (2004), «Наша земля Бурятия» («Our land Buryatia») В.В. Лихановой (2010), «Путешествие в мир буддизма» Я.В. Тараскиной (2012).

Тараскина Ярослава Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Института филологии и массовых коммуникаций Бурятского государственного университета. E-mail: jarat@mail.ru

Taraskina Yaroslava Vyacheslavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of translation and cross-cultural communication, Buryat State University.

Предлагаемые пособия следует использовать как дополнение к основному курсу обучения ИЯ. Они направлены на совершенствование коммуникативных умений, систематизацию и углубление знаний о регионе проживания, сравнение с элементами культуры изучаемого языка и мировой культуры, обмен этими знаниями в монологической и диалогической формах устной и письменной речи в ходе решения соответствующих региональных проблем, а также воспитание личности студента, готового к бережному отношению к окружающему миру, к продуктивному межкультурному взаимодействию с представителями разных культур.

Таким образом, все указанные компоненты содержания иноязычного вузовского образования находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и зависят от целей обучения ИЯ, при отборе и организации это положение необходимо учитывать.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Дагбаева Н.Ж., Трофимова И.Д. Развитие межкультурной компетенции учащейся молодежи в учебной и проектной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 10-17.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Казанцева Ю.М. Новая грамматика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 2006. – 470 с.
5. Лapidус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 58-68.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
8. Eine Welt der Vielfalt / Praxisbuch für Lehrerinnen und Lehrer. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hrsg.), 1998. – 132 s.

Периодизация становления и развития социальной педагогики в Германии

Статья посвящена периодизации становления и развития социальной педагогики в Германии. В статье выделяются основные этапы развития социальной педагогики в Германии, дается их характеристика, указываются люди и организации, оказавшие наибольшее влияние на развитие социальной педагогики в Германии в каждый из выделенных периодов.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная помощь, Эльберфельдская система, периодизация.

A.S. Chernyauskas

Period division of formation and development of social pedagogy in Germany

This article is devoted to period division of formation and development of social pedagogy in Germany. Main periods of development of social pedagogy in Germany are indicated in the article, their description is given and the people and organizations are mentioned who have contributed the most influence on the development of social pedagogy in Germany during the every of allocated periods.

Keywords: social pedagogy, social aid, Elberfelder system, period division.

Сложившаяся в XIX–XX вв. социально-политическая ситуация определила социальную педагогику в самостоятельную область знания. Значимость социальной науки определяется как потребностью гуманизации личности и развивающегося общества, так и значимостью социально-педагогических знаний в сфере социальной практики, а именно в деятельности социальных служб и учреждений, что особо актуально на сегодняшний день. В настоящее время социальная обстановка во многих странах мира является достаточно напряженной. Крупные и малые государства говорят о таких социальных проблемах, как безработица, снижение уровня жизни, преступность, беспризорность, а также «старение» общества. Оказание социальной помощи людям всех возрастов становится одной из главных задач каждого государства. Не исключением является и такая крупная держава, как Федеративная Республика Германия.

Для того чтобы лучше понять сущность всех социальных проблем, необходимо в полной мере оценить значимость социальной педагогики и социальной работы, которые в первую очередь занимаются разрешением трудностей в социальной сфере. Определение наилучших направлений социальной практической деятельности невозможно без изучения ее теоретической базы. В свою очередь, теоретическое развитие социальной педагогики как науки невозможно без исторического анализа ее становления и развития. В истории развития социальной науки наиболее важным этапом является ее развитие в Германии, т.к. именно в этой стране социальная педагогика формировалась как самостоятельное научное направление. Стоит отметить, что опыт ФРГ как в теории, так и в практической области

знания важен для всех стран, в том числе и для России. Например, немецкий комитет ЮНИСЕФ Германии с начала 50-х гг. XX в. оказывал социальную помощь детям из разных стран мира [16].

Сотрудничество Российской Федерации со службой академических обменов DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), одной из сфер деятельности которой является исследование в области социальных наук, а также осуществление программ выплат стипендий для социальных работников РФ имеет большое практическое значение [4]. Кроме того, 2012–2013 гг. провозглашены годами Германии в России, в рамках которых реализуются грантовые программы на социальные проекты, оказывается международное сотрудничество с целью решения вопросов окружающей среды, реабилитации детей-инвалидов, а также проводятся различные консультации [9].

Социальная педагогика в Германии имеет все основания для своего развития на сегодняшний день. Выделим наиболее главные из них:

- историко-педагогические. Данные основания означают знания о процессе воспитания в социуме, накопленные с ранних этапов развития общества до современных дней; то есть это некая база накопленных обществом за время своего существования педагогических знаний.

- социальные основания подразумевают социальный заказ общества, т.е. реализацию его потребностей, осуществление поддержки от государства и социальных институтов; это те знания, умения и навыки, которыми должен обладать человек для успешной жизни и работы в социуме.

- научно-теоретическими основаниями являются научные знания, полученные в ряде исследовательских работ, которые содержат информацию о содержании и организации социально-педагогической деятельности, которые могут послужить теоретической базой для дальнейшего развития.

- научно-практические основания содержат разнообразный опыт научно-практической деятельности, накопленных на разных этапах развития; то есть это наглядные примеры применения теоретических знаний на практике и степени успешности такого применения, что также является богатым источником информации для анализа.

- нормативно-правовые основания означают регулирование социально-педагогической деятельности законами. Это те правовые нормы, которые регулируют социально-педагогическую работу и в некотором роде отражают степень развития социальной работы в стране [2].

Изучение зарубежной истории становления и развития социальной педагогики как науки невозможно без разработки ее периодизации. На наш взгляд, за основания периодизации следует принять качественные изменения в науке.

Благодаря анализу историко-педагогической литературы нами предложена следующая классификация этапов становления и развития социальной педагогики в Германии:

- исторический (Новое время; XVIII – середина XIX в.);
- профессиональный (с середины до конца XIX в.);
- академический (начало XX в.);
- социально-государственный (XX–XXI вв.).

Ученые, занимающиеся исследованием истории социальной педагогики, находят предпосылки и истоки ее зарождения в исторических документальных свидетельствах Древнего мира, произведениях великих мыслителей философии, а также трудах ученых и педагогов. В странах Древнего мира уже в I в. до н.э. были выделены субъекты воспитания, а именно семья и школа, которые находились под контролем со стороны государства [5]. В то время наука понималась лишь как практическая деятельность по возвращению, воспитанию и заботе о ребенке. Постепенные изменения в обществе и государстве, смена государственных устройств сначала от рабовладельческого к феодальному, а затем и к капиталистическому строю предъявляли обществу и государству все новые требования, в частности в вопросах воспитания нового поколения [7]. Пифагор, Гераклит, Демокрит, Протагор и Сократ, а также Платон, Аристотель, Ци-

церон первыми разработали законы нравственного воспитания и обучения, подчеркнули важность воспитания ребенка в коллективе, говорили о достижении гармонии человека и общества, а также о социально-воспитательных обязанностях государства.

Как видно из анализа литературы по истории Древнего мира, попытки сформулировать первые законы социального воспитания были сделаны греками. Первые упоминания о германцах как о народности датируются 98 г. н.э., в то время постепенно возникали первые немецкие общественные образования. Само немецкое (Германское) государство образовалось лишь 2 февраля 962 г. [3]. Поэтому первые попытки организации обучения и воспитания в немецком государстве реализуются намного позже.

В эпоху Средневековья (V–XV вв.) воспитание в первую очередь было связано с верой, большое внимание уделялось воспитанию добродетелей, мудрости, основой которым служили вера и разум. Что касается Германии, то в Средневековье на острове Райхенау была создана первая школа при монастыре, где обучали чтению и греческому языку [11].

Период Возрождения, т.е. XV–XVII вв., характеризуется процессом гуманистического воспитания ребенка, т.е. социальным, нравственным и гармоничным развитием человека [1].

Серьезные попытки организации воспитания детей в Германии были созданы в Новое время и связаны с именем Фридриха Фребеля (1782–1852). Созданные им детские сады получили большую популярность во всем мире. Главная идея Ф. Фребеля состояла в том, чтобы сделать более цивилизованной жизнь в семье, сформировать уклад жизни всей нации и повлиять на жизненные устои человечества в целом [14].

Также Новое время характеризуется проявлением интереса к разнообразным социально-педагогическим процессам. Именно в этот период происходит зарождение социальной науки в ФРГ. В педагогических трудах немецкого философа и педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827), а также «Социальной педагогике» (1899) Пауля Наторпа, «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835) Адольфа Дистервега прослеживается связь воспитания с социальными условиями. Большой вклад в развитие науки внес также редактор немецкого журнала «Педагогическое обозрение» Карл Магер, который в 1844 г. ввел понятие «социальная педагогика». Благо-

даря работам названных философов и педагогов происходит зарождение социальной педагогики как науки, развитие ее ведущих идей и научных концепций [8].

Теоретическое развитие социальной педагогики в Германии постепенно стало подкрепляться и практической деятельностью. Первая социальная деятельность имела непрофессиональный характер. Появлялись первые свободные благотворительные союзы и общества, а также добровольцы, которые поддерживали и проводили социальную работу.

Эльберфельдская система социальной помощи населению (Elberfelder System), начавшая свою работу в 1853 г., стала моделью организации городской благотворительности, которая сочетала организованную общественную помощь с личным участием горожан, помогающих сделать эту помощь адресной и эффективной [15].

Германия в истории развития методов социально-педагогической деятельности заимствовала некоторые принципы работы других стран, например США. В ФРГ возникла организация, ставшая аналогом американской «Charity-Oganisation-Societies» (COS). Члены данной организации, которые носили имя «Дружелюбные посетители» (friendly visitors), могли бы считаться первыми социальными работниками. Их деятельность отличается от работы современных социальных работников, однако многое из деятельности добровольцев благотворительных обществ сохранилось и в ходе профессионализации социальной работы. Визиты добровольцев с целью установления личных контактов с неимущими явились самой распространенной формой общения с бедняками в городах [6].

Накопление эмпирической и теоретической базы науки, расширение сферы действия социальной педагогики, а также развитие социальной педагогики как самостоятельной науки вели с 1899 г. к появлению школ, высших учебных заведений, дающих профессиональное социально-педагогическое образование. Наибольшее развитие профессиональное образование получило благодаря имени Алисы Саломон (1872–1948) – немецкой активистки, реформатора, одной из основоположниц социальной работы как академической дисциплины в Германии. В 1908 г. А. Саломон основывает в Берлине академическую социально-педагогическую школу, учащиеся которой были женщины («Soziale Frauenschule»). Первая школа А. Саломон по изучению социальной дисциплины способствовала теоретическому развитию науки и активной социально-педагогической деятельности. Соци-

ально-педагогическая деятельность означает, в свою очередь, многоуровневую работу специалистов педагогического профиля по развитию и удовлетворению разнообразных потребностей людей, по социальной защите детей и взрослых, их личностного развития, самореализации, социальной адаптации в современном обществе, а также разрешению проблем личности и социальной группы [13].

В середине XX в. в Германии насчитывалось уже 33 социально-педагогические школы. Примечательно, что наряду с женщинами социальному образованию начало обучаться также и большое количество мужчин. В 60–70-е гг. XX в. наметился поворот к глобальным теоретико-методологическим исследованиям, на которых выстраивается современная социально-педагогическая практика и практика социальной работы в стране, а также значительно дифференцировалась и расширилась подготовка профессиональных кадров социальной сферы. Например, в Западном Берлине в 1960-е гг. было создано 45 средних специальных школ социальной работы, а также небольшое количество средних специальных школ социальной подготовки [10].

В 70-е гг. XX в. произошли значительные изменения в развитии социально-педагогического дела. Существовавшие сферы деятельности социального педагога и социального работника слились. Потребности в увеличении количества специалистов стали возрастать в связи с ростом проблем в семье, социальной среде, трудовой жизни, сфере потребления.

Классические методы дополнялись в 1980-е гг. психологическими и техническими приемами, связанными с диагностикой и изучением клиента, его семьи, социальной микросреды, разработкой конкретных методик социальной работы, а также терапевтических методов.

В настоящее время в Германии проводятся различные теоретические исследования в области социальной педагогики. И хотя ФРГ по сравнению с другими развитыми странами, например такими, как США и Великобритания, сохраняет в настоящее время высокий исследовательский уровень в области социальной педагогики и имеет большое количество кадровых ресурсов, тем не менее важной задачей на сегодняшний день является создание полной теории социальной науки, а также расширение исследовательской деятельности в социальной сфере.

Кроме того, ФРГ на сегодняшний день может по праву считаться социальным государством, т.к. государство способно гарантировать

каждому гражданину достойный уровень жизни и реализовать широкий набор социальных благ. Можно утверждать, что сформирована такая политическая система, в которой обеспечивается наивысший уровень социальной защищенности всех граждан данного государства. Социальная защита граждан немецкого государства регулируется Конституцией, а также другими высшими законодательными актами страны, т.е. максимально обеспечиваются материальные блага согласно принципу социальной справедливости для достижения каждым гражданином достойного уровня жизни, сглаживания социальных различий и помощи нуждающимся [12].

Таким образом, в результате анализа историко-педагогической литературы нами выделены четыре этапа становления и развития социальной педагогики в Германии, а именно: исторический, профессиональный, академический, социально-государственный. Современный этап развития социальной педагогики в большей мере характеризуется развитием социального государства. В современных условиях политических, социальных, экономических преобразований страны данный этап развития науки является символом положительных изменений, которые нацелены на создание эффективной системы защиты, оказания помощи и поддержки населения Германии.

Литература

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2000. – С. 95-98: 144-146.
2. Бадя Л.В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: история и современность. – М.: Академия, 1995. – 210 с.

Черняускас Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры германистики и лингводидактики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: nastasja-t@yandex.ru

Chernyauskas Anastasia Sergeevna, assistant, department of German studies and linguodidactics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov. E-mail: nastasja-t@yandex.ru

УДК 37.015.6 (517.3)

© Уржинсүрэн Жаргал

Современные проблемы образовательного менеджмента в Монголии

В статье рассматриваются некоторые проблемы совершенствования управленческих аспектов в системе образования современной Монголии.

Ключевые слова: менеджмент в образовании, руководители вуза, образование Монголии.

Urzhinsuren Zhargal

Contemporary problems of management in educational organizations in Mongolia

This article is devoted to some issues of management improvement in the system of education in contemporary Mongolia.

Keywords: management in education, leaders of universities, education in Mongolia.

3. Германия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 6.05.13).

4. Германская служба академических обменов. – URL: <http://www.daad.ru> (дата обращения: 26.08.13).

5. Джурицкий А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С.17-72.

6. «Дружественные визитеры» и движение сет-тльментов: основные направления деятельности. – URL: <http://soc-work.ru/article/183> (дата обращения: 7.05.13)

7. История социальной педагогики. Хрестоматия-учебник / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Владос, 2000. – 445 с.

8. История социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2001. – 544 с

9. Каталог фирм и организаций Ульяновска. URL: <http://simcat.ru/biznes> (дата обращения: 20.08.13).

10. Нойфельд И. Методы социальной работы в ФРГ. Русский медицинский журнал. – 2005. – №9.

11. П. Райхенау. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.08.13).

12. Социальное государство. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1> (дата обращения: 25.09.13).

13. Торохтий В.С. Социально-педагогическая поддержка детей // Материалы 9-й Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М., 2010. – С. 55-56.

14. Фребель Фридрих. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 7.07.13)

15. Эльберфельдская система. – URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Elberfelder_System (дата обращения: 26.09.13)

16. Deutschewellerussian. – URL: <http://www.dw.de> (дата обращения: 26.09.13)

В сравнении с 90-ми годами прошлого столетия образование в Монголии находится в относительно стабильном состоянии, а по некоторым параметрам имеет позитивную динамику. Как известно, монгольское образование во многом является слепком советской системы образования, и по сей день в самых разных образовательных учреждениях трудятся выпускники советских, а также российских вузов. Вместе с тем именно в последнее десятилетие в монгольскую систему образования внедряются нормы и ценности западной образовательной системы, а также она находится под социально-политическим влиянием таких стран, как Япония, Южная Корея. «Обновленное правительство», сформированное в 2012 г., провозгласило свои приоритеты в образовании: гармоничное развитие каждого ребенка, формирование нового человека, сочетающего в себе этнические корни и адаптированного к глобальным изменениям современности. В общественном сознании отмечается осознание значимости образования для развития страны, реализуется ряд национальных проектов, выделяются гранты учителям начальных классов, образовательным учреждениям, региональным образовательным системам, успешно занимающимся всеобщим массовым образованием. Надо отметить, что медленно меняется ситуация с общим финансированием, улучшением материально-технической базы, увеличением заработной платы учителям и работникам ДООУ.

На наш взгляд, многие вопросы нашли бы более динамичное развитие, если эффективно решать вопросы менеджмента образовательной системы в стране, увеличения числа высококвалифицированных, способных специалистов, обеспечивающих экономическое и духовное развитие всей страны в целом.

Выделим общественно-значимые проблемы монгольского образования, характерные для сегодняшнего дня:

- общее снижение качества образования;
- неравенство в получении качественного образования;
- нехватка учебных мест для учащихся, медленное строительство школ и университетских комплексов;
- неправильная политика в подготовке преподавателей и руководящих кадров;
- недемократичность и непрозрачность выбора руководящих кадров;
- устаревшие образовательные технологии.

Основанием для этих утверждений являются опросы населения, преподавательских кадров,

учащихся, студентов и родителей. О необходимости изменений в системе образования Монголии были проведены общественные дискуссии и открытые дебаты на центральном телевидении, в общественных и в образовательных организациях.

Судя по опросам общественного мнения, основная масса учителей, родителей и учащихся, значительная часть населения выражает недовольство существующим положением в системе образования и требует улучшения состояния всей системы образования (до 96% опрошенных.) Среди них нужно выделить мнение родителей – основных заказчиков образовательных услуг: «Платное обучение в школах и вузах является одной из серьезных причин, влияющих на рост числа бедных семей в стране.» Оплата за учебу в вузе, проживание и питание студентов составляет больше половины годового бюджета или дохода монгольской семьи.

На сегодняшний день самой злободневной проблемой в системе образования остается слабый уровень материально-технического оснащения образовательных организаций. Это касается почти всех школ, вузов и профессионально-технических училищ. Другой проблемой является низкая оплата работы преподавательского состава школ и вузов. Следствием этого является низкий уровень преподавания, равнодушное отношение к работе. Низкая заработная плата не стимулирует приток высококвалифицированных кадров. По мнению министра образования страны, повышение зарплаты учителей, самого многочисленного контингента государственных служащих, повлечет такого же повышения зарплаты полицейским, военным и врачам, чего не может позволить бюджет страны.

На наш взгляд, для решения этой задачи нужен совершенно другой взгляд на этот вопрос: экономически подсчитать риски и возможные прибыли от вложений капитала в систему образования; выявить возможности развития и роста экономики страны в зависимости от вложения денежных средств и привлечения инвестиций в образование; утвердить новую законодательную базу, которая позволит повысить зарплату работникам образования, т.е. повысить заинтересованность специалистов работать в этой отрасли, а значит, возникнет здоровая конкуренция. Законы рынка позволят утвердиться профессиональным руководителям.

Выделим следующие основные моменты, которые нуждаются в решении:

- это потребность в новой законодательной базе;

- необходимость новых государственных программ подготовки руководящих кадров для системы образования;

В начале 90-х годов проблема сохранения бесплатной системы образования остро стояла перед страной – нужны были реформы в образовании и в его менеджменте. Глядя на прошлое, как проводились реформы и сам процесс реформаций с сегодняшней точки, можно оценить и дать определение результатам этих реформ. С начала 1990-х гг. и по сей день были потрачены миллионы долларов США на поддержку системы образования, разработку новых программ, учебников, переподготовку преподавательских и руководящих работников. К сожалению, оптимистичных прогнозов и результатов так и не видно. Единственно, что остается постоянным – это дальнейший рост числа частных детсадов, школ и вузов, равно как и плата за учебу. Внедрение рыночных экономических отношений в систему образования продолжается на протяжении более двадцати лет, а проблем меньше не становится.

Способные и предприимчивые руководящие кадры из государственных образовательных организаций перешли в частный сектор и работают в частных образовательных организациях, другие основали свой бизнес в сфере образования и многие из них преуспевают. Часть частных образовательных учреждений развивается, хотя большое количество школ и вузов закрылось, перестало существовать (сейчас в Монголии существует 99 вузов, более 500 школ).

Некоторые из бывших руководителей, попробовав свои силы в частном секторе, вернулись в государственную систему образования. Здесь на государственной службе фиксированные зарплаты и не нужно нести ответственность за бизнес и за возможные убытки. Строгий отбор, существовавший при социализме на руководящие посты, когда при малейших ошибках понижали или снимали с должности, уже не действует, поэтому многие менеджеры и директора сегодня занимают свои должности, не имея достаточного опыта, личностных качеств, а благодаря связям и наличию денег. Установлено, что большинство случаев коррупции происходит именно в государственных организациях. Несмотря на новые положения законодательства о взятках и коррупции, это один из злободневных вопросов в монгольском обществе.

Хотя государственные организации придерживаются политики поддержки выпускников своих государственных вузов и стараются брать на работу именно выпускников национальных вузов, выпускники престижных иностранных

учебных заведений имеют более высокий спрос среди работодателей. В этом отношении качество государственного образования в Монголии оценивается ниже, по сравнению с частным или иностранным.

В системе образования Монголии претерпевают изменения взаимоотношения руководителя и подчиненного. За годы реформ и модернизаций люди изменились, изменилось мышление у людей, потребности и ценности тоже изменились. Теперь стало трудно управлять людьми, общество стало демократичным, люди перестали бояться высказываться о недостатках руководства. Становится очевидным, что успех в любом деле зависит от руководства и наличия коллектива работников, обладающих общим видением проблем и большим желанием достичь согласованности в совместном труде. Позиция менеджеров образования как только контролирующего и руководящего органа в современное время частично уступает другой позиции. Взаимоотношения между руководителями и работниками становятся более либеральными. Многие руководители осознают, что важна поддержка с обеих сторон, согласование в определении направлений развития, разъяснение приоритетных задач организации, большее доверие, разумное применение власти, свободы и всех форм стимулирования, поддержка инициатив сотрудников на основе взаимоуважения и толерантности.

На наш взгляд, назрела реформа системы подготовки руководящих кадров, разработка государственных программ для подготовки нового поколения лидеров, обладающих особыми знаниями и качествами, инновационным мышлением и равнодушным отношением к жизни людей. Новые лидеры должны помогать развиваться своим работникам, вдохновлять их, служить примером для них, обучать их, показывать на деле свои лидерские способности. Хорошо сплоченный коллектив преподавателей способен намного успешнее решать поставленные перед ним задачи. Качественное руководство создает условия для каждого работника адаптироваться в организации, постоянно развиваться и расти не только в профессиональном, но и в человеческом отношении. Нравственная атмосфера в хорошо управляемых организациях всегда находится на высоком уровне и бывает позитивной. В исторические времена монголами руководили ханы и шаманы, ноены и ламы, коммунисты и партия, теперь руководят бизнесмены и политики. Кому мы дадим возможность руководить страной в будущем, зависит от этих новых программ. В новых программах необходимо больше

внимания уделять педагогической стороне образовательного процесса, шире использовать практическую направленность в обучении, создать условия для обеспечения гендерного равенства в коллективах, создать материальные условия для привлечения лучших кадров в отрасли, умеющих работать и воспитывать других.

Согласно нашим опросам, которые были проведены в частных и государственных вузах, среди факторов, влияющих на эффективность работы вуза, были выделены следующие:

- благоприятный микроклимат в коллективе, деловые и честные взаимоотношения между сотрудниками и руководством – 91%;

- одобрение и похвала со стороны руководителя, моральные поощрения, которые улучшают самочувствие работников и атмосферу в коллективе – 52%;

- возможность проявлять инициативу и претворять свои идеи в жизнь – 49%.

Среди мнений, высказанных респондентами, были предложения как раз морального плана, а не материального. Можно было бы определить номинации: «самый честный директор», «самый деловой руководитель» и другие, которые, на первый взгляд, кажутся наивными, но эффективными. На самом деле получив эти номинации, руководители получают огромный стимул и мотивацию соответствовать этому званию. Участвующие в опросе респонденты отметили, что нужно изменить методы стимулирования и увеличить размеры премий – 46%, и при этом 29% считает достаточным нематериальные виды стимулирования: похвалы при коллективе, комплементы за хорошо выполненную работу и т.д. 49% сотрудников считают, что нужно постоянно применять различные формы поощрений и нужно менять методы стимулирования. При этом 26% сотрудников хотят продвигаться по служебной лестнице и делать карьеру.

Касаясь психологической атмосферы в государственных учреждениях, 76% работников выразили недовольство по этому поводу, выразив мнение, что они не могут свободно выражать свои мнения. И одновременно 71% сотрудников выразили стремление развиваться и совершенствовать профессиональные навыки, делать карьерную лестницу. Большинство из них ждут заслуженных наград и надеются получить их соответственно стажу работы.

92% сотрудников высказали мнение, что работа в государственном вузе – залог стабильности и постоянства, деловая обстановка, климат в коллективе, отношения между работниками и отношение руководства к работникам стали для них основой плодотворного труда. 70% сотруд-

ников проголосовали за изменение видов поощрения, за необходимость совмещения моральных и материальных стимулов. На вопрос об удовлетворенности зарплатой 60% работников вузов дали отрицательный ответ.

Таким образом, оценивая современное состояние системы образования в нашей стране, вопросы управления образовательными организациями, приходим к выводу о том, что нужны изменения, которые обеспечат позитивную динамику в развитии всей системы образования в Монголии. В первую очередь необходимо изменить законодательные механизмы, которые помогут в вопросах контроля за деятельностью образовательных организаций. Надо ввести ранжирование образовательных организаций путем аттестации и лицензирования, проведенного с учетом мнения преподавателей, учащихся и родителей. Руководство образовательными учреждениями назначать только на конкурсной основе, с учетом мнения местной общественности, преподавательского и родительского комитетов. Важно сформировать общественно-государственные органы контроля, обладающих полномочиями проводить аттестационные, аккредитационные и аудиторские проверки, прислушиваясь к общественному мнению.

Необходимо отменить назначение на руководящие должности министерством образования, администрациями районов, политическими партиями, а дать возможность трудовым коллективам совместно с общественным родительским комитетом выбирать на демократической основе директоров, менеджеров и общественных работников в образовательных организациях, сделать открытым, прозрачным деятельность образовательных организаций.

Учитывая опыт ведущих стран мира и внутреннюю потребность для таких изменений, необходимо принять меры по улучшению менеджмента на всех уровнях образования. В последние годы в Монголии получил распространение программно-целевой метод управления образовательной сферой, достоинства которого заключаются в концентрации ресурсов на ключевых проблемах, в использовании конкурсных начал, повышении качества инновационных проектных работ. Необходимо продолжить ориентацию на формирование гражданского общества, изменение форм политического участия, учитывая тот факт, что образование в Монголии входит в базовые ценности общества, поэтому отношение к проблемам образования остается у населения заинтересованным. Проявляется готовность к соучастию и осуществлению соци-

ального контроля над новыми образовательными учреждениями.

При подготовке, отборе и назначении на руководящие должности, гарантирующем защиту прав потребителей образовательных услуг, можно соединить самобытные монгольские формы организации образования народа с международно признанными образовательными стандартами. Сегодня реальностью стали международные связи Монголии в осуществлении образовательных программ и проектов, осознается противоречивое влияние современной глобализации жизни, и эти факторы важно учитывать в процессе модернизации образования Монголии.

Литература

Уржинсурен Жаргал, преподаватель университета Энх-Олчон (г. Улан-Батор), аспирант кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2) 210411.

Urzhinsuren Zhargal, teacher of the Enkh-Olchon (Ulaan-Baatar) University, postgraduate student, department of pedagogy, Buryat State University.

УДК 37.015.4

© О.Б. Ховов

Формирование факторов развития социального пространства непрерывного образования

Автор анализирует понятийный аппарат, связанный с представлением о социальном пространстве непрерывного образования. Выявляет факторы возникновения новых направлений в образовательной деятельности.

Ключевые слова: пространство, социальное пространство, образовательное пространство, пространство культуры социальных отношений, персонализм.

О.В. Khovov

Formation of factors of social sphere development in continuous education

The author analyzes conceptual ideas, concerned with social sphere of continuous education. He also reveals some factors of arising the new trends in educational activity.

Keywords: sphere, social sphere, educational sphere, cultural sphere of social relations, personality.

Возникновение в понятийно-терминологическом аппарате педагогики вербальных представлений об образовательном пространстве, о социальном пространстве, о формировании образовательного пространства группы государств возвращают педагогическую науку к ее философским истокам, предлагая исследователю возможность анализа образовательных явлений и процессов в пространственно-временных координатах человеческого бытия.

Подобный подход уверенно встраивается в последнюю фазу эволюционного изменения оснований, с которых рассматривались процессы и явления в области непрерывного образования на протяжении XX в. Фактически возникшее в нашей стране в 20–30-е гг. XX в. непрерывное образование базировалось на психологии разви-

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

2. Speck, M. & Knipe, C. (2005) Why can't we get it right?

Designing high-quality professional development for standards-based schools (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

3. National Professional Development Center on Inclusion. «What do we mean by professional development in the early childhood field?». Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. – 2008.

4. Jasper M. Professional development, reflection, and decision-making. – Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

5. URL: [www.cie.org.uk.](http://www.cie.org.uk/) \ teacher support site.

тия личности. Впервые такой подход был обозначен еще в работах П.Ф. Каптерева. В 60–80-х гг. XX в. в качестве основания использовался социально-психологический подход. Начиная с 90-х гг. XX в., все шире используются социально-философские основания [1].

Как показывает история развития европейской цивилизации, представление о пространстве возникает в конкретной науке на определенном этапе ее исторического развития. В Древней Греции это были астрономия и геометрия, в которых пространство представлялось абстрактным, но не «пустым». Более чем через 2000 лет, в XVII в. развитие физики привело к пониманию физического пространства, вслед за этим появилось математическое пространство. В самом конце XX в. в педагогике начинают фор-

мироваться представления о социальном и образовательном пространствах. Но, несмотря на обилие научных работ, в которых можно найти упоминание об образовательном пространстве (а это нередко становится модным трендом), достаточно точных определений этого пространства, так же как и социального пространства, еще не существует. Поэтому имеющуюся информацию о пространствах целесообразно структурировать, выявляя то общее и особенное, что присуще известным сегодня пространствам.

В данной ситуации, по-видимому, целесообразно разделить свойства известных пространств на общие и специфические. К общим свойствам можно было бы отнести такие представления, как «существование», «мысленная восприимчивость», «априорность (предшествование) по отношению к опыту», о которой писал И. Кант в «Критике чистого разума» [2]. Но наиболее характерным общим свойством пространств является «система отношений» между объектами или предметами, наполняющими то или иное пространство. Подобная «неоодушевленность» близка и некоторым зарубежным психологам: «Кроме возможности быть заполненным, пространство не имеет никакого другого свойства; если же абстрагироваться от установления отдельного места и его наполнения, оно есть пустое и мертвое ничто» [Metzger, 1941].

Отечественная психолого-педагогическая литература последних 20 лет, в которой рассматриваются вопросы образовательной среды и образовательного пространства, в целом отмечает их активную роль в процессах развития человека.

Причина противоположных воззрений на образовательное пространство кроется в его содержательной «наполненности». Какие, например, объекты наполняют «Европейское образовательное пространство»? Прежде всего, это определенные нормы, правила, стандарты, требования к качеству, порядок аттестации и сертификации, т.е. перед нами возникает внешняя атрибутивность конфигурации этого пространства. Оно может стать объектом для пространства профессиональной деятельности определенной категории исследователей, юристов и законодателей.

В отечественной педагогике, скорее, рассматривается не образовательное пространство, а пространство образовательной деятельности, которое создает сам себе субъект непрерывного образования. Этому субъекту общество поэтапно приписывает функции воспитанника, учащегося, студента, слушателя и т.д. Педагогическая

наука «опредмечивает» определенные объекты пространств духовной и материальной культуры (создает программы и учебные предметы), добиваясь различными педагогическими средствами того, чтобы эти объекты стали для субъектов образовательного процесса пространством системной образовательной деятельности. При этом отечественная педагогика до последнего времени не замечала и, следовательно, не опредмечивала пространство культуры социальных отношений, поскольку «последнее, что замечает рыба – это вода».

Безусловно, социальные и нравственные нормы, ценности присутствуют в социальном пространстве, но, как отмечалось выше, они могут стать изучаемыми объектами пространства образовательной деятельности нашего субъекта только тогда, когда они предстанут в форме учебных предметов, учебно-практических ситуаций, для которых необходимо найти реальное решение. Все попытки системы образования на протяжении столетий просто привить нашему субъекту социальные и нравственные нормы и ценности в рамках идеи воспитания вне познавательной деятельности, осуществляемой в пространстве культуры социальных отношений, вне деятельности по развитию коммуникационных способностей оказывались малоэффективными. Конфессиональное воспитание в этом смысле было более продуктивным в силу того, что оно эксплуатировало естественный страх человека перед его будущим после смерти.

Таким образом, любое пространство – геометрии, математики, культуры социальных отношений, профессиональной деятельности и другое, может стать (а может и не стать) для нашего субъекта пространством образовательной деятельности.

Итак, собственно пространство и пространство деятельности обладают принципиально различными характеристиками, статическими и динамическими.

Предложенная модель двух типов пространств имеет естественный прообраз. Так, многомерное пространство нашей планеты в течение миллиардов лет было практически неподвижным, статическим пространством. Однако появление различных форм жизнедеятельности породило такие динамические преобразования, скорость которых оказалась несравнимо более высокой, чем скорость эволюционных изменений пространства на предшествующем этапе. Основным итогом динамических преобразований явилось возникновение человека – существа, обладающего сложными социально-биологическими характеристиками, создавшего

три «искусственных» пространства: культуры социальных отношений, духовной культуры и материальной культуры.

Можно констатировать, что проблематика воспитательных процессов имеет непосредственное отношение к объектам пространства культуры социальных отношений. Эти объекты наименее осязаемы по сравнению с объектами материальной и духовной культуры (культуры создания образов). Если объекты пространства материальной культуры вполне предметны, «ощущаемы», зрительно воспринимаемы, то объекты культуры создания образов не всегда материальны, но воспринимаются через знаковые системы, символы или образы. Объекты пространства культуры социальных отношений воспринимаются мысленно через вербальную и текстовую коммуникацию, опосредованно через жесты и символы, в результате выявления метафизической сущности отдельных действий или значимой деятельности, например, проявление патриотизма через неординарный поступок и т.д. Проявление физического насилия или унижение человеческого достоинства в пространстве культуры социальных отношений даже не рассматриваются в силу их античеловечности.

Совершенно не случайно выше было приведено высказывание известного психолога, о «пустом и мертвом» пространстве, относящееся к 1941 г. Через несколько лет, в 60-х гг. прошлого столетия в некоторых английских школах появились первые относительно короткие факультативные образовательные программы освоения конкретных социальных и личностных навыков – «Social and Personal Skills». Это был один из первых факторов нового понимания социального пространства как пространства социального взаимодействия, которое должно было стать предметом освоения в рамках общего образования. Дальнейшим развитием этого направления явилась пятилетняя социально-психологическая программа для школьников среднего и старшего возраста, ориентированная на совершенствование социальных взаимосвязей учащегося – «Pastoral Programme». Ее разрабатывали профессиональные исследователи из Оксфорда и педагоги с большим профессиональным опытом в конце 70-х гг. XX в. Внедрение этой программы потребовало специальной подготовки преподавателей.

Фундаментальной идеей программы являлся тезис о том, что мышление и сознание формируется или переформируется под влиянием опыта. Программа первоначально была ориентирована на формирование у учащихся знаний и способностей в сфере оценки «правильности» выбора,

принятие решения и ответственность с позиций моральности. Другая сторона программы – развитие творческих способностей в некоторых областях искусства. В дальнейшем цели программы были уточнены и ориентированы на выработку жизненно важных навыков – индивидуальных, значимых для личности в системе отношений; групповых, связанных с необходимостью жить и работать в группе; управленческих, относящихся к самоорганизации своей жизнедеятельности.

В США в конце 80-х гг. XX в. широкое распространение приобрела социально-психологическая программа для младших школьников (от 6 до 12 лет), получившая первое место на конкурсе 200 программ по психологии для школ США и Канады. Программа «Положительный поступок» – «Positive Action», разрабатывалась и совершенствовалась на протяжении 20 лет. В задачи программы входило формирование психологически грамотных представлений и действий по преодолению трудностей межличностного общения в семье, со сверстниками и взрослыми. Ключевыми понятиями являлись: чувство ответственности за свое поведение, умение позитивно общаться, честное отношение к самому себе, самосовершенствование [3].

Итак, на протяжении более чем 50 лет в развитых странах Запада осуществляется революционный прорыв в образовательной практике, когда невидимое и неосознанное пространство культуры социальных отношений становится объектом освоения в пространстве образовательной деятельности как прямая операциональная задача субъекта непрерывного образования.

Рассмотренные выше программы представляют собой важные факторы расширения пространства системно организованной образовательной деятельности преподавателей и учащихся, построенной на результатах комплексных эмпирических исследований, основанных на последних достижениях в области педагогики, социологии и психологии.

К сожалению, это направление в развитии западного образования до настоящего времени не осознается нашей педагогической общественностью, поскольку ее внимание было привлечено идее персонализма, переведенной на русский язык как идея «лично ориентированного образования». В действительности персонализм это одно из направлений западной философии, возникшее на рубеже XIX–XX вв. в котором человек рассматривался не как мыслящее существо, а как действующая личность, за-

нимающая определенную позицию. В частности, в теории познания личность рассматривалась как участвующая в познавательном процессе. В этике под персонализмом понимают утверждение преимущества индивидуальных ценностей перед другими нравственными ценностями. Представителями этого направления в философии были, Боум, Джемс, Ренувье, Ройс, Шиллер.

Таким образом, эта философская концепция до настоящего времени является только основанием для педагогических прикладных исследований. Представляется, что именно по причине высокого уровня обобщенности и абстрактности эта идея даже на Западе не переводится на уровень педагогических технологий, хотя дискуссий по проблемам персонализма и выросшей из него проблемы субъектности в последнее время ведется довольно много. Так, в статье «Принцип субъектности как условие непрерывного образования» [4] Р. Томашевска (Польша) определяет принцип субъектности через «существенные условия определяющие субъекта ... : самодетерминация, автономия, свобода выбора и осознание авторства». Ссылаясь на другие источники, автор полагает, что эта формула «отражает наиболее значимые особенности периода взрослости и используется как основа для выделения качеств взрослого человека, характеризующих процесс его обучения».

Такие принципы предлагались с трибуны различных международных конференций. Но почему здесь отсутствуют принципы морали, ценности, ответственность, культура социальных отношений, т.е. все то, что было содержанием рассмотренных выше программ, разработанных в Великобритании и США? Не из таких ли статей вырастают наши «самоопределения и самоактуализации», не имеющие морального фундамента?

В заключение отметим, что важнейшим фактором, свидетельствующим о необходимости включения вопросов социального взаимо-

действия в познавательную деятельность субъектов непрерывного образования, в частности, среднюю школу, является 50-летний опыт разработки и внедрения социально ориентированных образовательных программ в США и Великобритании, основанных на многолетних эмпирических исследованиях.

Результаты комплекса теоретических исследований, выполненных автором в период 2003–2013 гг., подтверждают необходимость разработки и включения образовательных программ для средней школы (с 1 по 11 класс) по вопросам культуры социальных отношений [6, 7].

Литература

1. Ховов О.Б. Непрерывное профессиональное образование в контексте процессов глобализации // Отечественная и зарубежная педагогика. – №2 (5). – 2012.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 2001.
3. Попова М.В. Как преподают психологию на Западе // Педагогика. – №3. – 1998.
4. Томашевска Р. Принцип субъектности как условие непрерывного образования // материалы междунар. конф. «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества. – СПб., 2012.
5. Ховов О.Б. От воспитания к социальной культуре // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества: материалы междунар. конф. – СПб., 2012.
6. Ховов О.Б. Исторические циклы культурно-образовательных парадигм // научный доклад на Ученом совете ИТИП РАО 06.10.2008 г. Деп. ИТИП РАО 02.12.2008 г. № 27-08. – М., 2008.
7. Ховов О.Б. Наука о совершенствовании человеческой деятельности // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества: материалы междунар. конф. – СПб., 2013.

Ховов Олег Борисович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории методологии образовательного пространства ИТИП РАО. Тел. +7(495)683-09-55.

Khovov Oleg Borisovich, candidate of pedagogical sciences, senior research assistant, laboratory of educational space methodology, Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education. Tel. +7(495)683-09-55.

УДК 373.2/3.015.3

© Г.Р. Шафикова

Моделирование образовательной среды нравственного развития детей

Раскрыты психолого-педагогические условия организации образовательной среды, способствующей нравственному развитию детей, определены требования к проектированию компонентов образовательной среды, предложены модель и алгоритм ее создания.

Ключевые слова: нравственные отношения, компоненты образовательной среды, модель, алгоритм реализации.

G.R. Shafikova

Modeling of the educational environment of moral development of children

In the work psychological and pedagogical conditions of educational environment arrangement are revealed, they promote moral development of children. Requirements to projecting of educational environment components are defined, a model and an algorithm of its creation are proposed.

Keywords: moral relations, components of educational environment, model, algorithm of realization.

В условиях роста технологического могущества цивилизации глубокую озабоченность вызывает снижение нравственных межличностных отношений, являющихся фактором планетарного масштаба, порождающим кризис взаимодействия между людьми, государствами и народами. Как следствие – нарушение мирного соседства народов, которое создает угрозу военных действий между ними.

Решению задачи формирования нравственных отношений человека способствует образовательная среда как «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [1]. На этапе становления личности образовательная среда детского сада или школы может стать значимым фактором ее нравственного развития, так как основным воздействующим элементом образовательной среды является система отношений субъектов образования. Для нравственного развития личности в образовательной среде необходимо построение такой системы ее связей с другими участниками образования, которая бы способствовала созданию гуманной системы отношений к миру, себе и другим. В нашем понимании этому может помочь образовательная среда, направленная на практико-ориентированную концепцию, основанную на идее «диалог равных партнеров».

Методологической основой разработки идеи концепции «диалог равных партнеров» являются положения К.Д. Ушинского о том, что личность формируется только в диалоге с другой

личностью, в котором стороны максимально самостоятельны и открыты, способны слышать собеседника [5].

Современные исследователи подчеркивают, что в учебно-педагогическом взаимодействии диалог характеризуется неравновесностью психических состояний, различием личностных смыслов и асимметричностью психологических позиций сторон в силу различий функций, прав, обязанностей и опыта у детей и педагогов [2]. Отсюда следует подчеркнуть, что для развития личности в образовательной среде детского сада и школы необходимо специально организовывать не просто диалог субъектов образования, а диалог равных партнеров образования как субъект-субъектное взаимодействие суверенных и открытых миру людей, осуществляющих свободный выбор.

В нашем понимании образовательная среда может стать средой «диалога равных партнеров», если кроме выполнения традиционных функций образования она будет направлена на выполнение нравственно-коммуникативной и культуроориентирующей функций. Не останавливаясь подробно на их содержании, отметим следующее. Ребенок в процессе взросления нуждается в социальной поддержке. И такое действие он должен искать у педагогически компетентных, нравственно направленных взрослых, так как в противном случае он найдет его за рамками образовательной среды, где сегодня часто наблюдается аморальная направленность воздействий. Следовательно, перед образовательной организацией стоит задача создать среду, способствующую, во-первых, удовлетворению доминирующих потребностей ребенка в референтном общении, в самопознании и самоутверждении, в свободе и в бескорыстной поддержке, а, во-вторых, направленную на осво-

ение прошлого, настоящего и будущего национальной и мировой культуры, так как это позволяет овладеть навыками, необходимыми для жизнедеятельности и легкой интеграции в соответствующий социум, для поиска своего места в нем, для налаживания продуктивного нравственного взаимодействия с другими людьми, что способствует раскрытию своих потенций (человечности), согласованию своей мировоззренческой позиции с ориентациями других. Во многом выполнение данной функции связано с реализацией информационно-транслирующей функции образовательной среды. Осуществление данной традиционной педагогической функции предполагает специфическое насыщение учебной и внеучебной деятельности субъектов образовательного процесса нравственными действиями и переживаниями, так как они являются основными трансляторами смыслов в сознание человека.

В образовательной среде мы выделяем следующие содержательные компоненты: социальный, психологический, дидактический и педагогический. Для создания образовательной среды «диалога равных партнеров» в образовательной организации необходимо обратить пристальное внимание на проектирование данных компонентов соответственно определенным требованиям.

Моделирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей всех субъектов образовательного процесса, т.е. для организации *психологического компонента* образовательной среды. Он обеспечивает позитивную социализацию и индивидуализацию личности через удовлетворение доминирующих потребностей: физиологических, познавательных и социальных, в безопасности, деятельности, сохранении и повышении самооценки, а также в свободе, самопознании, самореализации, в бескорыстной поддержке, в стремлении быть субъектом и индивидуальностью.

Для создания образовательной среды, удовлетворяющей основные потребности детей, в первую очередь необходима организация целенаправленной социальной поддержки каждого субъекта образовательного процесса. Это относится к *социокультурному компоненту* образовательной среды. Он включает в себя учет роли социального окружения в развитии личности: педагогов, родителей, сверстников и других субъектов этого процесса. Кроме того, личность должна овладеть культурой того социума, членом которого она является. Также на нее оказывает влияние среда, в которой она проживает –

городская или сельская, соседи, граждане и др. Поэтому в этом компоненте необходимо выделить следующие элементы: культурный, родительский и педагогический, средовой, референтно-групповой (ровесники), межгрупповой (дети разных возрастов).

Следует отметить, что элементы социокультурного компонента в разных образовательных организациях и на различных этапах формирования личности имеют особенности влияния. Так, в детском саду наибольшую значимость представляют родительский и педагогический элементы в силу тесного взаимодействия и активного сотрудничества сторон. В начальной школе значимое влияние оказывают педагогический и культурный элемент. А в подростковом возрасте – средовой, референтно-групповой (ровесники), межгрупповой элементы. Данные особенности социального компонента необходимо учитывать при организации образовательной среды нравственного развития детей разного возраста, включая в образовательный процесс все влияющие элементы, обогащая их взаимодействием нравственного содержания.

Опыт наших исследований показывает, что активизации социокультурного компонента образовательной среды как детского сада, так и школы способствует проектный метод взаимодействия участников образовательного процесса: социальные акции, проекты. Например, привлечение резервов семейной педагогики (родительские субботы, семейные праздники); постоянно действующие общественные движения «Патриот», «Эколог», «КВН», «Фанаты», «Театр для детей», «Учимся жить вместе. Доступная среда»; привлечение родителей к организации дополнительного образования и повышению профессиональной педагогической компетентности и др.

Выделенные элементы социокультурного компонента определяют основной круг субъектов, направления и задачи организации образовательной среды нравственного развития детей. Специальная работа по развитию нравственных отношений детей в образовательной среде должна вестись не только с детьми, но и с их социальным окружением – родителями, педагогами, сверстниками и социально-культурной средой организации.

Анализ исследований показал, что успех в деятельности образовательной организации как воспитательной системы, организующей, координирующей и корректирующей сложнейший процесс развития нравственных отношений детей, зависит от соблюдения комплекса условий. Их систематизация привела нас к выделению

следующей группы требований к организации социокультурного компонента образовательной среды:

- нравственно-психологический климат в детском коллективе;
- гуманистическое пространство социальных связей детского коллектива с обществом;
- личностно-ориентированная модель учебно-педагогического взаимодействия;
- целостное культурное образовательное пространство, создаваемое с учетом социальной защиты, диалога культур;
- демократический стиль управления образовательным процессом.

Организация целостного социокультурного пространства предполагает определенное проектирование *дидактического компонента* образовательной среды. Он отражает принципы организации образовательного процесса, способствующего нравственному развитию детей, и включает в себя средства их реализации. К дидактическим средствам мы относим как материальные (дидактический материал, учебные пособия, сборники задач и упражнений, пространственно-предметная, социальная среда и др.), так и средства нематериального характера (методы и приемы обучения и воспитания, организации деятельности, учебно-педагогического взаимодействия и влияния стимулов).

К организации материальных средств дидактического компонента образовательной среды следует предъявить следующие требования:

- организация безопасной гетерогенной и сложной образовательной среды, включающей зоны для различной активности субъектов;
- организация связности различных функциональных зон, что создает возможность соединять различные виды образовательной деятельности в единый процесс;
- организация гибкости и управляемости образовательной среды;
- обеспечение символической функции, направленной на обогащение необходимыми символами образовательной среды, формирование идейной среды социума;
- обеспечение индивидуализированности образовательной среды, что дает возможность удовлетворения потребности в физической и эмоциональной безопасности;
- организация аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) образовательной среды в соответствии с индивидуальными особенностями субъектов образования (высшей нервной деятельностью, характером, зоной актуального и ближайшего развития, мотивацией и др.).

Создание материального аспекта предъявляет свои требования и к созданию нематериального аспекта дидактического компонента – методов, форм и приемов обучения и воспитания. Они должны способствовать нравственному развитию личности. Опыт наших исследований показывает, что к таким методам следует отнести: проблемный, программированный, моделирования, проектный, совместного решения учебно-исследовательских задач, ТРИЗ, игровые, дискуссионные, материализации, стимулирования и организации деятельности и др.

Следует отметить, что дидактический компонент образовательной среды формирует фон и влияет на социально-психологический климат образовательного процесса, способствует удовлетворению индивидуальных потребностей и определяет возможности нравственного развития субъектов.

Системообразующим содержательным компонентом всей образовательной среды детского сада является *педагогический компонент*. Он представлен структурными (целевой, технологический, содержательный, оценочный, аналитический) и функциональными (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) элементами.

Целевой элемент включает в себя концептуальную основу образовательной деятельности – развитие нравственных отношений детей в образовательной среде, основанной на идее «диалога равных партнеров». Целевые ориентиры организации педагогических условий определены в Федеральных государственных образовательных стандартах. *Содержанием* педагогического компонента системы является учебная и внеучебная деятельность детей.

В свете нравственного развития детей к содержанию деятельности субъектов образовательной среды следует выделить некоторые требования:

- 1) насыщенность нравственными идеями и фактами, составляющими основу формирующегося мировоззрения, что дает возможность latentного влияния на нравственное сознание, чувства, накопление опыта, нравственную деятельность (постановку конкретных целей, планирование, предвидение, принятие этических решений, проявление альтруизма, ответственности);
- 2) интегрированности многообразия, глобальности, непрерывности, природо- и культуросообразности, личностной значимости. У детей должно быть сформировано целостное представление о мире (природе – обществе – самом

себе), о роли и месте каждого изучаемого факта в общей картине мира.

Технологический (стимулирующий) элемент педагогического компонента предполагает набор средств достижения цели. К ним относятся:

- со-бытийная совместная деятельность детей и педагогов, где главным способом познания является собственная активность и опыт ребенка. Представления у ребенка появляются как ответы на собственные вопросы в процессе собственной деятельности и поэтому это всегда «личное знание»;

- преобладание стратегии учебно-педагогического сопровождения. Основной формой учебно-педагогического взаимодействия является сотрудничество – диалог субъектов, их совместная деятельность и анализ ее хода и результатов, доверие и ответственность, сознательность. Смысл активности педагога предполагает помощь ребенку полноценно работать и создавать наиболее благоприятные условия для этого. Не дети приспосабливаются к педагогу, а наоборот, он старается максимально полно учесть особенности каждого ребенка, организовать деятельность каждого. Педагог озабочен тем, как активизировать ребенка и как помочь проявиться этой активности конструктивно и эффективно;

- индивидуализация и дифференциация обучения. Творчество, поиск, выбор являются основными способами существования ребенка в пространстве образовательной среды. Дети свободны в выборе содержания, его трудности, пути усвоения. Ребенок чувствует себя в безопасности, в ситуации успеха, поэтому стремится к проявлению активности и самости, к гармонии с собой и другими, к компетентности как компонентам собственного личного достоинства;

- организация социально значимой работы. Ребенок учится и познает все в результате собственного экспериментирования в пространстве, взаимодействия с близкими, знакомыми и малознакомыми людьми. Он созидает на благо общества, обогащает своими произведениями окружающий мир и культуру родного края. Такая организация деятельности формирует умения, необходимые для успешной интеграции личности в современную общественную жизнь, построение ее на нравственной основе.

Основной формой организации учебных средств является совместная деятельность участников образовательного процесса, которую мы предлагаем алгоритмизировать. Любую совместную деятельность педагога с детьми можно вести в форме одной длительной ролевой игры – «Путешествие по Многоликой Вселенной По-

знания», которая имеет сюжет (завязка, игровое действие, кульминация, развязка, оценка), распределение ролей (экипаж двухпалубного корабля), оборудование (зрительный, музыкальный, литературный ряды, средства деятельности) [4]. Деление группы на две палубы позволяет внести в учебно-педагогическое взаимодействие элементы соперничества и сотрудничества. Каждое мероприятие – это остановка корабля у определенного причала (например, «Великий цифровой океан», «Лесной остров» или «Материк бабушки Сказки»). Алгоритм проведения мероприятия предполагает строгую последовательность игрового мероприятия и распределения ролей.

Модель формирования нравственных отношений детей в образовательной среде опосредованно отражает совокупность факторов и процессов, воспроизводящих, имитирующих развитие нравственных отношений (НО в рисунке) детей в образовательной среде и принципов их организации (рис.).

В модели выделены следующие блоки: первый – это *гносеологический*, направленный на изучение наличного уровня развития нравственных отношений детей. Следующий блок модели – *проектировочно-целевой*, главной задачей которого является определение дальнейших направлений развития нравственных отношений детей согласно их возможностям, создание системы для реализации данных направлений в образовательной среде с учетом общеметодологических принципов исследования в психологии (детерминизма, развития, гуманизма) и конкретных принципов их реализации (универсализации, развивающего обучения, нравственной компетенции). Это позволяет выделить условия и факторы (детерминанты) данного процесса. Исполнение данных функций предусматривает определенную организацию основных детерминант образовательной среды. В связи с чем следующим блоком модели выступает *детерминационный*, направленный на выявление и учет факторов развития нравственных отношений детей в образовательной среде конкретной образовательной организации. К таким факторам относятся ее педагогический, дидактический, психологический и социокультурный компоненты. Организация детерминационного блока системы позволяет перейти к следующему блоку модели – *содержательному*. Основной целью этого блока является разработка направлений совместной деятельности педагогов, родителей, детей в развитии нравственных отношений в образовательной среде.



Рис. Модель формирования нравственных отношений детей в образовательной среде

Следующий блок – *технологический*, который отвечает за внедрение в образовательный процесс программы развития нравственных отношений школьников на основе психолого-педагогических технологий. Последним блоком модели выступает *итогово-аналитический*, который ставит своей задачей анализ итогов с целью выявления достижений развития нравственных отношений учащихся с помощью разработанной системы критериев и показателей. Основным прогнозируемым результатом – появление просоциально направленной системы связей детей с миром, собой и другими.

Единство блоков обеспечивается за счет целостной образовательной политики, основанной на идее создания образовательной среды «диа-

лога равных партнеров» и построенной на принципах системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов: единство морального знания и нравственной деятельности, универсализации, нравственной компетенции, субъектности, развивающего обучения.

Наши многолетние исследования показывают, что опора на выделенные выше принципы и требования, модель при организации образовательной среды позволяют повысить развитие нравственных отношений детей [6], которые мы, вслед за В.Н. Мясичевым, рассматриваем основой нравственности человека [3].

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

2. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Самара, 2011. – 37 с.

3. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – С.166.

4. Назарова М.Д. Тетрадь успеха. Уроки Помогайки. Автоматизированное учебное пособие для инновационных школ с гуманитарной ориентацией – Уфа: Школа Гармонии, 1997. – 100 с.

5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / сост. Н.А. Сундуков – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

6. Шафикова Г.Р. Проектирование образовательной среды развития нравственных отношений у подростков // Человеческий капитал. – 2011. – №10. – С. 144-147.

Шафикова Гульназ Радмиловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. E-mail: shafikova@inbox.ru

Shafikova Gulnaz Radmilovna, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of preschool pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. E-mail:shafikova@inbox.ru

II. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

© Г.С. Архипова

Формирование социокультурной компетентности будущего специалиста в воспитательном процессе вуза

Формирование социокультурной компетентности является гарантом социальной и профессиональной успешности будущего специалиста, что и происходит в воспитательном процессе вуза. Следовательно, от качества организации воспитательного процесса в вузе зависит качество подготовки будущего профессионала.

Ключевые слова: воспитательный процесс в вузе, компетентный специалист, воспитательная деятельность, социокультурная компетентность, социокультурная деятельность, формы жизнедеятельности студентов.

G.S. Arkhipova

Sociocultural competence formation of a future specialist in the educational process of higher school

Sociocultural competence formation guarantees social and professional successfulness to a future specialist. It is the educational process of higher school that provides formation of this competence. Thus, the quality of training of a future professional depends on the quality of educational process arrangement.

Keywords: educational process at higher school, a competent specialist, educational activity, sociocultural competence, sociocultural activity, forms of students' activities.

Современное общество модифицируется с развитием высоко информационных технологий, соответственно, меняются и требования к современному специалисту, что отразилось и в содержании высшего профессионального образования. Федеральный государственный стандарт третьего поколения представляет собой не столько обучающе-знаниевый конструкт, сколько социокультурное явление, поскольку акцент делается на формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций. Это, в свою очередь, дает возможность воспитать компетентного, высококвалифицированного, социально-зрелого специалиста и повышает его конкурентоспособность на рынке труда и успешность в профессиональной деятельности и в социокультурном взаимодействии.

В условиях развития информационного общества большая роль в становлении личности будущего специалиста, в формировании его социокультурной компетентности принадлежит высшему учебному заведению, а точнее, социокультурной среде вуза, которая охватывает как образовательный, так и воспитательный аспекты. Социокультурная среда, по словам Б.С. Ерасова, представляет собой «...многомерное пространство, в котором обитает человек и которое отражает всю совокупность условий его жизнедеятельности. В рамках социокультурной среды выделяют: культурно-историческое наследие,

художественная среда обитания человека, социально-психологическая, духовно-нравственная, политическая и экологическая среда обитания» [1]. В процессе профессионального образования происходит формирование отношения к будущей профессии на основе системы личностных смысловых мотиваций и социализации личности, а с другой стороны, сама деятельность оказывает воздействие на социализацию и систему ценностно-смысловых ориентаций личности, ориентируя ее на профессиональное видение мира будущей специальности [3, с. 10].

Социокультурная среда вуза должна способствовать развитию у личности таких индивидуальных качеств, как творческое мышление, способности планировать и управлять своей деятельностью, наличие мотивации, умение преодолевать психологические барьеры, обладать качеством конкурентоспособности. Подготовка конкурентоспособного специалиста предполагает не только получение качественного образования, но и воспитание у него самостоятельности и инициативности как формы выражения своих профессиональных потребностей.

Формирование социокультурной компетентности в учебном и воспитательном процессе вуза, с одной стороны, является глобальной целью образовательной системы (сочетание в человеке лучших качеств цельной личности и отличного профессионала), с другой стороны, за-

трагивает общественные и личные интересы (высококвалифицированный специалист с развитыми социально-культурными качествами более успешен и востребован).

По мнению А.В. Кирьяковой, именно социальная компетентность – один из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущих специалистов во всех сферах деятельности [4]. Мы считаем, что определяющей является не просто социальная (освоение социальных ролей и различных поведенческих сценариев), а социокультурная (социальная компетентность плюс знание общекультурных и нравственных ценностей) компетентность. Социокультурная компетентность, на наш взгляд, более широкое и, соответственно, более значимое понятие, которое включает в себя не только социальный интеллект, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, быструю адаптацию в меняющихся современных социально-экономических условиях, социально-профессиональную зрелость и профессиональную культуру, но и духовно-нравственную зрелость, высокий общекультурный уровень, стремление к самосовершенствованию и творческой самореализации. Понятия «социальный» и «культурный» взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга: невозможно представить специалиста культурного, но не адаптированного к социальным ролям в обществе (в коллективе), не умеющего общаться или, наоборот, коммуникабельного, но бескультурного – такая личность выглядит однобоко и непрезентабельно в первую очередь для потенциального работодателя.

Понятию «социокультурная компетентность» предшествовало понятие «социокультурная деятельность». В российскую науку термин «социокультурная деятельность» был введен М.С. Каганом, который рассматривая человеческую деятельность «как двухуровневую биосоциальную систему, складывающуюся благодаря превращению – как в филогенезе, так и в онтогенезе жизнедеятельности живых существ – в социокультурную деятельность человека как общественного существа», считал, что первым уровнем этой системы является биологическая жизнедеятельность человека, а вторым, более высоким, специфически человеческая деятельность (социокультурная) [2, с. 44.]. Н.Н. Ярошенко утверждает, что «...социокультурная деятельность должна быть понята как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социа-

лизирующие воспитательные процессы» [5, с. 42].

Сегодня перед вузом стоит задача подготовить компетентного во всех отношениях специалиста. Поэтому приучать к социокультурной деятельности нужно с дошкольного возраста, а формировать социокультурную компетентность необходимо в социокультурной среде вуза. Понятия «социокультурная компетенция» и «социокультурная компетентность» не взаимоисключают друг друга, так как оба существуют относительно чего-либо: первое понятие – как часть общекультурной компетентности, а второе – как целое в социокультурном континууме непосредственно.

Развитие социокультурной компетентности предполагает формирование у студентов навыков и умений рациональной организации умственной деятельности, формирование умений социального взаимодействия и общения, ответственности за учебу, совместную коллективную деятельность, осознание призвания к избранной профессии, определение оптимального режима труда, досуга и быта, повышение культурного уровня, стремление к самосовершенствованию и самообразованию.

Для эффективного развития социокультурной компетентности необходимо установление системообразующих связей между учебными и внеучебными формами профессиональной подготовки:

- на практических и семинарских занятиях активно использовать интерактивный подход, имитационные методы, метод анализа конкретных ситуаций, ролевые и деловые игры, инсценировки, социально-психологические тренинги (желательно направленные на стимулирование взаимодействия в группе, рефлексии, эмпатии, на воспитание и уважение к выбранной профессии, традициям вуза и престижности высшего образования, на формирование мировоззренческих, нравственных ориентиров, активной жизненной позиции);

- помощь кураторов в адаптации студентов 1-го курса к новым условиям социокультурной среды, в воспитании у студентов гражданской позиции, в формировании правовых норм, культурных и нравственных ценностей, национальной и религиозной терпимости, здорового образа жизни, положительной трудовой мотивации и высокой деловой активности.

Одним из показателей государственной аккредитации вузов является «воспитательная деятельность образовательного учреждения», что предполагает проверку наличия условий для профессионального роста и личностного разви-

тия студентов, а также, академическую активность студентов. Еще раз подчеркивается необходимость тесной взаимосвязи воспитательного процесса с обучением и профессиональной подготовкой. Все это свидетельствует о важности воспитательной составляющей при подготовке современного специалиста и чрезвычайной актуальности создания системы воспитательной работы на основе специфики конкретного вуза, с учетом направленности профессиональной подготовки, экономических, региональных, национальных особенностей, истории развития и традиций.

Реализация концепции воспитания в вузе должна основываться на принципах, главной целью которых является подготовка творчески мыслящих и гармонично развитых специалистов нового поколения, обладающих глубокими профессиональными знаниями, высокими гражданскими и морально-нравственными качествами, такими как уважение к общечеловеческим ценностям, правам и свободам граждан, корректность, толерантность, соблюдение этических норм, организованность, ответственность, дисциплина, компетентность, конструктивность, активное участие в общественной жизни вуза, патриотизм и гражданственность.

Критериями эффективности воспитательной работы в вузе целесообразно считать:

- степень стабильности и четкости всех звеньев воспитательной работы (от проректора по воспитательной работе до кураторов);
- массовость участия студентов в различных вузовских и межвузовских мероприятиях;
- качество участия студентов в различных мероприятиях, результативность участников соревнований, вечеров, конкурсов и т.д.;
- инициатива студентов в поиске новых форм внеучебной работы;
- отсутствие правонарушений среди студентов;
- неразрывная связь учебно-научного, учебно-воспитательного и внеучебного социокультурного процессов.

Сегодня работодатели требуют обучение не навыкам, а широким компетенциям, в том числе надпрофессиональным, таким как коммуникационные, компьютерные, социальные. Все надпрофессиональные компетенции являются, в свою очередь, основными составляющими социокультурной компетентности.

Одна из главных среди указанных надпрофессиональных компетенций – коммуникация как необходимый элемент взаимодействия людей, групп и целых государств. В ходе этого взаимодействия происходит передача и обмен

разного рода информацией, смыслами, ценностями, оценками, чувствами. В современном обществе выпускник должен обладать не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и обязательно развитыми коммуникативными навыками, помогающими молодому специалисту адаптироваться в трудовом коллективе, что способствует оптимальному взаимодействию в процессе выполнения производственных задач. Социокультурная компетентность способствует высокой эмоциональной стабильности и характеризует специалиста как самодостаточную и независимую личность.

Формирование социокультурной компетентности является гарантом социальной и профессиональной успешности будущего специалиста и позволяет конструктивно решать многие задачи как социального, так и профессионального плана, тем самым обогащая не только социальный и профессиональный, но и личностный опыт. Ориентация на достижение успеха является неременным условием как индивидуализации, так и социализации человека. Успех и успешность способствуют раскрытию личностного потенциала, ведут к состоянию внутренней свободы, отсутствию страха принятия самостоятельных решений, способствуют раскрытию творческого потенциала, быстрой адаптации к изменяющимся условиям, продуктивному взаимодействию с окружающими людьми на разных уровнях социальной лестницы. Социальная успешность, развитие которой необходимо завершить к окончанию вуза, значительно расширяет возможности самореализации будущего специалиста, убирает барьеры в различных видах межличностного и профессионального общения, позволяет повысить свою самооценку.

Именно вуз является и образовательным, и социокультурным пространством, в котором происходит преобразование всех форм жизнедеятельности студентов (образовательной, профессиональной, досугово-рекреационной, физкультурно-оздоровительной, информационной, культурно-нравственной) в более высокий, компетентностный уровень. В свете модернизации образования эта роль вуза является определяющей.

Досугово-рекреационную деятельность студента можно организовать не только с помощью проведения различных вечеров и конкурсов, но туристско-экскурсионным методом. Экскурсии по городу с гидом, где расположен вуз, дадут первокурсникам (особенно приедем из других населенных пунктов) возможность ознакомиться с историческим прошлым, с достопримечательностями города; снимут психологический дис-

комфорт своей «чужеродности» на новом месте. Что касается туристических походов (например, в нашем Забайкалье очень много замечательных мест для посещения: заповедник Сохондо, источники Молоковка, Кука и др.), то кроме красоты природы и получения интересных знаний об этих местах такая деятельность способствует психологическому сближению участников походов, учит их взаимовыручке, углубляет уровень общения. Изучение родного края таким образом тоже можно назвать «региональным компонентом», но не в образовательном плане, а в воспитательном.

Физкультурно-оздоровительная деятельность в нашем вузе (ЗабГУ) представлена инфраструктурой учреждений спорта и здравоохранения: стадионы, спортивные гимнастические залы, спортивные площадки, бассейн – все это обеспечивает поддержание здоровья студентов, развитие их физических и психических способностей. Участие в различных спортивных мероприятиях и соревнованиях и призовые места говорят о высоком уровне физкультурно-оздоровительной деятельности в ЗабГУ.

Мы включаем в социокультурное пространство вуза и информационную сферу – это та база данных, которыми владеет университет и в состоянии предоставить всем желающим. Информационная сфера в нашем вузе представлена рядом библиотек (студенческих и научной) и компьютерными классами с выходом в Интернет. Будущему специалисту необходимо уметь пользоваться справочной и специальной литературой, а также электронными ресурсами, поскольку это дает в дальнейшем возможность самообразования и саморазвития.

Итак, для создания в вузе действенной социокультурной среды, способствующей подготовке конкурентоспособного специалиста и воспитанию цельной личности, по нашему мнению, необходимо:

- пропорционально сочетать все формы жизнедеятельности студентов (образовательную, профессиональную, информационную, досугово-рекреационную, физкультурно-оздоровительную, культурно-нравственную);

- непрерывно вести воспитательную работу по формированию социокультурной компетентности будущего специалиста как во время учебного процесса, так и во время внеучебной деятельности;

- грамотно и всесторонне проработать вопрос о введении факультативных занятий, дополнительных курсов или тренингов по формированию конкурентоспособного (профессионально-зрелого, социально- и культурно-развитого) специалиста. Вероятно, подобные курсы и тренинги целесообразно пройти и самим преподавателям высшей школы, ведь такие качества, как конкурентоспособность и социокультурная компетентность необходимы сегодня каждому профессионалу.

Литература

1. Ерасов Б.С. Социальная культурология. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – С. 304–331.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974. – С. 44.
3. Кезин А.С. Инновационное непрерывное образование и социализация личности // Проф. образование. – 2007. – № 5. – С. 9–12.
4. Кирьякова А.В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий / Компетентность и технологии образования: материалы науч. практ. конф. Хорсенс: Унив. Колледж Витуса Беринга. – Дания, 2008. – 297 с.
5. Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Педагогические условия развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – Вып. 1. Образование. Личность. Общество. – С. 118-126.
6. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Вестн. Моск. ун-та культуры и искусства. – 2001. – Вып. 23. – С. 39–43.

Архипова Галина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент Забайкальского государственного университета. E-mail: step7galina@mail.ru

Arkhipova Galina Stepanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Zabaikalsky State University. E-mail: step7galina@mail.ru

УДК 378.016

© Т.В. Бурзалова

**Личностно-ориентированный и деятельностный подходы
к профессиональному развитию будущего учителя математики и информатики**

В статье рассматриваются вопросы профессионального становления учителей математики и информатики, которые являются важнейшими компонентами профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, мотивация, ориентированное профессиональное образование, деятельностный подход, профессиональное становление.

T.V. Burzalova

**Personality oriented and activity-based approaches to professional development
of a future teacher of mathematics and computer science**

This article discusses the issues of professional development of teachers of mathematics and computer science. These issues are critical components of professional and pedagogical training of future teachers.

Keywords: personality oriented approach, motivation, oriented professional education, activity-based approach, professional formation.

В настоящее время наблюдается тенденция выдвижения на первый план личностно-ориентированного подхода в образовании как в школе, так и в вузе. Такой подход позволяет точнее учитывать личностные особенности школьников и студентов, использовать внутренние психогенные факторы развития личности и тем самым обеспечить гуманизацию развития образования. Однако расчет только на личностный подход может привести к отклонениям в социальном самоопределении, к отрыву от реальной действительности.

Если рассматривать деятельностный подход, то он может оказаться более эффективным и эвристичным при решении некоторых задач образования и при этом обеспечить развитие определенных личностных структур. Освоение реальной действительности, ценностей культуры невозможно без деятельности. Поэтому деятельностный подход имеет широкое распространение в обучении и бывает эффективным при решении задач развития личности, в которых проявляется зависимость психики от деятельности. Однако деятельностный подход оказывается ограниченным при решении проблем творческого развития, самоактуализации личности, когда требуется интеграция бессознательного и сознания.

Можно согласиться с утверждением об изначальной направленности феномена деятельности на описание и исследование репродуктивных процессов, а не продуктивных. Учитывая, что при решении одних задач более эффективным оказывается деятельностный подход, а при решении других – личностный, а также то, что личностное начало в человеке не сводимо к деятельностному началу, мы приходим к выводу о

необходимости сочетания обоих подходов. Поэтому следует более внимательно рассмотреть отдельно каждый из них.

На психологическом уровне деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением [1]. Деятельность направлена, с одной стороны, на активное преобразование мира (опредмечивание), а с другой стороны, на изменение самого субъекта благодаря интериоризации, когда деятельность, выполняемая совместно с другими людьми во внешней форме переходит во внутреннюю деятельность и связана с формированием психологических новообразований – знаний, умений, способностей, мотивов и т.д.

Поскольку мы рассматриваем развитие мотивации учебной деятельности как фундаментальный фактор профессионального развития на стадии профессиональной подготовки, то отметим, что учение только тогда является деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Н.Ф. Талызина [2] указывает, что знания, на овладение которыми направлено учение, выступает и как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, и одновременно как цель этой деятельности. Если у ученика нет познавательной потребности, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. Знания в этом случае, являясь целью действия, не выполняют функции мотива.

Становление мотивов в целях (целеобразование) – это сложный творческий процесс, которому следует научиться субъекту деятельности, чтобы деятельность была направленной и

осмысленной. На основе целеобразования строится план деятельности как совокупность последовательных действий, направленных на достижение поставленных целей. Планирование деятельности осуществляется на основе совокупности знаний, которую называют ориентировочной основой деятельности [3].

Деятельность реализуется в системе действий, под которыми понимается операция или совокупность операций, выполняемых субъектом для достижения конкретной цели. Совокупность знаний, определяющих возможность сознательного выбора операций для достижения цели действия и правильного осуществления этого действия, Ю.Г. Фокин называет ориентировочной основой действия [3]. Операция – способ осуществления действия в условиях имеющейся или созданной ситуации.

Доминирующим мотивом педагогической деятельности в экспериментальной непрерывной системе обучения «школа – вуз» является обеспечение профильно-профессиональной направленности личности будущего учителя математики и информатики.

Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др. выделяют диагностическую, ориентационно-прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую функции педагогической деятельности. Рассмотрим некоторые из этих функций.

Диагностическая функция означает постоянный контроль уровня развития профессиональной направленности личности учащихся и студентов, уровня развития мотивации учебной деятельности. Результаты диагностики становятся предметом анализа и внесения коррективов в педагогическую деятельность по профессиональному развитию обучающихся для рефлексии и уточнения индивидуальной траектории развития.

Исследовательско-творческая функция педагогической деятельности выражается в развитии творческого отношения учащихся и студентов к себе, к окружающей действительности, к саморазвитию и самореализации. Особое значение имеет осуществление творческой функции педагогической деятельности учащихся. Истоки многих неудач в профессиональной деятельности педагогов заключены в детстве, в школе, в отсутствии в обучении творческого начала. Все дело развития и воспитания должно быть посвящено раскрытию и развитию творческого потенциала личности учащихся, обеспечению

свободного развития. Творческая личность – это свободная личность, способная быть самой собой. Мы считаем, что главное в том, чтобы создать условия для самоактуализации личности, для интеграции сознания и бессознательного, не подавлять интуицию ученика, развивать положительную эмоциональную сферу, самостоятельность, уверенность в себе, воображение, поощрять инициативу, умение рисковать, применять в обучении творческие методы. Профессия учителя – творческая профессия, но творчество учителя требует воспитания с самого начала самоопределения. Поэтому мы в нашей модели большое значение придаем привлечению учащихся и студентов к исследовательской деятельности, обучению специальным эвристическим приемам решения задач.

Наиболее последовательно деятельностный подход к обучению нашел воплощение в поэтапном формировании умственных действий, разработанных П.Я. Гальпериным [4]. Нам интересна эта методика, потому что она объединяет деятельностный подход к обучению с личностно-центрированным подходом, поскольку она переводит деятельность учащихся во внешней форме во внутреннюю умственную форму, благодаря чему осуществляется интериоризация содержания обучения и появляется возможность управления учебной деятельностью учащихся и студентов. Особенно актуальна эта методика в обучении математике, поскольку индукция и дедукция, свойственные этой дисциплине, позволяют поэтапное формирование математических действий и понятий. Для создания необходимых условий для осуществления основных этапов формирования умственных действий предварительно следует провести диагностику уровня мотивации овладения действием на основе познавательного интереса. Если этот уровень недостаточен, то в процессе совместной с учителем или преподавателем деятельности следует развить мотивацию. Перед началом упражнения необходимо ознакомить обучающихся с предметом освоения, составить ориентировочную основу формируемого действия или понятия, чтобы было понимание того, что и как надо освоить. Эти два этапа – мотивационный и ориентировочный, являются предварительными. Далее, ход выполнения действия дается четырьмя основными этапами.

Первый этап – материальный. Здесь усваивается содержание действия, выясняется, как должны быть выполнены операции, составляющие данное действие.

Второй этап – внешнеречевой. На этом этапе учащийся проговаривает вслух все элементы

действия; благодаря словесному описанию конкретных объектов увеличивается мера обобщения действия.

Третий этап – этап речи про себя (беззвучной устной речи), когда учащийся быстро про себя устно выполняет все операции, относящиеся к выполняемому действию.

Четвертый этап – этап умственного действия, когда операции осуществляются в уме, мысленно, во внутренней речи.

Таким образом, данная технология формирования умственных действий осуществляет интериоризацию внешней деятельности и является реализацией идеи превращения деятельностного подхода в личностно-ориентированный подход.

Покажем, как методика П.Я. Гальперина по формированию умственных действий и понятий может быть использована при изучении понятия производной.

Мотивационный этап (предварительный).

На этом этапе необходим познавательный интерес. Этот интерес может быть создан различными путями. Одним из способов развития интереса к дифференциальному исчислению является принцип историзма в обучении. Он заключается в том, чтобы развитие понятия проходило, повторяя в свернутом виде свой исторический путь становления, свой генезис. В результате такого историко-генетического подхода обучающиеся как бы заново «открывают» знание, сами выделяют понятие, изучают его свойства, вводят определения, термины.

Историко-генетический подход облегчает определение понятия, обогащает словесный фонд, создает эффект «открытия». Историзм в обучении раскрывает сущность изучаемого понятия в его историческом развитии, когда в процессе их учебной деятельности оно как бы зарождается и проходит через все этапы своих качественных изменений от одного состояния к другому в генетической взаимосвязи. А.Н. Шмина справедливо отмечает, что «организация процесса усвоения понятий на основе признания их происхождения из предметно-практической деятельности приводит к полноценному овладению содержанием понятий, ибо усваивается реальный путь становления понятий и вместе с этим решается такая фундаментальная для процесса обучения задача, как формирование и развитие способности мыслить» [5].

Ориентировочный этап (предварительный).

На этом этапе, который неотделим от мотивационного и непосредственно относится к первому основному этапу, выясняя, что подлежит усвое-

нию, составляется схема ориентировочной основы будущего понятия производной.

На первых двух предварительных этапах рассказывается, как исторически возникло понятие производной, почему Ньютону оно потребовалось. Поэтому вводится понятие скорости движения как производной пути по времени:

$$v(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{s(t + \Delta t) - s(t)}{\Delta t}$$

При этом вводится понятие приращения пути $\Delta s = s(t + \Delta t) - s(t)$, понятие средней скорости в промежутке времени $[t, t + \Delta t]$

$$v_{cp} = \frac{\Delta s}{\Delta t}$$

Затем раскрывается необходимость введения скорости движения в момент времени t , для чего оказывается необходимым предельный переход

$$v(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} v_{cp}$$

Решение этих задач, исторически приведших к открытию дифференциального исчисления, сопровождается рассказом о жизни и научной деятельности Ньютона, что также способствует развитию мотивации. После этого у студентов уже появляется готовность (мотивация и ориентировочная основа) к введению понятия производной по схеме П.Я. Гальперина.

I этап. Студенты непосредственно на абстрактной функции $y=f(x)$, отвечающей необходимым условиям, усваивают содержание действий по определению производной:

1 шаг: вычисляется приращение функции, отвечающее некоторому приращению Δx аргумента: $\Delta y = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$;

2 шаг: находится приращение $\frac{\Delta y}{\Delta x}$;

3 шаг: вычисляется предел: $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$, вводится обозначение и термин.

II этап: все произведенные действия громко комментируются и записываются.

III этап: осуществляется проговаривание выполненных действий про себя.

IV этап: все действия выполняются мысленно, умственно, во внутренней речи. Действия становятся совершенно самостоятельными, процесс полностью осваивается.

Наш личный педагогический и исследовательский опыт показывает, что не следует отличать деятельностный подход от личностного подхода в обучении. Без деятельности нет обучения, но педагогическая деятельность, реализуемая в действиях и операциях, должна быть личностно-центрированной. Без этого деятельностный подход будет преимущественно внешнецентрированным, знаниеориентированным, малопродуктивным в смысле развития личности. Поэтому в нашей модели речь идет о личностно-ориентированном деятельностном подходе. Для этого деятельность должна быть самостоятельной, самоконтролируемой и рефлекслируемой, творческой, осознанной. Студент (или школьник) должен осуществить целеобразование своей учебной деятельности, которая рассматривается в широком смысле, построить собственную траекторию своего профессио-

нального развития, развивать свою мотивационную сферу, осознавать, что речь идет именно о развитии личности, а не о формальных знаниях.

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – М., 1984.
3. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
5. Шимица А.Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. – М.: Изд-во МОПИ, 1981.

Бурзалова Татьяна Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики Бурятского госуниверситета. E-mail: burzalova@mail.ru

Burzalova Tatyana Vasilievna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of applied mathematics, Buryat State University. E-mail: burzalova@mail.ru

УДК 378.147:53

© В.И. Ваганова, Т.Г. Ваганова

Реализация компетентностного подхода к процессу обучения физике бакалавров технического направления

В статье анализируются проблемы теории и практики компетентностно-ориентированного образования, рассматривается классификация компетенций. Представлена структура обобщенных групп предметных, профессиональных, общих компетенций и соответствующих модулей курса физики, направленных на их формирование. В качестве технологии реализации компетентностного подхода предлагается модульная технология.

Ключевые слова: компетентностное обучение, предметные компетенции по физике, модульное обучение, классификация компетенций.

V.I. Vaganova, T.G. Vaganova

Implementation of competence-based approach to teaching physics to bachelors of engineering

The article is devoted to the theory and practice of competence-oriented education, considers a classification of competences. There is a structure of generalized groups of subject, professional, general competences and relevant modules of physics course aimed at their formation. A modular technology is proposed as the technology of the competence-based approach.

Keywords: competence training, subjects competences in physics, modular training, competences classification.

Высокий статус университета ставит перед техническими вузами ряд задач, направленных на повышение уровня профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации. Выпускник технического университета должен быть готов к инновационной инженерной деятельности – к разработке и созданию новых техник и технологий, доведенных до вида товарной продукции, обеспечивающей новый социальный

и экономический эффект, а потому и конкурентоспособной.

Физика является не только базовой составляющей инженерного образования, но и мировоззренческой дисциплиной. Знания современного инженера должны быть фундаментальными и профессионально и практически ориентированными.

Особенностью учебного процесса в техническом университете является практическая направленность изучаемых дисциплин. При этом физика представляет собой основу дисциплин технического направления (электротехника, микроэлектроника, материаловедение, сопротивление материалов, прикладная механика, теоретическая механика, геофизика и др.). Она также связана с дисциплинами гуманитарного и экономического направлений (философия, история, экономика и др.). Кроме того, специфика обучения в высших технических вузах состоит в том, что помимо общенаучных, в учебные планы этих вузов включают циклы профессионально-технических дисциплин. Поэтому процесс обучения должен осуществляться на основе межпредметных связей общенаучных дисциплин с общетехническими и специальными, без чего невозможно успешное овладение профессиональными знаниями и умениями [1].

Поскольку физика в техническом вузе является одним из фундаментальных предметов, формирующих теоретическую базу для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, то в связи с этим возрастают требования к качеству знаний, уровню подготовки. Поэтому при формировании системы физических знаний как базы для дальнейшей профессиональной подготовки будущих специалистов необходима организация профессионально-направленного обучения физике.

Современные исследователи и практики образования все чаще обращаются к проблеме модернизации стратегических ориентиров развития образовательных систем. Трансформацию образовательной парадигмы и ее составляющих, таких как цели, содержание, результат, отмечают многие исследователи (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур и др.). На смену существующей долгие годы знаниевой парадигме образования приходит компетентностно-ориентированное образование, способное обеспечить более полный личностно и социально интегрированный образовательный результат [2].

На современном этапе развития отечественного образования компетентностный подход выступает в качестве важнейшего фактора, обуславливающего развитие всех компонентов системы обучения.

Рассмотрим перечень компетенций, которые должны быть сформированы при изучении физики, включающий в себя общие, предметные и основы профессиональных компетенций.

Под общими (ключевыми) компетенциями понимаются компетенции, необходимые для успешной деятельности как в профессиональной, так и во внепрофессиональной деятельности.

Общие компетенции носят надпрофессиональный, надпредметный характер и «представляют собой универсальные знания, умения и навыки, свойства и способности выпускника, обеспечивающие его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность в условиях рыночной экономики» [3].

На основе анализа исследований проблемы предметных компетенций по физике мы разделили их на четыре группы: когнитивные, практические, экспериментальные, исследовательские (табл.).

Группы предметных компетенций и сопровождающие их общие (ключевые) компетенции наиболее эффективно формируются на лекционных и практических занятиях (при решении задач), при организации лабораторного практикума и самостоятельной работы студентов.

Предметные компетенции по физике оказывают большое влияние на формирование профессиональных компетенций, поскольку непременным для инженерной деятельности является умение анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения, опираясь на базовые теоретические знания, полученные при изучении курса общей физики. Мы их определяем как основы профессиональных компетенций.

Представим структуру обобщенных групп предметных, профессиональных, общих компетенций и соответствующих модулей курса физики, направленных на их формирование.

Предметные, общие и основы профессиональных компетенций
будущего инженера, формирующиеся при изучении физики

№	Компетенции	Знания	Умения	Модульные программы (модули 1 порядка)
1. Группы предметных компетенций по физике				
1	Когнитивные	Знание теоретических основ вузовского курса физики: - явления, - понятия, - законы, - теории, - приборы и установки, - фундаментальные физические опыты	- умение теоретически мыслить, разбираться в логике физических процессов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать, обосновывать, аргументировать и др.; - умение отвлекаться от несущественных сторон исследуемых явлений, создавать образ идеальной модели; - умение обобщать и систематизировать знания, выделение особенностей предметов и явлений; - умение мысленно абстрагироваться от теоретических положений, творчески предсказывать конкретные результаты, обобщать полученные выводы; - умение строить индуктивные и дедуктивные умозаключения для объяснения процессов, явлений, свойств вещества и физических полей; - умение соотносить абстрактное и конкретное, образное и логическое, устанавливать соотношение и взаимодействие понятийных и образных, теоретических практических компонентов мыслительной деятельности	Программа теоретического обучения на лекционных занятиях, организация самостоятельной работы (СРС)
2	Практические	Теоретические знания, необходимые для анализа задачной ситуации (понятия, законы, теоретические положения). Знание структуры задачи, алгоритмов решения задач данного типа, единиц измерения физических величин	- умение анализировать задачную ситуацию; - умение применять теоретические знания при решении задач; - умение быстро и адекватно применять теоретические положения к решению физических задач; - умение оперировать идеальными моделями, устанавливать аналогии между явлениями; - умение применять понятия, законы и теории для объяснения явления, о котором идет речь в задаче; правильно записывать условие задачи; - умение на основе известных законов и формул решать задачу в общем виде; - умение пользоваться справочными таблицами физических величин; - умение проверять размерность полученного результата и провести необходимые вычисления	Программа практического решения задач по физике, организация СРС

3	Экспериментальные	Теоретические знания, необходимые для анализа эксперимента (понятия, законы, теоретические положения). Знание теоретических основ экспериментальной деятельности, знания о способах деятельности. Знание принципов действия основных физических приборов, используемых для измерений физических величин	<ul style="list-style-type: none"> - умение определять последовательность действий и операций при подготовке и выполнении эксперимента; - умение в обращении с физическими приборами, в производстве основных физических измерений; - умение собирать экспериментальную установку в соответствии с целями эксперимента; - умение объяснять наблюдаемые физические явления и свойства тел, понимать практическую значимость приборов, механизмов и машин; - умение наблюдать, находить существенные признаки физических явлений; - умение осуществлять переход от известных фактов к выдвижению гипотезы, переход от теоретических выводов к экспериментальной проверке 	Программа физического практикума, организация СРС
4	Исследовательские	Знание теоретических основ исследовательской деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> - способность к исследовательской деятельности; - умение формулировать проблему; - мобилизовать необходимые знания для выдвижения гипотезы; - способность теоретически и практически подтверждать гипотезу; - находить решение проблемы, создавать оригинальный продукт 	Программа практикума решения задач по физике Программа физического практикума, организация СРС
Группы общих (ключевых компетенций)				
5	Коммуникативная компетенция		эффективная коммуникация с профессиональным коллективом и обществом в целом;	Теоретический, практический, экспериментальный модули, рейтинговая система контроля
6	Информационная компетенция		<ul style="list-style-type: none"> - поиск и обработка информации, включая пользование международными электронными библиотеками периодических изданий в области профессиональных интересов на иностранных языках; - компьютерная грамотность; - использование информационных ресурсов, работа с текстами; - применение знаний и понимание; - способность к критическому суждению в отношении информации 	Теоретический, практический, экспериментальный модули, рейтинговая система контроля, дистанционное обучение
7	Организационно-управленческая компетенция		<ul style="list-style-type: none"> - исполнительская дисциплина; инициативность в работе; организаторские способности и способность к лидерству; - способность брать на себя ответственность и принимать решения; - навыки самоуправления (целеполагание, планирование, презентация); 	Теоретический, практический, экспериментальный модули, рейтинговая система контроля

			способность к адаптации к новым ситуациям; - критическое мышление; - способность самостоятельно организовывать свою учебную деятельность	
Основы профессиональных компетенций				
8	Компетенция анализа и исследования инженерных задач		- постановка, исследование и анализ инженерных задач; - способность к исследовательской работе; - способность к практическому использованию результатов фундаментальных и прикладных исследований	Организация исследовательской деятельности, практикум решения задач
9	Компетенция проектирования и разработки инженерных решений		- проектирование, конструирование, разработку решений инженерных задач; - моделирование инженерных объектов; - методы расчета	Организация проектной деятельности. Выполнение расчетов на лабораторных занятиях, при решении задач

Исходя из вышеперечисленных компетенций формулируется иерархия целей обучения физике. Комплексная дидактическая цель (КДЦ) обучения физике в техническом вузе:

- усвоение наиболее универсальных методов, законов, теорий и моделей современной физики на уровне применения;
- демонстрация специфики рационального метода познания окружающего мира;
- формирование у студентов общего физического мировоззрения и развитие физического мышления;
- содействие получению фундаментального образования, способствующего дальнейшему развитию личности будущего профессионала;
- обеспечение усвоения студентами основных свойств и законов движения материи, создание совместно с курсом математики и теоретической механики научной основы для изучения специальных дисциплин и фундаментальной базы для дальнейшей успешной деятельности.

Интегрированные дидактические цели, направленные на формирование предметных компетенций, определяются по отдельным модулям.

Частные дидактические цели соответствуют изучению отдельных учебных элементов.

При создании модульной программы по физике необходимо учитывать ее специфику, которая связана с необходимостью деления каждого модуля на четыре субмодуля: теоретический, практический, экспериментальный, самостоятельная работа студентов. Теоретический модуль направлен на формирование теоретических знаний на лекционных занятиях. Содержание

практического модуля ориентировано на формирование умений решать физические задачи. Предметные экспериментальные компетенции складываются на занятиях физического практикума. На данном этапе составляется содержание модуля и проводится подбор учебных материалов, адекватных целям образования и выявленным компетенциям.

Модульный подход к обучению строится в соответствии с уровнем компетентности студента и определяется набором соответствующих видов знаний и способов деятельности. Значительную роль в данном вопросе играет высокая степень самостоятельности студентов, организуемая с помощью специальной программы. Применение рейтинговой системы контроля позволяет определить уровень компетентности студента по каждому модулю.

В соответствии с выделенными компетенциями весь курс физики разбивается на отдельные модули, которые включают в себя целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Модуль можно рассматривать и как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, темпу учебно-познавательной деятельности, уровню самостоятельности студентов. В связи с этим модульная программа учебной дисциплины состоит из системы модулей первого порядка, число которых определяется целями обучения и объемом учебного материала. Каждый модуль первого порядка, в свою очередь, состоит из модулей второго порядка, содержащих

учебные элементы, составляющие содержание учебной дисциплины.

Организация модульно-компетентностного обучения предполагает наличие комплекта модульных материалов, необходимых для достижения обучающимися поставленных целей.

Учебные материалы модуля и рекомендации для педагогов по модулю являются вариативной частью модульного комплекта, они несут дидактическую и методическую функции. Грамотно составленные учебные материалы модулей позволят максимально эффективно достичь планируемых результатов обучения.

Таким образом, каждый модуль образовательной программы имеет универсальную структуру, включающую три компонента [4]:

1. Спецификация модуля.
2. Оценочные материалы модулей.
3. Учебные материалы модулей.

Спецификация модуля и оценочные материалы представляют собой инвариантную часть модульного комплекта. Спецификация помогает обучающемуся ориентироваться в своем продвижении при изучении модуля, а педагогу – правильно проектировать учебные занятия, грамотно реализовывать предложенные материалы модульных образовательных программ.

Спецификация модуля включает следующие компоненты: название модуля, цели и результаты обучения, требования, нормативную продолжительность обучения, критерии оценки результатов, уровни усвоения.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Последние три конструктора объединяются в метаобразовательный концепт – ключевые квалификации [5].

Одно из главных достоинств компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана. Компетентностный подход потребует изменения методов оценки обучения и методов обеспечения качества.

Принципиальным отличием ГОС ВПО нового поколения является стандарт компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты подобного

рода будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы воплощение в разработке квалификационных характеристик бакалавров, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения, или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС первого и второго поколений [6].

Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает новое проектирование результатов образования. Он призван очертить квалификации бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля [7].

Литература

1. Масленникова Л.В. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике студентов инженерных вузов: дис. ... д-ра пед. наук. – Саранск, 2001. – 398 с.
2. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н.Ю. Посталок. – Самара: Учебная литература, 2006. – 192 с.
3. Читаева О.Б. Структура государственных образовательных стандартов второго поколения // Профессиональное образование. Приложение «Педагогическая наука – практике. Новые исследования». – 2005. – № 1. – С. 17-25.
4. Ярочкина Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: метод. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. – 177 с.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 216 с.
6. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
7. TuningProject. URL: www.relint.deusto.es/index.html, свободный.
8. Подлинный О.Л., Морнов К.А. Педагогические условия развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – Вып. 1. Образование. Личность. Общество. – С. 118-126.

Ваганова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра развития профессионального образования АОУ ДПО РБ «Бурятский республиканский институт образовательной политики». E-mail: valen51@mail.ru

Ваганова Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. E-mail: v_t_g@mail.ru

Vaganova Valentina Ivanovna, doctor of education, professor, director of the Centre for Professional Education Development, «Buryat Republican Institute of Educational Policy».

Vaganova Tatyana Gennadevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physics, East-Siberian State University of Technologies and Management. E-mail: v_t_g@mail.ru

УДК 378.016

© И.Л. Дульчаева

Развитие учебно-познавательной компетентности студентов при обучении инженерной графике на основе модульно-рейтингового обучения

В статье раскрывается актуальность выбранной темы, дана структура с учетом специфики вузовской подготовки студентов. Экспериментально проверено, что на основе модульно-рейтингового обучения студентов с учетом педагогических условий будет развитие учебно-познавательной компетентности эффективнее.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетентность, модульно-рейтинговое обучение, профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн), инженерная графика с основами проектирования.

I.L. Dulchaeva

Development of learning and cognitive competence of students while teaching them engineering graphics based on module-rating training

The article reveals the urgency of the chosen topic, gives the structure taking into account a specificity of students' university training. It has been experimentally verified that the development of learning and cognitive competence will be more effective if it is based on the module rating of students learning taking into account pedagogical conditions.

Keywords: learning and cognitive competence, module rating training, vocational training (decorative applied arts and design), engineering graphics with fundamentals of design.

В соответствии с изменениями в законодательстве в области образования, осуществляемыми в настоящее время, высшая школа переходит на новую двухуровневую систему образования и федеральные государственные образовательные стандарты нового образца. Стандарты нового поколения принципиально отличаются от предшествовавших им государственных образовательных стандартов тем, что в них, прежде всего, определены требования к результатам освоения основной образовательной программы, к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но и в первую очередь компетенции (общекультурные, профессиональные и специальные) выпускника вуза. Федеральные стандарты определяют необходимость разработки компетентностно-ориентированных учебных программ, результатами которых должно стать развитие у студентов общекультурных, профессиональных и специальных компетенций. В связи с вышесказанным переход на компетентностный подход в обучении студентов в вузовской среде обусловлен необходимостью обеспечения достаточного уровня их профессиональной подготовки, отве-

чающей требованиям личным образовательным запросам и работодателям.

Общекультурная и профессиональная компетенции заложены в федеральном государственном образовательном стандарте, а специальные компетенции выделяются вузом соответственно профилю подготовки. И именно специальные профили раскрывают специфику профиля подготовки любого направления.

На основе анализа научной литературы в нашей работе под учебно-познавательной компетентностью понимается готовность студентов к самостоятельной познавательной деятельности.

Проанализировав работы А.В. Хуторского, С.Г. Воровщикова и других ученых, мы в структуре учебно-познавательной компетентности выделили мотивационный, когнитивный, деятельностный и креативный компоненты [2, 4, 5]:

- *мотивационный* – предполагает осознание студентами собственных образовательных потребностей, целей и ценностно-смысловых представлений к содержанию и результату деятельности; ориентация на активное включение в образовательную деятельность, на познание но-

вого; положительную мотивацию к проявлению компетентности;

- *когнитивный* – обеспечивает анализ средств и результатов познавательной деятельности, показывает, что на всех этапах ее становления требуются умения анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать;

- *деятельностный* – представляет собой готовность самостоятельно решать познавательные задачи, общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности, общеучебные умения; владение студентами умениями целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности;

- *креативный* – предполагает владение студентами креативными навыками продуктивной деятельности, умением получать знания непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем, т.е. представляет готовность самостоятельно решать познавательные задачи, связанные с использованием исследовательских умений.

При подготовке педагогов профессионального обучения в области декоративно-прикладного искусства и дизайна по инженерной графике с целью развития учебно-познавательной компетентности мы применяем

модульно-рейтинговое обучение. Дизайн представляет собой творческую деятельность, объединяющую в процессе проектирования достижения различных областей человеческой деятельности – техники, инженерного конструирования, технологии, экономики, социологии, искусства – и проявляется в специальной, социальной, личной и индивидуальной компетенциях будущего дизайнера.

Педагоги профессионального обучения в области ДПИ и дизайна решают задачу подготовки дизайнеров, имеющих широкую фундаментальную подготовку в области теоретической и практической методологии проектирования.

Именно графические дисциплины обеспечивают будущему педагогу в области ДПИ и дизайна необходимый уровень профессионально-технической подготовки для организации практического обучения учащихся.

Модульно-рейтинговое обучение является наиболее целесообразным для формирования компетентного специалиста, позволяющее создать условия для самостоятельной творческой деятельности и гибкое из существующих педагогических систем, легко сочетается с групповой и индивидуальной формами подготовки. Процесс реализации модульно-рейтингового обучения можно представить схемой 1.

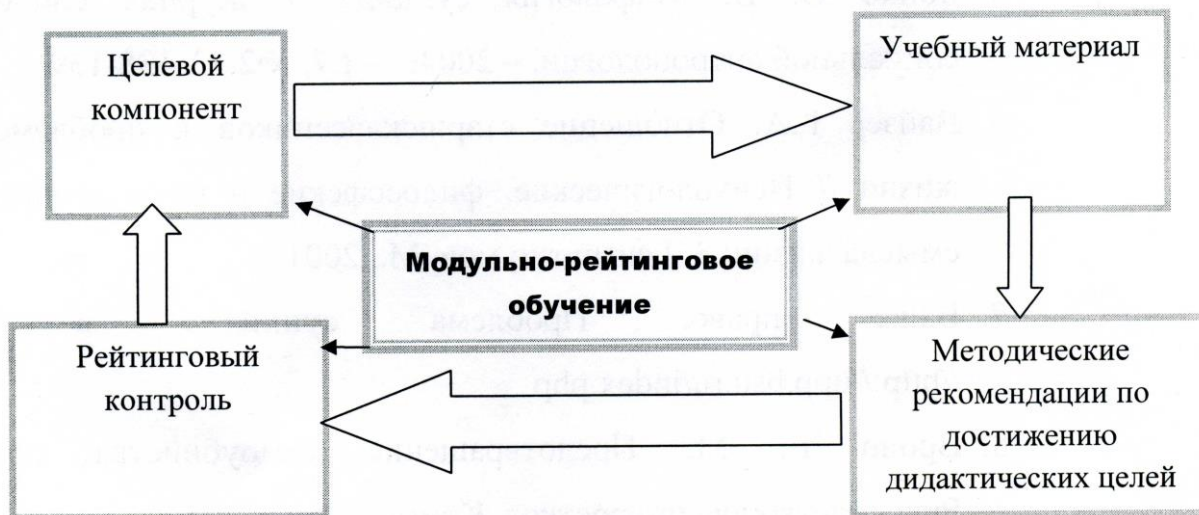


Рис. 1. Схема реализации модульно-рейтингового обучения

В первую очередь нами разработана модульная программа по инженерной графике с основами проектирования, где дисциплину мы разбили на модули (рис. 2.).

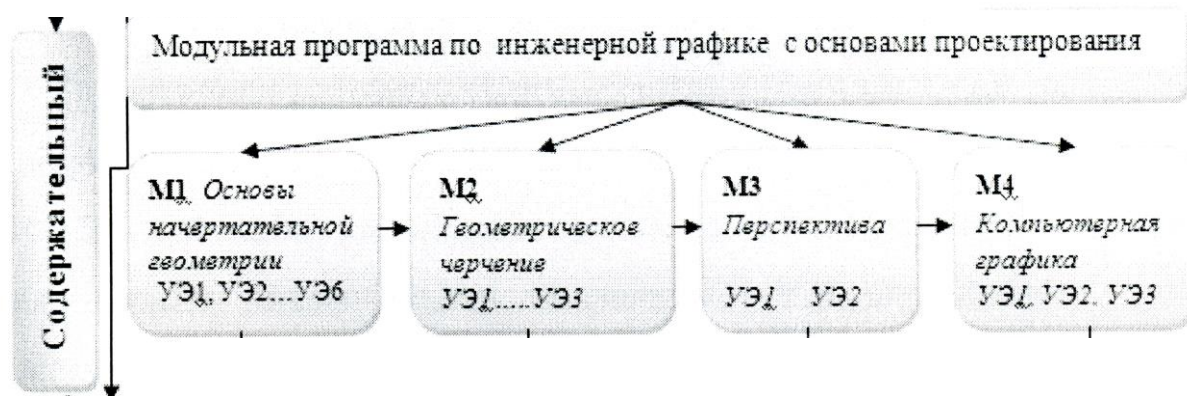


Рис. 2. Фрагмент модели по развитию УПК, содержательный блок

В процессе организации модульно-рейтингового обучения по инженерной графике с основами проектирования нами были разработаны и реализованы в учебный процесс:

1) модель развития учебно-познавательной компетентности студентов, состоящая из пяти блоков: целевого, содержательного, процессуального, диагностического и результативного;

2) модульная рабочая программа учебной дисциплины в соответствии с государственным образовательным стандартом направления 051000.62 «Профессиональное обучение (ДПИ и дизайн)»;

3) тестовые задания для проверки контроля знаний студентов по дисциплине;

4) учебно-методические рекомендации по выполнению расчетно-графических работ по начертательной геометрии, компьютерной графике;

5) положение по рейтинговой системе контроля знаний по начертательной геометрии;

6) учебное пособие организации самостоятельной работы студентов при модульно-рейтинговом обучении.

В учебном пособии дано краткое содержание лекций, список рекомендуемой литературы для самостоятельной работы студентов, также предусмотрены вопросы для подготовки к занятиям, проверочные тестовые задания и практические задачи разного уровня, что позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Вышеперечисленные разработки комплексно используются согласно разработанной модели в организации образовательного процесса по инженерной графике с основами проектирования в условиях модульно-рейтингового обучения.

Результат их внедрения проявляется в повышении организованности и самостоятельности студентов при изучении дисциплины «Инженерная графика с основами проектирования», развития учебно-познавательной компетентности студентов. Несмотря на сложность дисциплины, в процессе такой подготовки у студентов формируются умение: самостоятельной работы с литературой, ставить цель, планировать и анализировать свои действия, делать самооценку своей учебно-познавательной деятельности, что говорит о развитии важнейшей ключевой учебно-познавательной компетентности студентов.

Также студенты стали более подготовлены к восприятию спецпредметов на последующих курсах не только вследствие качественного усвоения базового материала, но вследствие развития наглядно-образного, интуитивного, пространственного и творческого видов мышления в процессе осуществления самостоятельной учебной работы. Рейтинговая система оценки знаний студентов повышает у них интерес к учению, способствует повышению ритмичности и качества работы над учебным материалом в целом.

Литература

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.

2. Воровщиков С.Г., Шамова Т.И., Новожилова М.М. Развитие учебно-познавательной компетенции учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы. – 2-е изд. – М., 2010. – 402 с.

3. Дульчаева И.Л. Особенности организации самостоятельной работы в профессиональной подготовке будущих педагогов в области дизайна // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

6. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы сту-

дентов в контексте компетентного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.

7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

8. Шамова Т.И., Лебедев В.В. Структурирование компетенций и их связь с компетентностью // сб. мат. VIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – М.: АПК и ПРО, 2004. – Ч. 1. – С. 26-35.

Дульчаева Ирина Львовна, старший преподаватель кафедры профессионального обучения и математики Педагогического института Бурятского государственного университета. E-mail: dil71@mail.ru.

Dulchaeva Irina Lvovna, senior teacher, department of professional training and mathematics, Pedagogical Institute, Buryat State University. E-mail: dil71@mail.ru.

УДК 378.1:379.8

© В.В. Лиханова

Модель формирования межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма. Автором предложена модель по формированию межкультурной компетентности на основе внедрения краеведческого материала в процесс обучения иностранным языкам. Модель основана на социокультурном, деятельностном и краеведческом подходах и представляет собой сложное многоуровневое образование. В модели предложены компоненты, раскрывающие ее структуру, а также выявлены уровни сформированности межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, модель, социокультурный подход, краеведение.

V.V. Likhanova

Model of cross-cultural competence formation of service and tourism specialists

The article is devoted to the problem of cross-cultural competence formation of service and tourism specialists. The author offers a model of cross-cultural competence formation based on the introduction of regional studies materials in the process of foreign language training. The model is based on socio-cultural, activity and regional studies approaches and it is a multilevel composition. The components are included in the model, which reveal its structure. The levels of formed cross-cultural competence have been also identified.

Keywords: cross-cultural competence, model, socio-cultural approach, regional studies.

В настоящее время небывалую остроту приобрела актуальность всех вопросов, связанных с эффективностью межкультурной коммуникации, главным условием которой является взаимопонимание культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Межкультурная коммуникация представляет собой процесс непосредственного взаимодействия культур (диалога культур), который осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения, что влияет на взаимопонимание и взаимоотношения между общающимися сторонами.

Межкультурная компетентность является актуальным вопросом современной российской педагогической науки, которому посвящены ис-

следования таких ученых, как В.А. Болотов, В.В. Краевский, Г.В. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Л.И. Берестова и другие.

При исследовании сущности межкультурной компетентности мы опираемся на определение образовательной компетенции, предложенное А.В. Хуторским. Он определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности личности, необходимых, чтобы осуществить лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к субъектам реальной действительности» [2; с. 62]. В современной педагогике также выделяется понятие «компетентность», которое фактически представляет собой личностное от-

ношение к деятельности, мотивы и ценностные ориентации, способности и характеристики личности, т.е. личностные качества человека.

Прежде всего, для разделения общего и индивидуального будем отличать часто синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция (лат. – *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Близость терминов «компетенция» и «компетентность» закономерно породила известную сложность. Эти термины рассматриваются либо как самостоятельные понятия, либо «компетентность» трактуется как реализация «компетенции» или даже как понятие, тождественное ей по смыслу.

Сегодня вопросами профессиональной компетентности и ее специальных видов занимается новая наука – акмеология, рассматривающая компетентность с системных позиций, выделяя в ней подсистемы профессиональной деятельности, нормативной регуляции, деятельности, поведения и др. Сторонник акмеологического подхода А. Деркач определяет профессиональную компетентность как «главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [1, с. 253].

Интерпретации понятия «межкультурная компетентность», его компонентная наполняемость разнообразны, но вместе с тем большинство авторов сходятся в том, что межкультурная компетентность не ограничивается наличием у обучающихся знаний культурных стандартов страны изучаемого языка, знаний о сходствах и различиях своей и иной культуры. Межкультурная компетентность представляет собой слож-

ную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной и некоммуникативной деятельности и поведения студентов в условиях межкультурного взаимодействия.

Важнейшим результатом формирования межкультурной компетентности специалистов сферы сервиса и туризма должна стать способность к непрерывному образованию и совершенствованию в направлении поликультурности.

Для осуществления эффективной подготовки специалистов сервиса и туризма к межкультурному взаимодействию требуется четкая организация, учитывающая все факторы в образовательном процессе. В этой связи разработана модель формирования межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма с использованием краеведческого материала.

Данная модель основана на системном, социокультурном и краеведческом подходах и представляет процесс подготовки специалистов сервиса и туризма к межкультурному взаимодействию как сложное многоуровневое образование, включающее целевой, деятельностный, содержательный, критериальный и результативный компоненты, взаимосвязь и целостность которых способствует формированию межкультурной компетентности студентов неязыковых вузов (рис. 1).

Системный подход позволяет рассматривать процесс подготовки специалистов сервиса и туризма к межкультурному взаимодействию как единую систему, для которой характерно наличие связей между ее компонентами. Социокультурный подход дает возможность организовывать работу в виде активного диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса. Краеведческий подход способствует освоению культурных ценностей как своей, так и иноязычной культуры, интеграции студентов в систему изучаемой культуры.

Моделируя процесс развития нравственных качеств личности студента средствами межкультурного диалога на уроках иностранного языка, мы опирались на работы С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, М.А. Весны, И.Б. Новика, а также исходили из концепции В.А. Штофа, в которой под моделью понимается мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

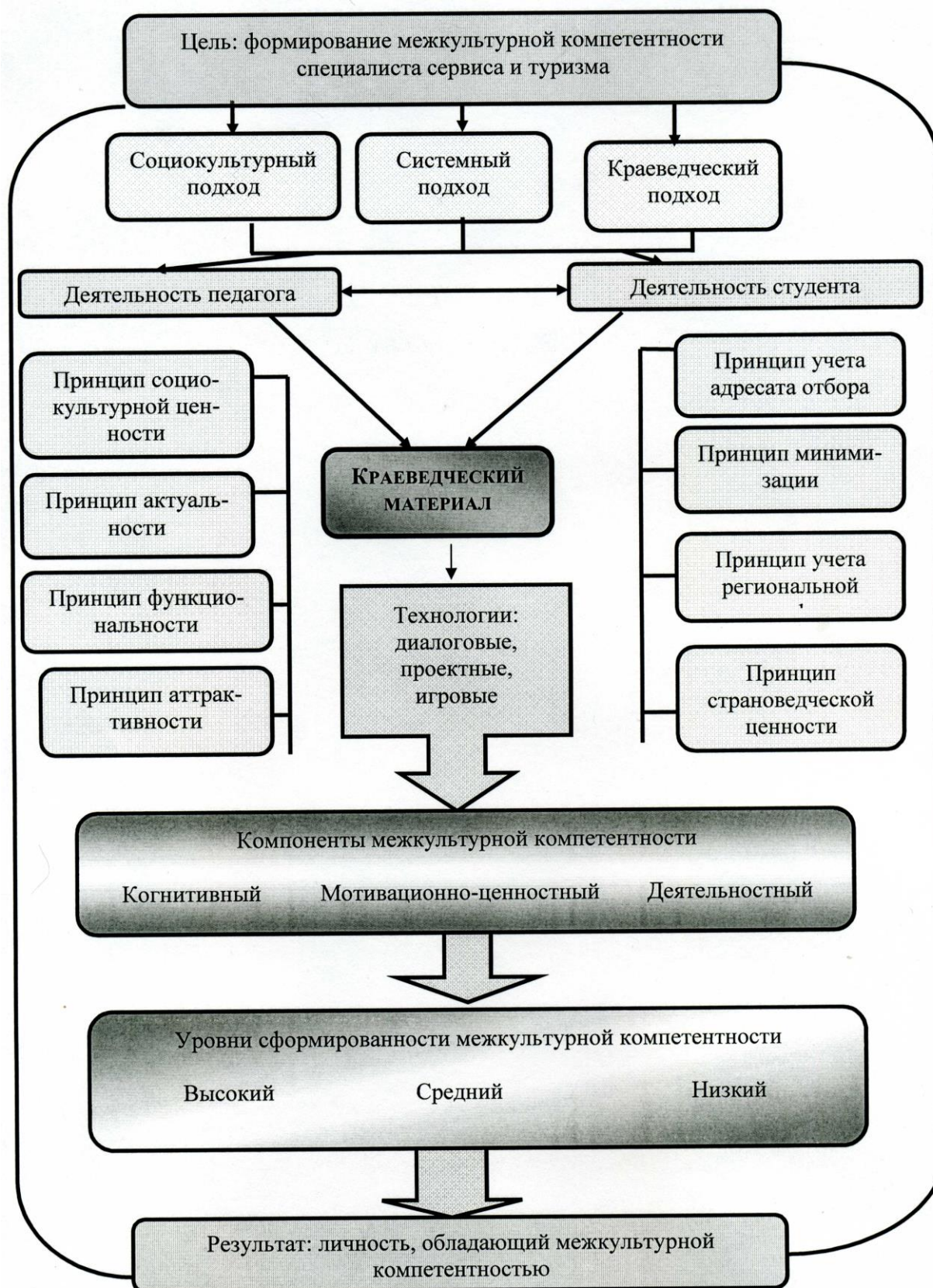


Рис. 1. Модель формирования межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма



Рис. 2. Характеристика уровней сформированности межкультурной компетентности специалиста сервиса и туризма

Содержание модели дает возможность проследить основные стороны объекта исследования в их структурной и функциональной взаимосвязи. Так, целевой компонент отражает основную задачу – формирование межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма средствами краеведения, объединяющую все компоненты модели.

Деятельностный компонент раскрывает взаимодействие преподавателя и студента и выступает как фактор, обеспечивающий функционирование модели по формированию межкультурной компетентности специалиста сервиса и туризма.

Содержательный компонент модели включает в себя формы, методы, средства, приемы и технологии развития личности студента с использованием краеведческого материала через межкультурный диалог при изучении иностранного языка.

Результативный компонент позволяет определить степень интеграции всех компонентов модели, отражает уровни сформированности межкультурной компетентности специалиста сервиса и туризма.

В соответствии со степенью овладения студентами межкультурными знаниями и умениями выделяются три уровня сформированности межкультурной компетентности специалиста сервиса и туризма, содержательное наполнение которых определено по компонентному составу (рис. 2).

Для объективной оценки уровней сформированности межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма определены следующие компоненты сформированности: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный.

Так, когнитивный компонент рассматривается как различный уровень владения краевед-

ческим материалом на иностранном языке. При определении деятельностного компонента были адаптированы существующие классификации коммуникативных умений Н.Ф. Долгополовой и А.Н. Ксенофоновой и выделены пять групп коммуникативных умений с учетом трех уровней их развития.

В процессе обучения студентов они включают следующую структуру: ориентировочные умения, информационно-аналитические умения, речевые умения, креативные умения, рефлексивные умения.

Ориентировочные умения включают умение оценить ситуацию. Рефлексивные умения включают действия по самооценке, самоанализу. Креативные умения – умения принимать нестандартные решения, выходить из кризисных ситуаций, влиять на мнение других, а также писать статьи, пресс-релизы, участвовать в круглых столах и пресс-конференциях.

Информационно-аналитические умения, включающие получение информации, умение пользоваться имеющейся базой данных, информационной сетью, а также проводить своевременный анализ прессы, текстов.

Речевые умения связаны с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения. Это умения грамотно и ясно формулировать свою мысль.

Мотивационно-ценностный компонент включает значимые мотивационные, волевые и эмоциональные качества языковой личности: толерантность, эмпатию, уважение к национальной культуре и традициям народов.

Эффективное функционирование модели формирования межкультурной компетентности специалистов сферы сервиса и туризма обеспечивается:

- организацией образовательного процесса на основе социокультурного и краеведческого подходов, а также концепции «диалога культур», обеспечивающих саморазвитие личности студента, его интеграцию в системы мировой и

национальной культур, познание культурной идентичности себя и других людей;

- отбором краеведческого материала на основе принципов социокультурной и страноведческой ценности, аттрактивности и актуальности, с учетом региональной специфики и адресата отбора, а также принципов функциональности и минимизации материала;

- целенаправленным субъект-субъектным взаимодействием педагога и студента, обеспечивающим формирование когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов межкультурной компетентности обучающихся;

- применением активных форм и методов обучения, стимулирующих развитие у будущих специалистов сервиса и туризма корректности речи, представлений о межкультурной специфике общения.

В заключение отметим, что формирование межкультурной компетентности является в настоящий момент не просто модной проблемой современной методической науки. Оно является необходимым и актуальным для общества в целом и для конкретной личности, ее развития в частности. Недостаточное внимание к развитию межкультурной компетентности в процессе обучения иноязычному общению в неязыковом вузе может привести к проблемам будущих выпускников в их профессиональной деятельности при взаимодействии с носителями как иной, так и родной культуры, поскольку межкультурная компетентность – это компетентность особой природы, являющаяся существенной чертой зрелой личности, и формирование ее напрямую связано с процессом самоидентификации, обретением личного и национального достоинства.

Литература

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М., 2004.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.

Лиханова Виктория Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социокультурного туризма Забайкальского госуниверситета. E-mail: vika_likhanova@mail.ru

Likhanova Viktoria Valerievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of social and cultural tourism, Zabaikalsky State University. E-mail: vika_likhanova@mail.ru

Развитие субъектности личности студента как психолого-педагогическая проблема

В данной статье рассматриваются категории «субъект» и «субъектность», подвергаются разбору отдельные подходы к развитию субъектности, определяются необходимые аспекты развития субъектности в педагогическом процессе.

Ключевые слова: субъект, субъектность, развитие субъектности.

A.N. Mushkirova

Development of subjectivity as a psychological and pedagogical problem

This article deals with the categories of «subject» and «subjectivity», the analysis of approaches to the development of subjectivity, it identifies the necessary aspects of the development of subjectivity in the educational process.

Keywords: subject, subjectivity, the development of subjectivity.

В современном российском обществе наблюдается интерес гуманитарных антропоцентрированных наук к человеку, обусловленный необходимостью нового подхода к его развитию в целях обеспечения инновационного развития социума, нуждающегося в активных, инициативных, предприимчивых людях, реализующих свободу выбора в сочетании с социальными требованиями и проявляющих позицию субъекта жизнедеятельности. В связи с этим особую актуальность в настоящее время приобретает проблема развития субъектности личности.

Слово «субъект» происходит от латинского слова *subjectus*, означающего «лежащий внизу, находящийся в основе», от *sub* – под и *jacio* – бросаю, кладу основание. Данное понятие входит в категориальный аппарат философии и обозначает «конкретный телесный индивид, существующий в пространстве и времени, включенный в определенную культуру, имеющий биографию, находящийся в коммуникативных и иных отношениях с другими людьми» [1]. Атрибутом понятия «субъект» является понятие «субъектность», широко используемое в социальных науках.

Субъект выступает в следующих плоскостях: «Я» – по отношению к самому себе, «другой» – по отношению к другим людям и как инициатор познания и преобразования – по отношению к предметам и явлениям окружающего мира и произведениям культуры. В философии субъект преимущественно трактуется в гносеологическом контексте S-O (субъект – объект).

Интерес к проблеме субъекта возник еще в древневосточной философии, где человек признавался высшей ценностью, прослеживается он и в философии Средних веков, рассматривавшей внутренний мир человека, обусловленный божественным началом. Философия Нового времени

установила современное направление трактовки понятия «субъект». Г.Ф. Гегель определил качество субъекта как «тождественную с бытием определенность». В экзистенциализме субъектность человека связана с осознанием собственного сознания, в теистическом течении – персонализме – человек и его духовные ценности признавались высшим смыслом земной цивилизации [2].

Субъект в философском понимании представляет индивид с активным началом, познающий и преобразующий действительность, других людей и самого себя.

К.А. Абульханова-Славская констатирует, что «...категория субъекта является общепсихологической и раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию» [3, с. 85].

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн обосновал онтологический подход к данной категории, рассматривая субъект в свете концепции Г. Гегеля как «имманентный источник активности», и определил основные теоретические положения на основе анализа деятельности человека, послужившие основой субъектно-деятельностного подхода. Под деятельностью Рубинштейн понимал «...такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [4, с. 32]. Ученый определил, что в основе внутренних механизмов активности личности лежит принцип «внешнее только через внутреннее».

С.Л. Рубинштейн рассматривал деятельность как двойственный, обуславливающий качественные изменения субъекта и объекта процесс и как условие и средство развития человека, выступающего в роли субъекта, основными атрибутами которого являются самодетерминация, саморазвитие и самосовершенствование. С.Л. Рубинштейн пи-

сал: «Личность в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает, все дела и поступки, принимает за них ответственность в качестве их автора и творца» [5, с. 635].

А.В. Брушлинский, развивая научные идеи С.Л. Рубинштейна, определял субъект следующим образом: «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д.» [6, с. 21].

Исследование категории «субъект» в соотношении с категорией «личность», разные трактовки этих понятий в работах ученых свидетельствуют о текущей разработке данной проблемы в современной психологии.

По А.В. Брушлинскому, «субъект» – «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека» [7, с. 9-10], а «личность» – менее широкое определение индивида. Д.А. Леонтьев считает, что «ключевым отличием личности от субъекта выступает ее протяженность и связность во времени; если субъект всегда в настоящем, то личность соединяет в себе прошлое, настоящее и перспективу будущего» [8]. Е.А. Сергиенко рассматривает субъект и личность как «...единый континуум ядерных систем, которые развиваются на протяжении всей жизни человека», где личность определяет направление и смысл движения, а субъект осуществляет его, реализуя свои индивидуальные возможности [9, с. 30].

В научной терминологии наряду с понятием «субъект» используется понятие «субъектность», понимаемый как атрибут субъекта.

«Субъектность [лат. *subjectum* – подлежащее] – свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, «быть субъектом» – значит быть носителем идеи Я, а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины себя самого, то есть обнаруживает себя как *causa sui*» [10].

«Субъектность – это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека. Иначе говоря, субъектность есть центральное образование человеческой субъективности, а следовательно, центральная категория психологии человека» [11, с. 253].

Анализируя субъектность человека, А.В. Брушлинский отмечает: «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятель-

ность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [12, с. 94]. Следовательно, процессы саморазвития и самореализации личности диагностируют развитие субъектности.

Под развитием субъектности как многоуровневого образования мы понимаем изменения в свойстве индивида проявлять субъектность, обусловленные переходом от одного качества, уровня к другому.

Л.А. Стахнева, выделяя общечеловеческие ценностные ориентации в основании субъектности, определяет разноплановый характер развития субъектности личности, проявляющийся:

- в изменениях мотивационной сферы человека, в которых сильнее, чем раньше, начинают отражаться общечеловеческие ценности;
- в возрастании умения осознанно планировать и действовать в русле общечеловеческих ценностей;
- в появлении большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самодетельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;
- в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам» [13, с. 226-227].

А.К. Осницкий, проанализировав субъектный опыт, выявил его следующие взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты: ценностный опыт, ориентирующий усилия человека; опыт рефлексии, увязывающий ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; опыт привычной активизации, ориентирующий в собственных возможностях и аккумулирующий усилия к решению значимых задач; операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей; опыт сотрудничества, способствующий объединению усилий, совместному решению задач и предполагающий предварительный расчет на сотрудничество [14].

В педагогической науке проблема развития субъектности обучающихся в образовательном процессе изучалась В.В. Давыдовым, Т.И. Шаповой, Д.Б. Элькониним, И.С. Якиманской, Н.М. Борытко и др.

Важной характеристикой педагогического процесса выступает создание условий для саморазвития воспитуемых, обеспечение для них пространства выбора и свободного творческого

действия в учебной деятельности, актуализация их субъектности.

«Учебная деятельность – это совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другие создают благоприятные условия для этого, т. е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения» [15, с. 116].

Учебный процесс двусторонний, характеризуется совместной деятельностью двух субъектов – учителя, субъекта обучения, и ученика, субъекта учения. Субъект в педагогическом процессе определяется нами как личность, включенная в педагогические отношения, направленные на реализацию личностных потребностей в развитии и саморазвитии в соответствии с запросами общества.

Одним из основных аспектов изучения субъектов педагогической деятельности, по мнению Н.М. Борытко, являются отношения, поскольку человек, вступая в отношения, становится субъектом различных видов деятельности [16, с. 13]. Ученый, понимая под деятельностью специфическую форму человеческого отношения, считал, что субъект деятельности выступает субъектом отношений, характеризующимся активностью, уникальностью, сознательностью и творческой свободой. Система отношений выражает позицию человека в жизнедеятельности и, по мнению Н.М. Борытко, служит ядром субъектности. Ученый дает следующее определение позиции: «Позиция есть наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Позиция – это способ реализации базовых ценностей субъекта в его взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности» [16, с. 16].

Н.М. Борытко выделяет четыре стадии становления субъектной позиции учащегося: стадию идентификации, когда происходит поиск собственной идентичности; стадию индивидуализации, заключающуюся в поиске смыслов, выборе примера для подражания, референтной группы; стадию социализации, содержащую поиск возможностей перехода от пассивного принятия ценностей группы (интериоризации) к ценностному самоутверждению в ней (экстериоризации), и стадию интеграции, характеризующую переход индивида от поиска себя к практической самореализации [16, с. 41-42].

Субъектность обучающегося представляет собой, по нашему мнению, интегративное личностное качество, проявляющееся в учебно-познавательной деятельности и характеризующееся способностью к целеполаганию, саморе-

гуляции и рефлексии, умением критически и креативно мыслить, развитостью операциональных способов деятельности. Следовательно, степень развития субъектного начала в учебной деятельности определяется градусом развернутости личностного целеполагания, развитием критического и креативного мышления, уровнем сформированности когнитивных умений и навыков, мерой проявления волевого усилия. Согласно данным параметрам можно выделить три уровня проявления субъектности: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня характерны: выраженная самостоятельность, проявляющаяся в автономном определении целей и задач, выборе средств и способов их достижения в учебно-познавательной деятельности, и инициативное участие; развитость критического и креативного мышления, отход от шаблонов и стереотипов; наличие достаточного комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для учения; развитая ответственность; всесторонняя рефлексия.

Средний уровень определяет: ограниченная самостоятельность, требующая коррекционные действия со стороны преподавателя как в целеполагании, так и в выборе форм и способов учебной деятельности; проявление стереотипного мышления наряду с критическим и творческим мышлением; недостаточная развитость комплекса операциональных способов деятельности; дискретный характер проявления ответственности; средняя степень развитости рефлексии.

Низкий уровень свойственен обучающимся, проявляющим: неумение проектировать и реализовывать учебно-познавательную деятельность, проявляющееся в ожидании воздействий и указаний со стороны преподавателей; стереотипное мышление; низкий уровень развития умений и навыков учебно-познавательной деятельности; пассивную позицию по отношению как к целям и задачам деятельности, так и к способам и формам ее осуществления; дискретный характер рефлексии.

В педагогическом процессе развитие субъектности учащегося определяется, на наш взгляд, гуманистическим характером образования, приоритетом общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

В современной педагогике продолжается исследование структуры, компонентного состава субъектности участников педагогического процесса, требуют дальнейшего изучения механизмы и технологии ее развития у обучающихся.

Суммируя вышеизложенное, определяем, что развитие субъектности является одной из ключевых проблем в психологии и педагогике, и ее разработка продолжается в современной науке.

Литература

1. Новая философская энциклопедия, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.term.ru/dictionary/879/word/subekt> (дата обращения: 07.11.2013).
2. Философия подходов [Электронный ресурс]. URL: <http://intelligentia.ru/filosofskaja-doktrina-inteligentoznanija.html> (дата обращения: 07.11.2013).
3. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995. – 388 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер Ком, 1999.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 4-е изд-е. – СПб.: Питер, 2004. – 720 с.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
7. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и коллективного субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Пер Сэ, 2002. – С. 9–33.
8. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология & Философия науки. – 2010. – №3. – С. 136-153.
9. Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. – М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2013. – 464 с.
10. Словарь [Электронный ресурс] / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Пер Сэ, 2006. – 176 с. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/subektnost> (дата обращения: 07.11.2013).
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Брушлинский А.В. Деятельностный подход в психологической науке. – М.: Ин-т практ. псих., 1997. – 192 с.
13. Стахнева Л.А. Проблема «психологического обеспечения» развития субъектности личности в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики: материалы всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 400 с. – URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document2003.pdf> (дата обращения 15.10.2013).
14. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Электронный ресурс]. – URL: http://savelevva.ucoz.ru/subject/Subject_activity.doc (дата обращения: 12.10.2013).
15. Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
16. Борытко Н.М., Мацкайлова О.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

Мушкирова Анна Николаевна, старший преподаватель Боханского филиала Бурятского государственного университета. E-mail: anmush2006@yandex.ru.

Mushkirova Anna Nikolaevna, senior teacher, Bokhan Branch of the Buryat State University. E-mail: anmush2006@yandex.ru

УДК 378.4

© Г.И. Рогалева

Организационно-педагогические условия развития воспитательного пространства университета

В статье рассматривается комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для реализации модели развития воспитательного пространства университета, направленной на личностное развитие всех его субъектов. Дается описание инновационно-педагогических, нормативно-правовых и методических, мотивационно-стимулирующих и организационных, информационных, материально-технических, кадровых условий, способствующих развитию воспитательного пространства университета.

Ключевые слова: воспитательное пространство университета, организационно-педагогические условия: инновационно-педагогические, нормативно-правовые и методические, мотивационно-стимулирующие и организационные, информационные, материально-технические, кадровые.

Organizational and pedagogical conditions of the development of University educational space

The article deals with the organizational and pedagogical conditions, necessary for implementation of the model of development of University educational space aimed at personal development of all its subjects. The innovative pedagogical, legal and educational, methodological, motivational and promotional and organizational, informational, logistical, personnel conditions are described as a set which promotes the development of the University educational space.

Keywords: University educational space, organizational and pedagogical conditions: innovation, pedagogical, legal and methodological, motivational and promotional and organizational, informational, logistical, personnel.

При определении воспитательного пространства университета как социально-педагогической системы и общности, где осуществляется ценностно значимая деятельность при наличии устойчивых связей и отношений между субъектами, также процесс развития личности, следует обратить особое внимание на условия, способствующие его развитию.

Выделение условий, на наш взгляд, предполагает их соотнесение с существующей действительностью и реальностью в педагогической системе и ее структурных составляющих. Поскольку любая педагогическая система (воспитательное пространство университета в том числе) понимается как социально обусловленная целостность, относящаяся к сложным социальным системам, имеющая следующие основные признаки и свойства: элементы системы, взаимосвязь элементов, структуру системы, определенное состояние, иерархичность, функционирование, процессуальность и динамичность, то соответственно функционирование и развитие ее невозможны без определенных условий, необходимость выявления, обоснования и создания которых является нашей задачей.

В философском энциклопедическом словаре категория «условие» определяется как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. [6, с. 707]. В словаре русского языка С.И. Ожегова одним из определений данной категории является следующие «данные требования, из которых следует исходить» [5, с. 771]. В исследовании О.В. Галкиной организационно-педагогические условия рассматриваются как совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (соответствующих предпосылкам, обстановке, требованиям) [2, с. 233]. Рассмотрение выделенных определений позволяет утверждать, что в университете как в сложной педагогической системе с многоуровневой институциональной структурой, в которой имеется наличие субъектов

различных уровней, выделяются организационные условия, которые создают субъекты верхнего уровня (например, ректор университета или ректорат), а также выделяются педагогические условия, создаваемые субъектами нижних уровней (деканы, заведующие кафедрами, профессорско-преподавательский коллектив). Выделенные в различных уровнях условия обеспечивают линейно-функциональное взаимодействие субъектов воспитательного пространства. Можно также отметить, что кроме линейно-функциональной структуры в воспитательном пространстве университета присутствует матричная структура, в которой также выделяется две группы условий – организационные и педагогические, обеспечивающие развитие воспитательного пространства университета за счет реализации проектов. Объединение организационных и педагогических условий в единую совокупность или комплекс позволяет выделять и рассматривать эти условия как организационно-педагогические, создаваемые для обеспечения развития воспитательного пространства университета в целом и развития его субъектов как результата достижения определенных педагогических целей.

Под организационно-педагогическими условиями развития воспитательного пространства университета мы понимаем совокупность организационных и педагогических мер, направленных на эффективность развития и влияния воспитательного пространства на всех его субъектов, способствующих их личностному развитию.

Представленная интерпретация организационно-педагогических условий делает целесообразным выделение условий как внешних факторов по отношению к предмету. Поскольку в качестве предмета рассматривается воспитательное пространство университета как социально – педагогическая система, т.е. система искусственная, функционирующая при непосредственном участии людей, то условия, в которых она может эффективно работать, должны специально создаваться и внешне ее дополнять. Отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять

на эффективность того или иного педагогического явления, необходима гибкая, динамично развивающаяся совокупность условий, учитывающая разрывывание основных педагогических процессов. Данную совокупность, возможно, определить как комплекс условий.

Определяя организационно-педагогические условия, способствующие развитию воспитательного пространства университета, мы последовательно решаем две задачи – выявить перечень условий, позитивно влияющих на развитие всех субъектов воспитательного пространства, и выбрать из них те, которые способны усилить результативность функционирования исследуемого явления – воспитательного пространства.

Таким образом, комплекс организационно-педагогических условий эффективного развития и функционирования воспитательного пространства университета требует учета целого ряда объективных и субъективных факторов. Выделение факторов связано с общей тенденцией развития современного процесса модернизации образования и развития высшей школы.

В процессе изучения проблемы развития воспитательного пространства университета в поликультурном регионе нами была теоретически обоснована и разработана модель развития воспитательного пространства университета как интегральная социально-педагогическая система взаимосвязанных компонентов. Модель опирается на один из вариантов подхода к проектированию воспитательного пространства выделенных Н.Л. Селивановой, когда инициатором выступает учебное заведение, а групповые субъекты становятся равноправными партнерами. Успешную реализацию предложенной модели обеспечат специальным образом созданный комплекс организационно-педагогических условий. Нами выделены следующие организационно-педагогические условия: инновационно-педагогические, нормативно-правовые и методические, мотивационно-стимулирующие и организационные, информационные, материально-технические, кадровые. Эти условия выступают как многообразие действительности, внешнее по отношению к процессу целенаправленной деятельности по развитию воспитательного пространства университета.

Обратимся к характеристике, выделенных условий. В качестве условий, обеспечивающих реализацию образовательной парадигмы университета, мы выделяем инновационно-педагогические условия. В настоящее время поиск методологических оснований для разработки модели развития воспитательного простран-

ства университета опирается на гуманистическую образовательную парадигму, в основе которой находится гуманизация, гуманитаризация и субъектная направленность воспитательного пространства университета. Сложность заключается в применении выделенной методологии к практической проблеме. Соответственно требуются инновационные подходы в развитии воспитательного пространства университета, обеспечивающие отсутствие риска для студента в реализации своего гуманитарного потенциала и самореализации. К сегодняшнему дню идет определение основополагающей системы категорий, являющихся базовыми в описании человека в мире и мира в человеке. Этот ценностно-целевой аспект позволяет создавать условия, обеспечивающие совершенствование воспитательного и образовательного контента, способов педагогического взаимодействия на смещение акцента с внешнего оценивания к самооцениванию личностью результатов воспитательной деятельности. Развитие воспитательного пространства университета активно реагирует на изменения внешней среды, отражает государственную образовательную политику, сформулированную в российском законе «Об образовании», и сохраняет демократические университетские традиции. Соответственно инновационно-педагогические условия должны балансировать ситуацию развития воспитательного пространства университета во внешней среде, т.е. в образовательном пространстве страны, региона и на международном уровне.

Выделение нормативно-правовых и методических условий развития воспитательного пространства университета связано с наличием документации, необходимой для реализации основных направлений воспитательной деятельности; обеспечение права студентов на участие во внеучебной деятельности, осуществляемой структурными подразделениями университета и органами студенческого самоуправления. Существенные изменения концептуальных положений вызывают необходимость обновления основных концептуальных документов и положений на основе парадигмальных изменений в воспитательной деятельности высших учебных заведений, использование компетентностного подхода к подготовке современных специалистов.

Создание воспитательного пространства университета основывается на существовании исходной концепции. Как основной компонент воспитательного пространства концепция представляет совокупность идей и механизмов, обеспечивающих реализацию. Главное назначение концепции как компонента воспитательного пространства –

переход основных базовых ценностей общества извне во внутренний мир каждого студента и преподавателя. В современном обществе приоритетными ценностями являются жизнь, здоровье, природа, любовь, семья, образование, культура, Отечество, труд. Приоритетными также становятся ценности демократического общества: честь и достоинство личности, доступность образования, толерантность, право на счастье.

Разработанные ранее концептуальные документы (Концепция воспитательной деятельности в Бурятском государственном университете, 2006 г. и др.), ориентированные на развитие воспитательной деятельности в университете, требуют доработки и уточнения. Частично дополнения были внесены в марте 2009 г. на заседании ученого совета университета «Воспитательная деятельность в Бурятском государственном университете: новые направления развития», что позволило обновить воспитательную деятельность с позиций нынешних жизненных реалий, используя имеющийся научно-педагогический опыт и знания. Кроме того, требуется серьезное научно-методическое обеспечение воспитательной деятельности, включающее не только нормативные документы, но и теоретические разработки, проведение научно-практических конференций всех уровней.

Мотивационно-стимулирующие и организационные условия мы объединили, поскольку считаем, что только общее влияние этих условий может обеспечить создание атмосферы позитивного отношения к научно-исследовательской, педагогической, общественной, социальной, трудовой, спортивно-оздоровительной, культурно-досуговой деятельности в университете. Организационные условия, выделенные в программах различных уровней – от университетских до кафедральных (разного уровня проекты и программы), позволяют обеспечить возможности каждому субъекту воспитательного пространства определить свое место в деятельности для развития способностей и талантов, творческих, профессионально и личностно значимых качеств. Можно выделить проекты университета, факультетов, кафедр, которые обеспечивают в ценностно значимой деятельности освоение субъектами воспитательного пространства ключевых компетенций, ставших основой ГОС ВПО: социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных и общепрофессиональных. Использование проектов, связанных с учебной деятельностью, когда образовательные программы являются основой для содержания воспитательной деятельности и дают

возможность получить дополнительные профессиональные знания и формировать компетенции студентов. Проекты, связанные со студенческой жизнью, обеспечивают деятельность по развитию разнообразных студенческих объединений: общественных, клубных, творческих, научных.

Взаимодействие органов студенческого самоуправления и административного управления университетом обеспечивают проекты, направленные на усиление активности факультетов во всех сферах деятельности университета, создание системы межфакультетских и институтских связей, выход на сетевое взаимодействие с вузами. Этот переход позволяет в воспитательном пространстве университета реализовывать востребованные в молодежной среде проекты и программы, популяризировать достижения во внеучебной деятельности среди студентов и преподавателей, обеспечивать самореализацию творческих способностей и организовывать PR-деятельность в студенческих сообществах. Мотивационно-стимулирующей мерой является разработка и внедрение различных рейтингов для профессорско-преподавательского коллектива университета, среди которых выделяется и рейтинг воспитательной деятельности, внедренный 2009/2010 учебном году и использующийся в настоящее время.

Материально-технические условия, реализуемые в университете, обеспечивают создание и наличие необходимой базы для реализации программы развития воспитательного пространства университета, способствующей развитию всех субъектов пространства. Следует отметить, что руководство университета, лично ректор С.В. Калмыков, уделяет большое внимание развитию материально-технической базы университета. Опираясь на опубликованные в разные времена материалы инвентаризации, отмечаем, что с момента образования Бурятского государственного университета в 1995 г. как классической общая площадь вуза увеличилась в 5 раз. В настоящее время университет функционирует на базе 8 учебных корпусов. Сотрудники и студенты проживают в 5 общежитиях. В 2007 г. был построен учебный корпус для Агинского филиала университета в Забайкальском крае, где имеются общежитие, спортивный зал. В 2009 г. завершено строительство учебного корпуса, общежития и спортивного зала Боханского филиала университета в Иркутской области. В 2013 г. построен современный учебно-лабораторный корпус университета, планируется начало строительства жилого дома для преподавателей и сотрудников университета. В университете функционирует спортивный комплекс, где име-

ются игровой спортивный зал, тренажерный зал, зал борьбы, бокса, аэробики, шахматный клуб; стадион – футбольное поле, беговые дорожки, две волейбольные площадки, лукодром, баскетбольная площадка, корт для софт-тенниса; 7 спортивных залов, зеркальный зал для занятия аэробикой, сауна; пансионат на озере Байкал на 70 человек; спортивно-оздоровительная база на озере Щучье на 94 человека.

Библиотека университета является одной из крупнейших библиотек Республики Бурятия. Фонд библиотеки составляет более одного миллиона печатных экземпляров и такое же количество электронных изданий. В ее структуре имеется электронный читальный зал с полнотекстовым доступом к библиотеке диссертаций РГБ, ресурсам Web of science, E-library.

Столовая университета занимает отдельное трехэтажное здание при главном корпусе на 680 посадочных мест, в других корпусах имеются пункты горячего питания [3, с. 44].

Существующая и создаваемая материально-техническая база университета подтверждает целевую направленность управленческой деятельности как создание организационных условий, способствующих развитию университета и его воспитательного пространства.

Наличие информационных условий обеспечивает доступ субъектов воспитательного пространства ко всем информационным ресурсам университета. Включенность в современную информационно-образовательную среду с помощью различных технологий, методов, форм, средств должна являться основой повышения образовательной и воспитательной деятельности и развития личностных качеств участников этой деятельности. Развитие в университете Информационного центра, электронной библиотеки, использование сайтов, веб-сервисов, сетевых курсов, вебинаров, видеоконференций, чатов, блогов, форумов позволяет расширять информированность субъектов воспитательного пространства, указывая на широкое разнообразие выбора и вариантов собственного развития. Освещение основных направлений воспитательной деятельности и достижений во внеучебной работе студентов и преподавателей университета с помощью развитых информационных ресурсов способствует личностному развитию.

Выделение среди условий кадровых требует серьезного отношения к подбору и повышению квалификации педагогических кадров для успешного руководства воспитательной деятельностью. Развитие воспитательного пространства университета, в условиях которого осуществляется развитие личности студента,

требует необходимой подготовки преподавателей.

Проведенные нами исследования с группой заместителей деканов по воспитательной работе, заместителей деканов по спортивной работе Бурятского государственного университета и аспирантов – кураторов студенческих групп Бурятской сельскохозяйственной академии им. В.Р. Филиппова в 2008–2011 гг. выявили трудности, с которыми встречаются преподаватели на всех выделенных нами уровнях (групповом, кафедральном, факультетском, университетском). Условно определим три группы трудностей.

В первую основную группу отнесем трудности, связанные со стилем мышления преподавателя. В педагогическом мышлении органично сочетаются мыслительные процессы анализа и синтеза. Совместная деятельность со студентами в пространстве университета осознается целостно как в сложности ее структуры, так и многообразии внешних и внутренних связей. Далее на этой основе изучаются отдельные свойства, характеристики, задачи по развитию воспитательного пространства. Одновременно с этим идет процесс синтеза полученных знаний, сведений, т.е. создается целостное представление о воспитательном пространстве университета.

Неумение видеть эту целостность порождает функциональное мышление, которое ориентируется на рассмотрение отдельных аспектов, организации процесса развития воспитательного пространства вуза для активизации личностного развития студента. Зачастую преподавателям не представляется целостной организационная деятельность внутриуниверситетских социальных институтов, выделенных нами: институт управления воспитательным процессом; институт заместителей деканов по воспитательной работе; институт заместителей деканов по спортивной работе; институт кураторства; институт студенческого самоуправления; институт студенческого профсоюза, студенческий клуб; спортивный клуб. В итоге не формируется установка на обобщение совместной деятельности. Не получают полного развития соответствующие педагогические умения.

Вторая группа, на наш взгляд, включает трудности, связанные с обеспечением динамики развития воспитательного пространства университета. Взаимодействие со студентами должно обеспечивать развитие воспитательного пространства вуза через решение постепенно усложняющихся задач, понимание этапов развития воспитательного пространства и выделение уровней его развития. Единство тактических и стратегических задач предполагает всесторон-

ний учет оперативных данных о состоянии воспитательного пространства университета и одновременно соотношение с долговременными целями его развития. Наблюдаемый разрыв приводит к подмене педагогического взаимодействия со студентами руководством и усложнению отношений с ними. Не происходит понимание того, что ориентированность воспитательного процесса университета на личностное развитие студентов является одним из факторов развития воспитательного пространства университета.

Третья группа – трудности, связанные с обеспечением психолого-педагогических условий. Эта группа проявляется в неумении преподавателей университета организовать совместную деятельность со студентами, анализировать и оценивать работу студенческой группы, факультета на всех этапах сотрудничества, видеть индивидуальные и возрастные особенности личности студента, определять основной вид деятельности, планировать дальнейшее проектирование развития личности студента в воспитательном пространстве вуза.

Анализируя анкету «Самооценка готовности к воспитательной деятельности со студентами», проведенную нами, мы установили, что 72% респондентов основной причиной своих затруднений в данной работе считают недостаточный уровень подготовки, в том числе и при обучении в вузе, слабую связь теории и практики. Низкий уровень подготовки в вузе не компенсируется приобретением практического опыта. Лишь 22% заместителей деканов по воспитательной работе университета полагали, что с течением времени придет умение определять мотивы воспитательной деятельности, строить систему межличностных отношений между преподавателями и студентами, направлять отдельные личностные проявления студентов. Полученные результаты дают основания предполагать, что при назначении на должности заместителей деканов по воспитательной, по спортивной работе следует обращать внимание на подготовку и опыт работы преподавателя.

Осуществляя включенное наблюдение, отмечаем, что заместители деканов по воспитательной, спортивной работе слабо владеют основами общей методики воспитательной работы со студентами, что является следствием неудовлетворительной психолого-педагогической подготовки, отсутствием творческого отношения к работе и опыта данной работы. В их работе не возникает понимания отличия воспитательной деятельности от других видов педагогической деятельности.

Зачастую деятельность направлена на подготовку какого-либо отдельного мероприятия или на выполнение сиюминутных утилитарных задач, например, участие в конкурсе, подготовка к традиционным внутривузовским фестивалям и т.п. Как правило, такая работа не является эффективной в обеспечении сложного педагогического процесса развития личности студента, подготовке высококвалифицированного специалиста. Являясь преподавателями-предметниками, заместители деканов по воспитательной и спортивной работе нередко осуществляют механический перенос методики преподавания на непосредственно воспитательную деятельность, забывая, что это духовно-практическая деятельность и специфика ее в том, что она одновременно обращена к миру предметному, внешнему и к внутренней сфере человеческой жизни.

Л.С. Выготский отмечал, что «цель пускает в ход процесс». Не умея поставить перед собой цели, мы и плохо этому учим. Не будучи активным участником совместной деятельности, невозможно влиять на формирование позиции студента как личности, субъекта деятельности. Не задумываясь о развитии личности, невозможно создать соответствующие условия. Не учитывая возрастных особенностей студентов, трудно найти поле деятельности для их самореализации. Выделенные позиции позволили разработать и провести образовательную программу для заместителей деканов по воспитательной работе Бурятского государственного университета «Инновационные подходы к воспитательному процессу в современном вузе» (72 часа), а также постоянно действующие семинары для заместителей деканов по спортивной работе: «Организация спортивно-массовой работы в университете», «Организация спортивной деятельности как фактор повышения здоровья студентов», «Роль спортивного клуба в развитии физической культуры и спорта—среди студентов и преподавателей» (2009–2011 гг.). В настоящее время требуется разработка образовательных программ повышения квалификации преподавателей, занимающихся воспитательной деятельностью со студентами, заместителей деканов по воспитательной и спортивной работе, кураторов студенческих групп с учетом новых концепций и подходов в воспитании студенческой молодежи, а также современных технологий.

Таким образом, перечисленные выше условия являются организационно-педагогическим комплексом условий, способствующих развитию и преобразованию воспитательного пространства университета и всех его субъектов.

Литература

1. Багачук А.В. Гаврилов И.К., Пилипчевская Н.В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей // Вестник ТГПУ. – 2008. – Вып. 3 (77).

2. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 3. Спец. вып. – С. 231-238.

3. Калмыков С.В. Университеты связуют времена. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – 304 с.

4. Новое поколение: учимся вместе: сб. науч.-метод. материалов / под ред. О.В. Рубцовой. – Копейск: Копейский рабочий, 2009. – 235 с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 11-е изд., стер.; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1975. – 846 с.

6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Rogaleva Galina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy. Buryat State University. E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

УДК 378.034

© В.В. Тимченко

Анализ уровня воспитанности морально-нравственных качеств у студентов вуза

Статья посвящена одной из важнейших проблем на сегодняшний день, стоящих перед обществом и государством, – морально-нравственному воспитанию молодежи. Автором раскрывается содержание понятий «морально-нравственное воспитание», «нравственные ценности», «ценностные ориентации», «моральные нормы». Приводятся результаты и анализ диагностики уровня воспитанности морально-нравственных качеств у студентов Хакасского технического института.

Ключевые слова: морально-нравственное воспитание, нравственные ценности, ценностные ориентации, моральные нормы, уровень воспитанности.

V.V. Timchenko

Analysis of the level of ethic and moral education in higher school students

The article is devoted to one of the most important problems facing society and state nowadays. It is moral and ethic education of young people. The author reveals the essence of notions: «ethic and moral education», «moral values», «value orientations», «moral norms». The results and diagnostics analysis of the ethic and moral education level in Khakas Technical Higher School students are submitted.

Keywords: ethic and moral education, ethic values, value orientations, moral norms, education level.

На современном этапе развития общества обострилась проблема морально-нравственного воспитания личности в связи с происходящими экономическими и политическими изменениями в стране. Наблюдается снижение воспитательной роли семьи; ориентация молодежи преимущественно на рыночные ценности в ущерб духовно-нравственным; развитие различных форм асоциального поведения детей и молодежи; обесценивание в общественном сознании таких понятий, как «патриотизм», «долг», «совесть», «честность», «порядочность», «ответственность», «нравственность» и т.д. Не может оставить равнодушным низкий уровень культурных запросов молодежи. У молодежи стали непопулярны театр, классическая музыка, художественная литература. Свободное время многих

учащихся и студентов – это преимущественно пустое времяпрепровождение. В связи с этим государство определяет морально-нравственное воспитание как первостепенный приоритет в образовании, которое должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Следует отметить, что морально-нравственное воспитание личности в России является традиционно значимым на протяжении полутора веков. Еще основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский подчеркивал, что истинное, созидательное человека воспитание – это, прежде всего, духовно-нравственное воспитание. Именно оно является основой характера человека, личности [1].

В контексте нашего исследования морально-нравственное воспитание понимается как присвоение воспитанником системы нравственных ценностей и моральных норм, которыми руководствуется человек в различных ситуациях общественной жизни, что находит выражение в нравственно ценной, общественно и лично значимой деятельности, осуществляемой в характерных для данного общества (культуросообразных) формах. Показателем воспитанности личности является сформированность ее морально-нравственных качеств, которые проявляются через систему ценностных ориентаций и моральных норм [5].

Моральные нормы – это правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Моральная норма может побуждать личность к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них [3].

Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные ее жизненным опытом, совокупностью ее переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [4]. Понятие «ценностные ориентации» взаимосвязано с понятием «нравственные ценности». Термин «ценностные ориентации» описывает индивидуальное отношение и выбор конкретных ценностей в качестве нормы поведения. Разделяя точку зрения И.Н. Шадринной, под нравственной ценностью в своем исследовании понимаем лично значимые нравственные категории, выступающие в качестве идеала [4].

Существуют различные классификации нравственных ценностей. Например, выделяют

ценности, соответствующие потребностям личности – витальные, аффилиативные и духовные (А.Н. Елизаров, В.Б. Швырков); ценности, в которых реализуется смысл жизни человека, – ценности творчества, переживания и отношения (В. Франкл); ценности, проявляющиеся как свойства личности и как наиболее характерные способы поведения личности (С.С. Бубнова); выделяют терминальные ценности (ценности-цели), выражающие представления личности о том, к чему необходимо стремиться в жизни, и инструментальные ценности (ценности-средства), т.е. ориентации на основные способы достижения этих целей (М. Рокич) и т.д.

В своем исследовании мы будем основываться на классификации, данной в работах М. Рокича.

С целью определения терминальных и инструментальных нравственных ценностей студентов нами проведен ряд анкетных опросов [2] студентов с 1 по 5 курс Хакасского технического института (в опросе приняло участие 1100 человек).

Анализ результатов анкетирования (табл. 1) показал, что из 18 терминальных ценностей, представленных для выбора студентам, наиболее важными для них являются:

- здоровье (74%),
- любовь (64%);
- наличие хороших и верных друзей (58%);
- счастливая семейная жизнь (56%);
- материально обеспеченная жизнь (57%).

Таким образом, можно сделать вывод, что для современного студента приоритетными являются личностные ценности.

Таблица 1

Результаты анкетирования

№ п/п	% студентов	Терминальная ценность
1	73,7	здоровье (физическое и психическое)
2	63,5	любовь (духовная и (или) физическая близость с любимым человеком)
3	58,2	наличие хороших и верных друзей
4	57,1	материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)
5	55,9	счастливая семейная жизнь
6	52,5	жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
7	51,4	интересная работа
8	50,9	активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
9	48,2	уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)
10	47,2	свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
11	46,7	развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)
12	41,5	общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)

13	40,3	продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
14	40,1	познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
15	35,9	развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
16	29,4	красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)
17	28,5	счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
18	25,3	творчество (возможность творческой деятельности)

Также из таблицы видно, что нравственные ценности, связанные с определением своего места в обществе, своими свободами в обществе, обязанностями по отношению к обществу, занимают следующие места в списке ценностей современного студента. Так, независимость в суждениях, свобода занимают в списке ценностей 10 место, то есть почти половина (47%) студентов считают эту ценность важной для себя. А общество в целом, его благополучие, развитие практически замыкают список ценностей, являясь для студента практически самыми незначимыми ценностями. При обработке анкет встречались подписи в графе с этой ценностью «для моих близких людей». То есть важность, значимость для современного студента имеет только то, что входит в его ближайшее окружение, его личный мир общения. Студент не ощущает себя частью социума на уровне страны, народа, человечества.

Можно еще отметить то, что невысокий рейтинг занимает такая ценность, как красота природы и искусства. А ведь это тренировка чувственной сферы человека, что также является важным аспектом морально-нравственного воспитания действительности.

Последнее место в списке ценностей занимает творчество. Видимо, опыт творческой деятельности у студентов настолько мал, что эта ценность для них пока является совершенно чуждой.

Результаты опроса по определению инструментальных ценностей, то есть тех качеств личности, которые бы они хотели в большей степени видеть у себя, представлены в таблице 2. Радует то, что 56% студентов отмечают важность для себя такого качества, как ответственность

(чувство долга, умение держать слово); 54% – чуткость (заботливость); 46% – терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) и исполнительность (дисциплинированность). Разочаровывает, что честность занимает лишь 14 место в списке ценностей (41%), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) – 15 место (40,6%). То есть современный студент не считает важным быть искренним и уважительным по отношению к другим.

Также нами проведена диагностика уровня воспитанности морально-нравственных качеств личности студентов по их самооценке.

Мораль в своей совокупности представляет некоторые правила и нормы поведения человека в обществе, некоторую модель должного и правильного поведения. С другой стороны, мораль трактуется как форма самосознания человека, посредством которого он приходит к постижению своего бытия в качестве человека, своего призвания и предназначения, целей и смысла своего существования. Развитие и изменение человека в нравственном плане происходит в течение всей его жизни. И если он положителен, то нравственный горизонт личности как нечто идеальное отодвигается. И человек, достигая намеченных границ, опять видит перспективы развития. Поэтому по самооценке морально-нравственных качеств личности можно в некоторой степени судить об уровне морально-нравственной воспитанности. Завышенная или заниженная самооценка в совокупности с ранее представленными параметрами свидетельствует о низком уровне морально-нравственного воспитания студента.

Результаты анкетирования

№ п/п	% студентов	Инструментальные ценности
1	67,5	воспитанность (хорошие манеры)
2	57,1	аккуратность, чистоплотность (умение содержать в порядке вещи, порядок в делах)
3	55,9	жизнерадостность (чувство юмора)
4	55,8	ответственность (чувство долга, умение держать слово)
5	53,6	чуткость (заботливость)
6	52,9	образованность (широта знаний, высокая общая культура)
7	48,6	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
8	47,7	рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)
9	46,4	независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
10	46,3	терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
11	45,9	исполнительность (дисциплинированность)
12	45,5	твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
13	44,3	смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов
14	41,4	честность (правдивость, искренность)
15	40,6	широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
16	38,7	эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)
17	36,6	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
18	30,1	непримиримость к недостаткам в себе и других

Анализ результатов анкетирования по самооценке студентов уровня воспитанности морально-нравственных качеств показал, что часть опрошенных дает явно завышенную неадекватную самооценку, а именно: 21% студентов 1 курса; 17% – 2 курса; 18% – 3 курса; 8% – 4 курса; 14% – 5 курса; около 16% – в среднем по институту.

При достаточно высоком уровне воспитанности морально-нравственных качеств личности, как отмечалось ранее, человек относится к себе достаточно критично: достигая намеченного уровня, осознает свое несовершенство и устанавливает новые нравственные горизонты. Таким образом, по этому показателю около 16% студентов находятся на низком уровне воспитанности морально-нравственных качеств.

Вышеприведенные результаты исследования позволили оценить уровень воспитанности морально-нравственных качеств у студентов Хакасского технического института. Результаты таковы: большая часть студентов (57,2%) имеет средний уровень; более 34% – низкий; и лишь небольшая часть (8,5%) имеет высокий уровень воспитанности данных качеств, что проявляется в их активном участии в жизни института, города, страны.

Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость и необходимость решения обозначенной проблемы. На наш взгляд,

можно выделить некоторые возможности вуза, способствующие морально-нравственному воспитанию студентов:

- 1) усиление нравственно-ценностного потенциала учебных дисциплин;
- 2) применение личностно ориентированных образовательных технологий;
- 3) создание атмосферы духовности;
- 4) организация процесса самовоспитания студентов;
- 5) включение студентов в добровольческую и волонтерскую деятельность, в проведение милосердных акций; в работу общественных организаций, а также социально значимых проектов.

Литература

1. Абрямян Н.Ю. Нравственное воспитание студентов вуза на основе реализации ценностно-смыслового потенциала традиций: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2009.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
3. Марьенко И.С. Нравственное становление личности. – М., 1985.
4. Шадрин И.Н. Формирование ценностные ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2005.
5. Шефер О.Р. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2004.

Тимченко Вероника Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и естественно-научных дисциплин Хакасского технического института. E-mail: ala232006@mail.ru

Timchenko Veronika Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of mathematics and natural science, Khakas Technical Institute. E-mail: ala232006@mail.ru

УДК 37.0

© Т.С. Базарова, Н.П. Хинзеева

К проблеме формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе вуза

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Приводятся данные опытно-экспериментальной работы, проведенной автором на базе Улан-Баторского филиала «Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный потенциал, обучение иностранных студентов, межкультурная коммуникация, общение, профессиональная компетентность.

T.S. Bazarova, N.P. Khinzeeva

To the problem of formation of communicative competence in the higher educational institution process

The article considers the issues of formation of communicative competence in the process of teaching the Russian language to foreign students. The data of experimental work are submitted, they have been conducted by the author on the basis of Ulan-Bator Branch of Russian Economic University named after G.V. Plekhanov.

Keywords: communicative competence, communicative potential, teaching foreign students, intercultural competence, communication, professional competence.

Формирующиеся социально-экономические условия в России требуют от экономистов, менеджеров, руководителей производства таких качеств, как предприимчивость, коммуникабельность, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение дисциплинам гуманитарного цикла, в частности иностранному языку, при подготовке специалистов является одним из самых важных и приоритетных направлений современного образовательного процесса. Именно благодаря характеру гуманитарных дисциплин, особенно в процессе изучения иностранного языка, формируются коммуникативная, речевая компетенции; раскрывается коммуникативный потенциал, важный для успешной, творческой, квалифицированной самореализации обучающихся в ситуациях делового партнерства.

В последние годы в психолого-педагогической науке в нашей стране и за рубежом наблюдается увеличение интереса к проблеме потенциала. Ученые, придерживающиеся различных теоретических позиций, Б.Г. Ананьев, 1968; И.П. Волков, 2001; О.И. Раева, 1999; И.П. Маноха, 1995; Г.Д. Парыгин, 1999; Н.Э. Пфейфер, 1996; В.Г. Нестеров, Л.И. Иванько, 1987 и другие, выявляют, описывают и класси-

фицируют дефиницию потенциала, определяют его структуру и закономерности. Теория коммуникативного потенциала разрабатывались учеными А.А. Брудным, М.С. Каганом, Р.А. Максимовой, В.В. Рыжовым. Понятие коммуникативного потенциала подробно исследовано и в психологической науке, по словам И.В. Мирошниченко, коммуникативный потенциал – это «характеристика возможностей человека, которые и определяют качество его общения. Коммуникативный потенциал – это единство коммуникативных свойств личности – характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения; способностей – включают способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров общения, сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении; компетентности – это знание норм и правил общения, например праздничного, владение его технологией и т.д.» [6].

Обучение студентов-иностранцев проходит в несколько этапов. Сначала определяются уровни владения языком, так как именно от такой дифференциации зависит выработка компетенций и овладение профессиональной компетентностью. Каждый уровень осуществляется через определенный этап обучения. Такая клас-

сификация позволяет четко определить цели обучения – либо формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе, либо выявление коммуникативной компетентности и определение сформированности на среднем и продвинутом этапах. У обучающихся на продвинутом этапе предполагается наличие этой компетентности.

Понятие «коммуникативная компетенция» в силу своей специфики и многоплановости имеет ряд синонимичных дефиниций – коммуникативные умения, речевая компетентность, коммуникативная грамотность и др. Формирование видов речевой деятельности – аудирования, письма, чтения, говорения на иностранном языке – происходит благодаря умению использовать и внедрять в речь приобретенные знания и навыки. Значит, сначала коммуникативными умениями нужно овладеть, прежде чем овладеть коммуникативной компетенцией. Г.М. Андреева считает, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [1]. Г.М. Андреева выделяет 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). Группа умений, соответствующая коммуникационной стороне общения, – это цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1].

Уровень сформированности можно определить по признаку готовности обучающегося к самостоятельному решению определенных задач посредством приобретенных знаний, умений, навыков. По мнению исследователей А.А. Боброва, Л.Н. Трубиной, А.В. Усовой и др., можно выделить три этапа сформированности

коммуникативной компетенции: низкий, средний, высокий. Низкий уровень сформированности позволяет выражать свои знания и УМЕНИЯ в области профессионального общения поверхностно; студенты испытывают трудности в коммуникации, так как в диалогах они совершают речевые и языковые ошибки; не способны распознавать поведение другого человека; навыки эффективного слушания до конца не разработаны, что препятствует продуктивному общению; установление контактов с другими людьми происходит довольно напряженно; безразличны к переживаниям другого человека; с трудом оценивают собственные действия в ситуациях общения. Средний уровень сформированности коммуникативной компетенции выражается эмпирически ситуативным знанием, с частичным обобщением; студенты способны вести диалог, но на недостаточно высоком уровне; распознают поведение другого человека на интуитивном уровне; владеют слабо развитыми навыками эффективного слушания, препятствующие продуктивному общению; способны находить оптимальные способы общения, ведущие к развитию доброжелательности; собственные действия оценивают правильно, но не во всех ситуациях общения. Высокий уровень отмечается системным, целостным знанием; студенты грамотно ведут диалог; умеют распознавать поведение другого человека; развиты навыки эффективного слушания для продуктивного общения; легко устанавливают контакт с людьми, доброжелательны; способны оценивать свои действия правильно.

Установление международных контактов ведет к развитию межкультурной коммуникации, культурному и информационному обмену, поэтому изучение иностранных языков в вузе приобретает важное значение. Роль русского языка в Улан-Баторском филиале «Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова» неопределима, поскольку обучаются иностранные студенты на русском языке. Этап прохождения от понимания речи, письма, чтения до свободного владения языком происходит в несколько этапов. На начальном этапе обучения иностранному языку учащийся должен знать материал на элементарном/базовом уровне; на среднем этапе обучения компетенции должны быть освоены на первый сертификационный уровень; продвинутый этап отличается более высокими требованиями к усвоению материала (второй сертификационный уровень, совершенный уровень).

Нами был проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, цель кото-

рого – анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции и разработка подходов к исследованию коммуникативного потенциала. В ходе эксперимента также решались следующие задачи:

- выявить информационно-коммуникативные функции общения;
- показать функции регуляционно-коммуникативного общения;
- проанализировать аффективно-коммуникативные функции.

Первый цикл задач, с которым нам пришлось столкнуться в процессе эксперимента, – это выявление функции информационно-коммуникативной, которая подразумевает прием и передачу информации. Обучающиеся должны понять и отреагировать, в силу своих коммуникативных навыков, умений и компетенций, на данную информацию. Второй цикл задач связан с взаимной корректировкой поведения при совместной деятельности. В процессе общения индивид может воздействовать на мотив, цель принятия решения, то есть на все коммуникативные составляющие своего партнера. Третий цикл задач входит в категорию эмоциональной сферы человека, в которой осуществляются все важнейшие эмоциональные потребности индивида. Как считает Б.Ф. Ломов, общение – важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека [5]. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей.

В данном эксперименте принимали участие иностранные студенты подготовительного факультета, 1-4 курсов на материале письменных текстов базового/среднего/продвинутого уровней. В филиале обучается 86 иностранных студентов, из них 8 слушателей подготовительного факультета, 23 студента первого курса, 14 студентов второго курса, 22 студента третьего курса, 19 студентов четвертого курса.

Специфика филиала заключается в том, что иностранные студенты, обучаясь в российском вузе на русском языке, овладевают не только собственно коммуникативной компетенцией, но и компетенцией межкультурной. Следующим этапом более глубокого и успешного совершенствования личности может явиться развитие коммуникативного потенциала.

Учащимся был предложен вариант текста делового содержания. Студенты, прочитав текст, интерпретировали его, затем выполняли творческое задание (на основании данного текста подготовить мини-проект, воздействовав на своего партнера, тем самым убедить в принятии нужного решения, а также суметь проявить эмо-

циональное отношение к потенциальному партнеру). Вид письменных текстов нами был выбран не случайно, так как чтение позволяет не только понять и осмыслить прочитанное, но и выработать свою стратегию поведения по отношению к объекту действия. Чтение высвобождает и раскрывает эмоциональные ресурсы человека. По словам О.Я. Гойхман, чтение текста рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, связанный со зрительным восприятием речевого сообщения, закодированного с помощью графических символов, то есть букв. Суть процесса чтения состоит в декодировании (расшифровке) графических символов и переводе их в мыслительные образы. В соответствии с этим процесс чтения складывается из двух основных этапов: этапа зрительного восприятия и этапа осмысления (интерпретации) прочитанного [2].

На этапе зрительного восприятия важную роль играют такие понятия, как фиксация взгляда, движение глаз, поле зрения. Но наиболее важным моментом на данном этапе является запоминание и последующая надстройка в сознании закодированных символов – слов, словосочетаний, предложений, целых фраз, а также понимание и закрепление грамматических форм слов, пунктуационных правил, стилистического оформления текста и т.д. Это преимущество чтения выражается посредством ассоциации «форма – значение». Она опирается на зрительное восприятие формы, а не слуховое, как при аудировании.

На этапе осмысления (интерпретации) прочитанного происходит понимание смысла отдельных слов, предложений, всего текста. Иногда это происходит последовательно, а в отдельных случаях – одновременно. Здесь же зачастую осуществляется понимание подтекста, что особенно актуально при чтении публицистических произведений, художественной литературы. Чтение (осмысленное и целенаправленное) возможно лишь при постоянной активности читающего, благодаря чему он глубже постигает смысл текста, лучше усваивает его формальную сторону, без опоры на которую невозможно понимание содержания. Главная задача чтения – получение информации, причем активное и самостоятельное.

У слушателей подготовительного факультета в силу определенных причин на данном этапе не может быть сформирована коммуникативная компетенция, поэтому констатирующий эксперимент проводился с целью определения уровня знаний, умений, навыков (ЗУН) следующих видов речевой деятельности: аудирования, говоре-

ния, письма, чтения – в целом понимания всей системы изучаемого языка. Для выявления ЗУН были проведены тесты по видам речевой деятельности: субтест «чтение», субтест «письмо»,

субтест «аудирование», субтест «говорение», а также лексико-грамматический тест.

Проанализировав результаты эксперимента, мы пришли к следующему выводу:

компетенция	ПФ*	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Не сформирована	25%	26%	–	–	–
Низкий	75%	43%	23%	18%	24%
Средний	-	23%	69%	50%	47%
Высокий	-	9%	8%	32%	29%

* Подготовительный факультет

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента и сравнительного анализа мы можем сделать вывод о том, что стабильный рост среднего уровня имеет двоякое значение, с одной стороны, положительная динамика, и некий застой, с другой стороны. Низкий уровень находится на втором месте по сформированности коммуникативной компетенции. Высокий уровень развит на недостаточном уровне.

По нашему мнению, необходимо разработать комплекс методических приемов, способствующих не только повышению уровня, но и развитию языковой личности учащихся. Также нужно спроецировать и подготовить научно-педагогический инструментарий для реализации коммуникативной компетенции и формирования и развития коммуникативного потенциала студентов экономического вуза. Задачи, которые мы решали в процессе проведения эксперимента, реализованы. Коммуникативная компетенция формируется благодаря данным критериям. Мы определили уровни сформированности компетенции, насколько она развита и сформирована. Коммуникативный потенциал рассматривается как интегрированный процесс коммуникативной, профессиональной, межкультурной компетенции, а также взаимосвязь поведенческой и эмоциональной сферы личности.

Таким образом, под коммуникативным потенциалом специалиста мы понимаем интегральную характеристику личности (профессио-

нальную направленность, профессиональную компетентность и эмоциональную (поведенческую) гибкость, которая является психологической основой, необходимой во всех профессиональных видах деятельности), включающую ее готовность и способность к восприятию, анализу, обработке и передаче специальной языковой информации в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 272 с.
3. Казакова Е.В. Речевые коммуникативные упражнения на уроках иностранного языка в среднем звене [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.openclass.ru/lessons/81294>
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. – М., 2000.
5. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды / отв. ред. В.А. Барабанщиков [и др.]. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 622, [1] с.: ил.; 22 см. – (Выдающиеся ученые Института психологии РАН / Российская акад. наук, Ин-т психологии).
6. Мирошниченко И.В. Общая психология: конспект лекций. – М.: А-Приор, 2007. – 96 с.
7. Пассов Е.И. Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 2004.

Базарова Татьяна Содномовна, доктор педагогических наук, доцент кафедры теории социальной работы Социально-психологического факультета Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2)212649.

Bazarova Tatyana Sodnomovna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, department of the theory of social work, social and psychological faculty, Buryat State University. Tel. (301-2)212649.

Хинзеева Наталья Петровна, старший преподаватель Улан-Баторского филиала Российского экономического университета им. Г.В.Плеханова. E-mail: nadulai001@mail.ru

Khinzeeva Natalya Petrovna, senior teacher, Ulan-Bator Branch, Russian Economic University named after G.V. Plekhanov. E-mail: nadulai001@mail.ru

I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ И ЗА РУБЕЖОМ

<i>Дагбаева Н.Ж.</i> Из опыта лучших практик Десятилетия образования в интересах устойчивого развития в российских регионах	3
<i>Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.</i> Адекватно ли содержание естественнонаучных учебных предметов планируемому общекультурным результатам экологического образования?	7
<i>Васильева М.С., Намсараев С.Д.</i> Роль культовой системы шаманизма в формировании педагогических традиций корейского традиционного общества	10
<i>Кондратьева Т.Н.</i> К вопросу о концепции развития бурятской школы на основе этноэкологических традиций	14
<i>Лубсанова Л.Б.</i> Терминологическая работа как средство формирования этнокультурной идентификации младших школьников, не владеющих родным языком	20
<i>Маланов И.А.</i> Особенности исследования процесса развития социально-педагогической реальности с позиций цивилизационного подхода	26
<i>Резникова Ю.Г., Карпова Л.Г.</i> Формирование навыков учебно-исследовательской работы у учащихся основной школы	31
<i>Сельверова Л.О.</i> Адаптивные образовательные технологии как способ реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам	34
<i>Содномова Н.Б.</i> Уровень развития социальной компетенции у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	38
<i>Сундуй Г.Д.</i> Роль народных совестливых установок в духовно-нравственном формировании личности	43
<i>Тараскина Я.В.</i> К вопросу о содержании иноязычного вузовского образования на современном этапе	46
<i>Черняускас А.С.</i> Периодизация становления и развития социальной педагогики в Германии ...	51
<i>Уржинсүрэн Жаргал.</i> Современные проблемы образовательного менеджмента в Монголии ...	54
<i>Ховов О.Б.</i> Формирование факторов развития социального пространства непрерывного образования	58
<i>Шафикова Г.Р.</i> Моделирование образовательной среды нравственного развития детей	62

II. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Архипова Г.С.</i> Формирование социокультурной компетентности будущего специалиста в воспитательном процессе вуза	68
<i>Бурзалова Т.В.</i> Личностно-ориентированный и деятельностный подходы к профессиональному развитию будущего учителя математики и информатики	72
<i>Ваганова В.И., Ваганова Т.Г.</i> Реализация компетентностного подхода к процессу обучения физике бакалавров технического направления	75
<i>Дульчаева И.Л.</i> Развитие учебно-познавательной компетентности студентов при обучении инженерной графике на основе модульно-рейтингового обучения	81

<i>Лиханова В.В.</i> Модель формирования межкультурной компетентности специалистов сервиса и туризма	84
<i>Мушкирова А.Н.</i> Развитие субъектности студента как психолого-педагогическая проблема ...	89
<i>Рогалева Г.И.</i> Организационно-педагогические условия развития воспитательного пространства университета	92
<i>Тимченко В.В.</i> Анализ уровня воспитанности морально-нравственных качеств у студентов вуза	98
<i>Базарова Т.С., Хинзеева Н.П.</i> К проблеме формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе вуза	102

I. THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING IN THE RUSSIAN REGIONS AND ABROAD

<i>Dagbaeva N.Zh.</i> The best practices experience of Decade of education for sustainable development in the Russian regions	3
<i>Dzyatkovskaya E.N., Zakhlebny A.N.</i> Is the content of natural-science subjects adequate to planned common cultural results of ecological education?	7
<i>Vasilyeva M.S., Namsaraev S.D.</i> The role of shamanism cult system in formation of pedagogical traditions of the Korean traditional society	10
<i>Kondrateva T.N.</i> To the issue of concept of the Buryat school development based on ethnic and ecological traditions	14
<i>Lubsanova L.B.</i> Terminology work as means of formation of ethnic and cultural identity at school-children who do not speak their native language	20
<i>Malanov I.A.</i> Peculiarities of study the process of development of social and pedagogic reality from a perspective of civilization approach	26
<i>Reznikova Yu.G., Karpova L.G.</i> Formation of habits in educational and research work at secondary school students	31
<i>Selverova L.O.</i> Adaptive educational technologies as a way of competence-based approach implementation at teaching foreign languages	34
<i>Sodnomova N.B.</i> Level of social competence development at preschool disabled children	38
<i>Sundui G.D.</i> The role of folk conscientious settings in spiritual and moral formation of personality	43
<i>Taraskina Ya.V.</i> To the issue of the content of foreign language teaching in higher education institutions at modern stage	46
<i>Chernyauskas A.S.</i> Period division of formation and development of social pedagogy in Germany	51
<i>Urzhinsuren Zhargal.</i> Contemporary problems of management in educational organizations in Mongolia	54
<i>Khovov O.B.</i> Formation of factors of social sphere development in continuous education	58
<i>Shafikova G.R.</i> Modeling of the educational environment of moral development of children	62

II. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

<i>Arkhipova G.S.</i> Sociocultural competence formation of a future specialist in the educational process of higher school	68
<i>Burzalova T.V.</i> Personality oriented and activity-based approaches to professional development of a future teacher of mathematics and computer science	72
<i>Vaganova V.I., Vaganova T.G.</i> Implementation of competence-based approach to teaching physics to bachelors of engineering	75
<i>Dulchaeva I.L.</i> Development of learning and cognitive competence of students while teaching them engineering graphics based on module-rating training	81
<i>Likhanova V.V.</i> Model of cross-cultural competence formation of service and tourism specialists	84
<i>Mushkirova A.N.</i> Development of subjectivity as a psychological and pedagogical problem	89

Rogaleva G.I. Organizational and pedagogical conditions of the development of University educational space	92
Timchenko V.V. Analysis of the level of ethic and moral education in higher school students	98
Bazarova T.S., Khinzeeva N.P. To the problem of formation of communicative competence in the higher educational institution process	102

ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА

Вестник БГУ включен в подписной каталог Роспечати за № 18534 и Перечень изданий Российской Федерации, где должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

На основании постановления заседания Ученого совета БГУ за № 10 от 28 мая 2009 г. в «Вестнике БГУ» в 2014 г. публикуются статьи по следующим направлениям:

1. Педагогика (январь)

гл. ред. Дагбаева Нина Жамсуевна – тел. 21-04-11; 44-23-95

эл. адрес: vestnik_pedagog@bsu.ru

2. Экономика. Право (февраль)

гл. ред. Атанов Николай Иванович – тел. 21-37-44

эл. адрес: vestnik_econom@bsu.ru

3. Химия, физика (март)

гл. ред. Хахинов Вячеслав Викторович – тел. 43-42-58

эл. адрес: khakhinov@mail.ru

4. Биология, география (март)

гл. ред. Доржиев Цыдып Заятуевич – тел. 21-03-48

эл. адрес: vestnik_biology@bsu.ru

5. Психология, социальная работа (апрель)

гл. ред. Базарова Татьяна Содномовна – тел. 21-26-49

эл. адрес: decspf@mail.ru

6. Философия, социология, политология, культурология (апрель)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

7. История (май)

гл. ред. Митупов Константин Батомункич – тел. 21-64-47

эл. адрес: vestnik_history@bsu.ru

8. Востоковедение (май)

гл. ред. Бураев Дмитрий Игнатьевич – тел. 44-25-22

эл. адрес: railia@mail.ru

9. Математика, информатика (июнь)

гл. ред. Булдаев Александр Сергеевич – тел. 21-97-57

эл. адрес: vestnik_bsu_math@rambler.ru

10. Филология (сентябрь)

гл. ред. Имихелова Светлана Степановна – тел. 21-05-91

эл. адрес: 223015@mail.ru; map1955@mail.ru

11. Романо-германская филология (сентябрь)

гл. ред. Ковалева Лариса Петровна – тел. 21-17-98

эл. адрес: klp@bsu.ru, khida@mail.ru

12. Медицина, фармация (октябрь)

гл. ред. Хитрихеев Владимир Евгеньевич – тел. 44-82-55

эл. адрес: vestnik_medicine@bsu.ru

13. Физкультура и спорт (октябрь)

гл. ред. Гаськов Алексей Владимирович – тел. 21-69-89

эл. адрес: gaskov@bsu.ru

14. Философия, социология, политология, культурология (ноябрь)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

15. Теория и методика обучения (декабрь)

гл. ред. Очиров Михаил Надмитович – тел. 21-97-57

эл. адрес: vestnik_method@bsu.ru

Требования к оформлению статей, представляемых в «Вестник БГУ»

Отбор и редактирование публикуемых статей производятся редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

Автор статьи обязан заключить лицензионный договор о предоставлении неисключительных прав на использование созданного им произведения (статьи) ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». Образец лицензионного договора представлен на сайте БГУ.

Общие требования	Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на дискете или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках.
Электронная копия	Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.
Параметры страницы	Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.
Форматирование основного текста	С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.
Гарнитура шрифта	Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.
Объем статьи (ориентировочно)	Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7–12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8–16 с.
Сведения об авторах	Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)

• Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.
- Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректуре авторам не высылаются, присланные материалы не возвращаются.
- Статьи принимаются в течение учебного года.
- Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.
- Формат журнала 60x84 1/8.
- Статья должна содержать минимум таблиц, формул, рисунков и графиков. Их присутствие допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно или нецелесообразно. Желательно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Символы можно вставлять с помощью операции в Word (Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование. Фотографии и рисунки в формате *.tif или *.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, формулы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность ввести в них правки.

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей БГУ составляет 200 р., для остальных – 400 р. Для аспирантов – бесплатно.

Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, Издательство БГУ.

Тел. (301-2)-21-95-57. Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.

Образец оформления ссылки на Вестник Бурятского государственного университета:

Фамилия автора, его инициалы. Название статьи // Вестник Бурятского государственного университета. – Год. – Номер выпуска (номер тома *если есть*). – Страницы.

Например:

Сандитов Б.Д. Эффект пластичности стекол в модели делокализованных атомов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – Вып. 3. – С. 99–104.