



Учредитель
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1998 г.

Выходит 15 раз в год

Выпуск
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
15 / 2013

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

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 *Я.С. Суворова*
Компьютерная верстка
Л.П. Бабкиной

Подписано в печать 10.12.13.
Формат 60 x 84 1/8.
Усл. печ. л. 15,43. Уч.-изд. л. 12,4.
Тираж 1000. Заказ 691.
Цена договорная.

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

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. на-
ук, проф.; *Ц.З. Доржиев*, д-р биол. наук, проф.; *С.С. Имichelова*, 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

М.Н. Очиров, д-р пед. наук, проф. (гл. редактор); *Д.Ц. Дугарова*, д-р пед. на-
ук, проф.; *В.И. Ваганова*, д-р пед. наук, доц.; *А.Ж. Жафяров*, чл.-кор. РАО,
д-р физ.-мат. наук, проф.; *Н.А. Переломова*, д-р пед. наук, проф.;
И.И. Баглаев, канд. физ.-мат. наук, доц.; *А.В. Большакова*, канд. пед. на-
ук, доц.; *С.Ц. Содномов*, д-р пед. наук, доц.

© Бурятский государственный университет, 2013



УДК 372.851

© *Р.З. Абасов*

Обобщенные формулы в задачах о проценте

В данной статье без доказательств приводится ряд обобщенных формул на тему «проценты», указываются некоторые их рациональные применения к решению задач на проценты. Также проводятся некоторые обсуждения этих формул.

Ключевые слова: обобщение, проценты, отношение, рациональное решение.

R.Z. Abasov

Generalized formulas in the problems on percentage

This article provides a set of generalized formulas without proof on the theme “percentage”. Further on, some of their rational applications to solving problems on percentage are defined. Some discussion of these formulas is also held.

Keywords: generalization, percents, ratio, efficient solution.

Введение. Программа по школьной математике, устроена таким образом, что тема «проценты» изучается в младших классах, где, собственно говоря, серьезной математики еще нет и к задачам по этой теме, к сожалению, не возвращаются в старших классах. В результате углубленные задачи на проценты часто вызывают затруднения у учащихся. Думаем, что и по этой причине даже опытные математики не ставили вопрос об обобщенных формулах для рационального решения задач на проценты. В результате каждая задача на проценты решается стандартно, с помощью характерных вычислений, т.е. без применения соответствующей обобщенной формулы. И для другой задачи подобного типа этот же механизм вычисления повторяется. Думаем, что после решения достаточного количества задач одного и того же типа, когда ученики уже полностью поняли сущность рассмотренной задачи, если не пытаться найти соответствующую обобщенную формулу, то потом трудно будет привлечь внимание учащихся к самостоятельной работе о рациональных способах решения. А вдохновлять ученика к творчеству – главная задача нынешней школы. Противоречие налицо, что делать?

Вообще говоря, школьное изучение темы «проценты» привлекло внимание многих математиков разных времен и по разным вопросам. Взгляды, советы, подходы к этой теме отличаются [1-6]. Но, независимо от всего этого, сделать рациональные обобщения всегда является полезным делом для быстрого и эффективного решения задач определенного типа.

Учитывая все сказанное, думаем, что на факультативных занятиях в старших классах можно рассмотреть специальную тему об обобщен-

ных формулах по теме «проценты».

В данной работе без доказательства мы приводим несколько таких формул, указывая их эффективное применение и делаем некоторый анализ по этим формулам.

Ученики с помощью учителя легко могут доказать справедливость этих формул и найти задачи, где можно эффективно их применять.

Задача 1. На сколько процентов число b меньше a , если число a больше b на $p\%$.

$$\text{Ответ: } \frac{100p}{100+p} \% \quad (1)$$

Например, если a больше b на 10% , то b меньше a на $\frac{100 \cdot 10}{100+10} = 9\frac{1}{11}\%$.

Задача 2. На сколько процентов число b меньше a , если число a меньше чем b на $p\%$.

$$\text{Ответ: } \frac{100p}{100-p} \% \quad (2)$$

Эти же задачи можно соответственно сформулировать еще следующим образом.

Задача 3. Число b увеличили на $p\%$. На сколько процентов надо уменьшить полученное число, чтобы получить данное число b ?

$$\text{Ответ: } \frac{100p}{100+p} \% \quad (3)$$

Задача 4. Число b уменьшили на $p\%$. На сколько процентов надо увеличить полученное число, чтобы получить данное число b ?

$$\text{Ответ: } \frac{100p}{100-p} \% \quad (4)$$

Задача 5. Число увеличили на $p\%$, а результат увеличили на $q\%$. На сколько процентов увеличено данное число?

Ответ: $\left(p + q + \frac{pq}{100}\right)\%$. (5)

Задача 6. Число сначала уменьшили на $p\%$, а результат уменьшили на $q\%$. На сколько процентов уменьшено данное число?

Ответ: $\left(p + q - \frac{pq}{100}\right)\%$. (6)

Задача 7. Число увеличили на $p\%$, а результат уменьшили на $q\%$. На сколько процентов и в каком смысле изменено данное число?

Ответ: $\left(p - q - \frac{pq}{100}\right)\%$. (7)

Замечание 1. При конкретных значениях p и q здесь можно получить разные ответы. Если в результате получится положительный процент, это означает, что после этой операции данное число увеличилось на столько же процентов. Если получится отрицательный процент – значит, данное число уменьшилось на столько же процентов. И, наконец, если получится нуль, значит, после этой операции данное число не изменилось.

Задача 8. Число уменьшили на $p\%$, а результат увеличили на $q\%$. На сколько процентов и в каком смысле изменено данное число?

Ответ: $\left(q - p - \frac{pq}{100}\right)\%$. (8)

Замечание 2. Если в последних двух формулах примем $q = p$, то в обоих случаях получим один и тот же ответ:

$-\frac{p^2}{100}\%$. (9)

Это означает, что нет разницы, если сначала увеличить число на $p\%$, а потом уменьшить на $p\%$ или, наоборот, всегда данное число уменьшается на $\frac{p^2}{100}\%$.

Пример. Если число увеличили на 14%, а потом результат уменьшили на 14% (или наоборот), то в результате данное число уменьшится на $\frac{14^2}{100}\% = 1,96\%$.

Задача 9. Сколько процентов составляет число b от числа a , если число a составляет $p\%$ от числа b .

Ответ: $\frac{100^2}{p}\%$. (10)

Задача 10. Число a составляет $p_1\%$ от числа

b_1 , b_1 составляет $p_2\%$ от b , и так далее, b_{n-1} составляет $p_n\%$ от b_n . Сколько процентов составляет число от числа b_n ?

Ответ: $\frac{P_1 \cdot P_2 \cdot \dots \cdot P_n}{100^{n-1}}\%$.

В числе текстовых задач на проценты особое место занимают задачи на смеси, растворы и сплавы, называемые еще задачами на процентное содержание или концентрацию. В таких задачах, говоря о смесях, растворах и сплавах, будем употреблять общий термин «смесь» независимо от ее вида. Смесь состоит из чистого вещества и примеси. Чистое вещество определяется в каждой задаче отдельно, и при этом все остальные вещества, составляющие смесь, относят к примеси. Долей (α) чистого вещества в смеси называется отношение количества чистого вещества (m) в смеси к общему количеству (M) смеси, т.е. $\alpha = \frac{m}{M}$.

После этого в [2, с. 56-62] устанавливаются основные этапы решения задач, и в конце составляется уравнение, которое содержит неизвестные m, M, α а также составляют нужную таблицу вычисления.

Но думаем, что такая постановка решения задач на проценты эффективна в младших классах, чтобы ученики глубоко поняли сущность решаемых задач. Но все-таки после полного осознания сущности решаемых задач появится желание применять обобщенные формулы для решения этих задач, чтобы каждый раз не повторять стандартные этапы вычисления. Поэтому мы продолжим разговор об обобщенных формулах для решения задач на проценты и укажем еще несколько таких формул.

Задача 11. Имеем ml смеси с процентным содержанием чистого вещества $p\%$. Сколько литров пресной воды нужно добавить, чтобы получилось смесь с $q\%$ чистого вещества ($p > q$)?

Ответ: $\frac{m(p-q)}{q}l$. (11)

Пример. Сколько литров пресной воды нужно добавить к 10 л 70%-ной смеси, чтобы получить 40%-ную смесь?

Решение: $\frac{m(p-q)}{q} = \frac{10 \cdot (70-40)}{40} = 7,5l$.

Задача 12. Имеем ml смеси с процентным содержанием чистого вещества $p\%$. Сколько литров $r\%$ -ной смеси нужно добавить, чтобы

получилось $q\%$ -ная смесь?

$$\text{Ответ: } \frac{m(p-q)}{q-r} l. \quad (12)$$

Ясно, что при $r = 0$ получится формула (11).

Задача 13. Имеем ml $p\%$ -ной смеси. Сколько литров воды нужно выпарить, чтобы получить $q\%$ -ную смесь ($q > p$)?

$$\text{Ответ: } \frac{m(q-p)}{q} l.$$

Ясно, что задачи с номерами 11 и 13 взаимно обратные по содержанию. Это видно также в соответствующих ответах.

Список подобных обобщенных формул можно продолжить, рассматривая новые задачи на проценты. Еще раз отметим, что для доказательства этих формул эффективно можно привлечь внимание учащихся старших классов, заинтересованных исследовательской работой.

Теперь рассмотрим несколько конкретных задач, где эффективно применяются вышеуказанные обобщенные формулы. Рассмотренные здесь задачи подобраны из конкретных статей и даже учебников. Поэтому, при анализе этих задач сначала излагается (может и неполно) авторское решение, а потом применяется соответствующая вышеуказанная формула.

Пример 1. [5, с. 18-22]. На сколько процентов число a больше b , если b меньше a на 20%?

Авторское решение: «По условию b меньше a на 20%. Значит, приняв a за 100%, для b получим:

$$b = a - \frac{20 \cdot a}{100}.$$

Пусть теперь a больше b на $x\%$, тогда, приняв за 100 % число b , найдем $a = b + \frac{x \cdot b}{100}$. Из этих

двух равенств следует такое:

$$a = \left(a - \frac{20 \cdot a}{100} \right) + \frac{x}{100} \cdot \left(a - \frac{20 \cdot a}{100} \right).$$

Решая это уравнение относительно x , получим: $x = 25\%$ ».

Из этой схемы решения следует, что если вместо 20% было задано другое число (процент), то для решения задачи мы должны были повторять всю схему решения. Конечно, это неэффективно в практических целях. Поскольку такие задачи имеют стандартный характер, то выгодно доказать соответствующую обобщенную формулу.

Если применим формулу (2), то сразу получим ответ:

$$x = \frac{100p}{100-p} = \frac{100 \cdot 20}{100-20} = 25\%.$$

Пример 2. На сколько процентов увеличится реальная стоимость зарплаты, если все цены промышленных и продовольственных товаров уменьшатся на 25%?

В [1, с. 50-60] автор, принимая несколько обозначений, после долгих вычислений, приходит к результату: $33\frac{1}{3}\%$.

Анализ показывает, что если вместо 25% взяли бы $p\%$ и повторяли бы всю схему вычисления, по которой действовал автор в [1], то можно было прийти опять к формуле (2) в задаче 2, хотя эти две задачи могут нам показаться разными:

$$x = \frac{100p}{100-p} = \frac{100 \cdot 25}{100-25} = 33\frac{1}{3}\%.$$

Пример 3. [6, с. 20-22].

а) высоту прямоугольной коробки увеличили на 10%, а ее длину и ширину не изменили. На сколько процентов увеличился объем коробки?

б) длину и ширину прямоугольной коробки уменьшили на 10%, а высоту не изменили. На сколько процентов уменьшили объем коробки?

в) длину прямоугольной коробки увеличили на 10%, ширину уменьшили на 10%, а высоту не изменили. Изменился ли объем коробки? Если да, то как?

Автор этой задачи не дает полное решение, вместе с тем считает, что задачи олимпиадного характера.

Легко доказать, что произведение нескольких положительных чисел изменится на $p\%$, если только один сомножитель изменится на $p\%$, причем характеры изменения одинаковы. Поэтому в пункте а) ответ будет 10%, поскольку объем коробки вычисляется по формуле $V = a \cdot b \cdot c$, где a, b и c – длины сторон коробки.

Если изменятся только два сомножителя, то можно применять формулы (5) – (9). В частности, если увеличены две стороны коробки, то применяется формула (5):

$$p + q + \frac{pq}{100} = 10 + 10 + \frac{10 \cdot 10}{100} = 21\%.$$

И, наконец, если одну из сомножителей увеличили на $p\%$, а другую уменьшили на $p\%$, то надо применять формулу (9). И поэтому, в пункте в) получим

$$-\frac{p^2}{100}\% = -1\%,$$

т.е. в данном случае объем коробки уменьшится на 1%.

Пример 4. [3, с. 32-37]. В одном городе Канады 70% населения может говорить по-французски, а 80% – по-английски. Сколько процентов населения этого города владеет двумя языками?

Автор этой задачи предложил два способа решения – алгебраический и геометрический методы. Но что нам мешает в конце такой простой задачи найти соответствующую обобщенную формулу: если $p\%$ говорит на одном языке, а $q\%$ – на другом ($p + q > 100$), то $(p + q - 100)\%$ населения могут говорить на этих двух языках (в таких задачах предполагается,

что каждый житель этого города может говорить хотя бы на одном языке).

Пример 5. [2, с. 56-62]. Морская вода содержит 5% соли по массе. Сколько пресной воды нужно добавить к 30 кг морской воды, чтобы концентрация соли составляла 1,5%?

Авторское решение:

1. Пусть требуется добавить x кг пресной воды.

2. За чистое вещество примем соль. Тогда морская вода – это смесь с 5%-ным содержанием чистого вещества, пресная вода – с 0%-ным.

3. Переходя к долям, получаем, что доля соли в морской воде составляет 0,05, а в пресной воде равна 0, доля соли в смеси, которую нужно получить, – 0,015.

4. Происходит соединение смесей по следующей таблице/

Таблица

Состояние смеси	m (кг)	M (кг)	α
1	$0,05 \cdot 30$	30	0,05
2	$0 \cdot x$	x	0
3	$0,05 \cdot 30$	$30+x$	0,015

5. Исходя из третьей строки таблицы, составим уравнение $m = \alpha M$:

$$0,05 \cdot 30 = 0,015(30 + x).$$

6. Решаем полученное уравнение и находим $x = 70$ кг.

Конечно, такое подробное решение насколько разборчиво, настолько и не практично. Потому, что если данные числа в условии этой задачи изменятся, то для ее решения придется повторять всю схему решения полностью.

Но, если использовать обобщенную формулу (11), то сразу получим

$$x = \frac{m(p - q)}{q} = \frac{30 \cdot (5 - 1,5)}{1,5} = 70 \text{ кг.}$$

И, наконец, последний пример возьмем из учебника [4, с. 225].

Пример 6. Стороны прямоугольника увеличились на 10%. На сколько процентов увеличится его площадь.

Авторское решение: «Пусть a -длина и b -ширина этого прямоугольника. Находим стороны нового прямоугольника: длина – $a + \frac{a}{100} \cdot 10 = 1,1a$, ширина – $b + \frac{b}{100} \cdot 10 = 1,1b$. Тогда площадь нового прямоугольника будет $1,1a \cdot 1,1b = 1,21ab$. По известной формуле нахо-

дим, на сколько процентов увеличилась площадь данного прямоугольника:

$$\frac{1,21ab - ab}{ab} \cdot 100\% = 21\% \gg.$$

Ясно, что если в таких задачах вместо 10% зададим другое число (процент), то придется повторять все вычисления заново.

Здесь целесообразно применять формулу (5), при $p = q = 10\%$:

$$p + q + \frac{pq}{100} = 10 + 10 + \frac{10 \cdot 10}{100} = 21\%.$$

В этом учебнике аналогичными вычислениями решается и следующая задача: длина прямоугольника увеличилась на 20%, а ширина уменьшилась на 10%. На сколько процентов и в каком смысле изменилась площадь прямоугольника?

Замечание 3. Поскольку площадь прямоугольника вычисляется по формуле $S = a \cdot b$, то процентное изменение площади прямоугольника фактически не зависит от того, какие именно стороны прямоугольника и на сколько процентов изменятся (в любом варианте).

В каждом варианте для решения подобных задач можно применять соответствующую формулу из (5) – (9).

Учитывая замечание 3, необходимо сделать корректировку в условиях подобных задач, которые встречаются в разных источниках.

Также ясно, что процентное изменение площади квадрата и круга ($S = a^2 = a \cdot a$; $S = \pi r^2 = \pi \cdot r \cdot r$) можно найти, применив формулу (5)–(9). Например, если радиус круга увеличился на 10%, то его площадь увеличится на $10 + 10 + \frac{10 \cdot 10}{100} = 21\%$ (в формуле (5) принимаем $p = q = 10\%$).

Заключение. Выявление и развитие математических способностей учащихся и повышение их интереса к самостоятельной творческой работе в математике является одной из важных задач современных средних школ. При этом основным показателем считается умение находить нужное обобщение и рациональное решение рассмотренных задач, а также делать анализ ма-

тематических фактов. Для этого не требуется специальное математическое дарование, необходимо, чтобы учитель всегда поддерживал творческую активность ученика, предлагая ему соответствующие задания. А таких задач в школьной математике достаточно, поскольку любой математический вопрос можно углублять неограниченно и учитель может в каждой теме требовать от своих учеников рациональных обобщений, доступных для них. Как показало наше исследование, одной из таких тем может оказаться тема «проценты». Думаем, что на факультативных занятиях можно рассмотреть специальную тему об обобщенных формулах по теме «проценты». И вообще, не пора ли пересмотреть программу школьного курса математики по теме «проценты»?

Литература

1. Барабанов О.О. Задачи на проценты как проблема нормы словоупотребления // Математика в школе. – 2003. – №5. – С.50-60.
2. Водинчар М.И., Лайкова Г.А., Рябова Ю.К. Решение задач на смеси, растворы и сплавы методом уравнений // Математика в школе. – 2001. – №4. – С. 56-62.
3. «Квант» для младших школьников: математика 6-8. М.: Бюро Квантум, 1988. – С.32-37.
4. Марданов М.Дж. и др. Математика: учебник 6-го класса. Баку, 2002. – С. 225 (на азерб. языке).
5. Рязановский А.Р. Задачи на части и проценты // Математика в школе. – 1992. – №1. – С. 18-22.
6. Шевкин А.В. Еще раз об изучении процентов // Математика в школе. – 1993. – №1. – С. 20-22.

Абасов Рагиб Зейнал оглы, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшей математики» Азербайджанской государственной нефтяной академии, профессор Российской академии естествознания. г.Баку, e-mail: Rahib-55@mail.ru

Abasov Rahib Zeinal ogly, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of higher mathematics, Azerbaijan State Oil Academy, professor of the Russian Academy of Nature Studies. Baku, e-mail: Rahib-55@mail.ru

УДК 378.016:51

© Э.С. Бадмаева

Интегративный подход в профессиональной подготовке математиков-программистов

В статье рассматривается возможность интеграции личностно-ориентированного и компетентностного подходов в подготовке специалистов по математическому моделированию информационных систем.

Ключевые слова: фундаментализация профессионального образования, личностно-ориентированный и компетентностный подходы в образовании, контекстное обучение, математическое моделирование.

E.S. Badmaeva

Integrative approach in professional training of mathematicians-programmers

In the article a possibility of integration of personality-oriented and competence approaches in the training of specialists on mathematical modeling of informational systems is considered.

Keywords: fundamentalization of professional education, personality-oriented and competence approaches in education, contextual teaching, mathematical modeling

В процессе обучения математиков-программистов наблюдается недооценка ими некоторых учебных дисциплин, включая математические. Студенты полагают, что для профессиональной деятельности им понадобятся только те дисциплины, которые непосредственно связаны с компьютерами.

Несоответствие ценностного отношения студентов к непрофилирующим учебным дисциплинам, современным требованиям к качеству их профессиональной подготовки делает актуальной проблему фундаментализации профессионального образования.

Под фундаментализацией профессионального образования мы понимаем повышение качества профессиональной подготовки за счет отбора и реализации содержания образования, включающего все, что необходимо для успешной профессиональной деятельности в современных условиях, требующих овладения не только профессиональными, но и метапрофессиональными (ключевыми) компетенциями, к числу которых относятся коммуникативная, аксиологическая, валеологическая, кооперативная, проблемная и др. компетенции.

Компетентностный подход предусматривает интегрирование знаний с целью формирования профессиональной компетентности как «интегральной способности решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы» [1]. Следовательно, требование фундаментализации образования в компетентностном подходе обретает ключевое значение.

Отметим, что компетенция в парадигме «Болонского процесса» определяется как «динамическая совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и сознательной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [2].

Известное противоречие между знаниями, с одной стороны, и умениями и навыками – с другой, в компетентностной парадигме образования следует разрешать по принципу комплементарности (дополнительности), достигая единства личности и профессии, личностного и профессионального развития. Ориентация образования на освоение способностей и ценностей подчиняет знания, умения и навыки единой цели, снимая противоречие между ними.

Фундаментализация содержания образования будущих программистов является основой овладения ими необходимой совокупностью компетенций.

Информационно-методологическая компетенция математиков-программистов представляет собой теоретическую и практическую готовность работать с информацией, совершенствовать свое профессиональное образование на протяжении всей деятельности. Информационная сторона компетенции означает, что будущий специалист должен понимать ценность знания об информации, ее источниках, способах представления, сохранения, преобразования и использования; знать специфику работы с информационными потоками различного вида и содержания; разбираться в сути информационных процессов. Методологическая же сторона компетенции означает успешную работу с разными областями знания, с которыми будет связана будущая профессиональная деятельность специалиста.

Личностно-валеологическая компетенция означает формирование у математиков-программистов нового взгляда на здоровье как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и немощи» [3]. Личностно-валеологическая компетентность математика-программиста направлена на преодоление негативных сторон профессии и основана на способности к осознанию и объективной самооценке своей деятельности, на возможности ориентироваться в своем внутреннем мире, своих психических и физических состояниях, потребностях, запросах, на знании о профессиональных факторах, отрицательно влияющих на здоровье.

Коммуникативная компетенция математика-программиста представляет собой интегративное явление, включающее в себя знания о нормах и типах общения, о способах организации коллективной деятельности; умение сопоставлять собственные взгляды и предпочтения с принятыми в обществе вообще и в конкретном сообществе в частности; умение выслушивать оппонентов и отстаивать свою точку зрения, используя различные приемы рассуждений и аргументации.

Кооперативная компетенция математика-программиста предполагает способность работать в междисциплинарной команде, активную социальную мобильность, способность работать в международной среде, инициативность и лидерство, умение самостоятельно находить партнеров для математического моделирования, распределять задачи и роли в команде, координировать свои действия с действиями партнеров, осуществлять коллективную презентацию мате-

математической модели и ее решения.

Проблемная компетенция – это способность математика-программиста выявлять проблему разработки программы вычислений, когда в математической модели имеется избыток информации; разрабатывать алгоритм решения математической модели; определять оптимальные решения; оценивать точность полученного числового решения и вносить изменения в модели, уточнять уравнение, граничные или начальные условия.

Теоретическая компетенция математика-программиста состоит в умении оценить качество математической модели еще до разработки ее решения по тем или иным признакам: по коэффициентам в уравнении, по виду граничных или начальных условий; в способности определить, какой численный метод нужно использовать для решения данной математической модели, модернизировать численный метод с учетом особенностей модели; в знании основ естественных и гуманитарных наук (физики, химии, биологии, экологии, экономики и др.) для активного участия в построении математической модели, ее уточнении; в способности к непрерывному образованию.

Математическое моделирование, являясь областью профессиональной деятельности математика-программиста, как в научно-исследовательском, так и в практическом смысле, служит универсальным средством формирования профессиональной компетентности программиста в широком понимании. Все перечисленные выше компетенции могут и должны быть освоены в процессе математического моделирования, который требует только те знания, которые необходимы для формирования профессиональной компетентности программиста, причем востребованными оказываются и математические, и естественно-научные, и гуманитарные знания. Универсальность и актуальность математического моделирования в профессиональном образовании математиков-программистов состоит не только в возможности реализации идеи фундаментализации содержания образования, не только в формировании всех необходимых компонентов профессиональной компетенции математиков-программистов, но и в сочетании с различными педагогическими технологиями.

Компетентностный подход неотделим от модульного представления содержания образования. При этом выбор содержания модуля позволяет его усвоение осуществить как выполнение проблемных заданий, приводящих к желаемой модели проблемной ситуации, разрешение кото-

рой связано с освоением той или иной избранной компетенции. В контексте модульного подхода возможна реализация личностно-ориентированного обучения для формирования личностных структур, ответственных за те или иные подразумеваемые характеристики математика-программиста. Следовательно, математическое моделирование обеспечивает интеграцию личностного и компетентностного подходов в образовании, которые в определенном смысле противоречат друг другу. Эти два подхода противоположно направлены: один – во внутренний мир человека, другой – во внешний мир. На вопрос: «Какая педагогическая или психолого-педагогическая теория, реализующая гуманистические принципы развития личности и в то же время служащая основой достижения прагматических целей подготовки компетентных специалистов, может разрешить это кардинальное противоречие?» А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова отвечают: «На наш взгляд, на данный момент в наибольшей мере этим условиям отвечает теория контекстного обучения» [4].

Эта теория уже почти тридцать лет разрабатывается в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Контекстным в этой школе называют обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности. Как мы говорили выше, в математическом моделировании возможно сочетание личностного и компетентностного подходов в образовании. Противоречие между этими подходами снимается в процессе математического моделирования в контексте динамичного представления интегрированного содержания профессиональной деятельности математика-программиста. Поскольку математическое моделирование осуществляется в контексте предметного и социального содержания профессиональной деятельности, происходит наложение теоретических знаний на «канву» усваиваемой профессиональной деятельности, т.е. реализуется основная идея контекстного обучения. Контекст социального содержания профессиональной деятельности математика-программиста в математическом моделировании позволяет освоить информационно-методологическую, личностно-валеологическую, коммуникативную, кооперативную, проблемную, теоретическую компетенции, как компонентов его профессиональной компетенции. В этом контексте проис-

ходит также освоение таких универсальных (ключевых) компетенций, как самостоятельность, ответственность, предприимчивость, конкурентоспособность.

Компетентность личности представляет собой ее готовность к выполнению всей совокупности профессиональных и ключевых компетенций, требуемых для успешного осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми в данное время к ее качеству со стороны государства.

В профессиональной подготовке математиков-программистов предметный и социальный контекст, имеющий место в процессе математического моделирования, образует следующие новшества:

- пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее» благодаря соответственно: реальному процессу, который исследуется; построению математической модели; возможности прогнозирования развития реального процесса при экстраполяции результатов моделирования;
- единство знания и окружающей действительности;
- возможность освоения реального процесса, динамической развертки содержания обучения;
- возможность работать в команде;

Литература

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. – URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat= (дата обращения 10.12.2012).
2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч.ред. В.И. Байденко. – М., 2006. – 22 с.
3. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Д.В. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен; пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 456 с.
4. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2012. – 8 с.

Бадмаева Энгельсина Сергеевна, старший преподаватель кафедры информационных технологий, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Badmaeva Engelsina Sergeevna, senior lecturer, department of informational technologies, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.016

© *Т.В. Бурзалова*

О творческом развитии будущего учителя математики и информатики

В данной статье рассматриваются вопросы творческого развития будущего учителя математики и информатики. Эти вопросы являются важнейшими компонентами процесса формирования будущего специалиста.

Ключевые слова: творчество, мотивация, познавательный интерес, исследовательская деятельность.

On the creative development of future teachers of mathematics and computer science

This article deals with the issues of creative development of future teachers of mathematics and computer science. These issues are the most important components in the process of the development of future specialist.

Keywords: creativity, motivation, cognitive interest, research activity.

Слово «творчество» происходит от слова «творить». Поэтому в первом понимании *творчество* означает творение. Следовательно, деятельность по созданию новой ценности является творческой.

Творчество предполагает определенный, достаточно высокий уровень знаний и умений, особое мышление и воображение, активность, самостоятельность, которые находят то или иное воплощение в созданных продуктах, отличающихся новизной, оригинальностью, неповторимостью, значимостью как для самого создателя, так и для других.

С.Д. Смирнов [1] считает, что творчество есть способ личностного существования. В этом утверждении есть глубокий смысл. Без творчества нет личности. Воспитание личности значит развитие «творческой» (креативности) в человеке как индивиде. Нетворческих личностей нет, есть только личности с различным уровнем «творческой». Способности заложены в каждом человеке, в каждом нормальном ребенке. Дело только в том, что нужно их раскрыть и создать условия для развития. А.Н. Лук [2] отмечает, что сущность творческого процесса для всех одинакова. Разница лишь в конкретном материале. Он считает, что элементы творчества проявляются в решении повседневных жизненных задач, их можно наблюдать в «обычном мыслительном процессе» [2, с.5].

Творчество – индивидуальное качество, задатки которого имеются у каждого от рождения, но требующее условий для его развития, раскрытия в процессе адекватной деятельности. Оно, по мнению Г.В. Шавыриной [3, с. 149], обладает огромной силой воздействия на формирование лучших черт характера человека, влияет на рост его социального сознания и профессиональной подготовки. Очень важно воспитывать у учащихся умение видеть и правильно использовать творческие возможности выбираемой профессии, поскольку от этого зависит, прежде всего, их интерес. Значит, одна из задач развития положительной мотивации учебной деятельности в школе, а затем в вузе, состоит в том, чтобы раскрыть перед обучающимися творческие возможности будущей профессии.

Творческое мышление является основной характеристикой творческой деятельности. Без него любое знание становится малоприменимым, непродуктивным и постепенно забывается, исчезает. Только благодаря творческому (продуктивному) мышлению знание порождает новое знание, продукт (материальный или интеллектуальный). Творческим мышлением будем называть мыслительный акт, благодаря которому деятельность человека приводит к результату, отличающемуся от известных и означающему определенный вклад в развитие соответствующей области. Такую деятельность следует считать творческой. Например, деятельность учителя будет творческой, если благодаря творческому мышлению она приводит к новым методам обучения и воспитания, которые способствуют повышению качества образования, более эффективному развитию личности учащегося. Одной из задач воспитания является формирование творческой личности, обеспечение творческого развития личности. Такая личность может быть воспитана только творческой личностью. Педагог должен сам стремиться к творчеству в своей педагогической деятельности, самосовершенствоваться в своем творческом развитии, овладевать новыми методами развития и диагностики мышления учащихся. Задача учителя – активизировать творческие способности учащихся и дать им образцы целостного и творческого мышления, так называемые знания-инструменты. Эти знания нельзя механически усвоить или же пассивно впитать от наставников-учителей. Они вырабатываются самой личностью как результат внутренней творческой активности, как продукт самоорганизации мышления.

С.Д. Смирнов считает, что творческая (креативность) не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Поэтому он определяет творческую личность как свободную личность, а свободная личность – это личность, способная быть самой собой, слышать свое Я (по определению К. Роджерса). Приводятся следующие рекомендации, обобщающие опыт педагогов и психологов по развитию творческого потенциа-

ла личности:

1. Не подавлять интуицию ученика или студента.

2. Укреплять уверенность обучаемого в своих силах.

3. В процессе обучения опираться на положительные эмоции.

4. Стимулировать стремление к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения.

5. Поощрять склонности к рискованному поведению.

6. Не допускать развития конформного мышления, соглашательства.

7. Развивать воображение.

8. Поощрять стремление человека быть самими собой, умение слушать свое Я.

9. Чаще использовать в обучении задачи открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение.

10. Шире применять проблемные методы обучения.

11. Обучать специальным эвристическим приемам решения задач.

12. Привлекать к совместной с преподавателем исследовательской деятельности.

13. Развивать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и формулировать их.

Рекомендации по творческому развитию могут быть реализованы в процессе специально организованной учебной деятельности. В.Н. Пушкин и Г.В. Шавырина [3,4] показали, что возможно воспитывать оперативность ума – один из показателей творческого мышления в условиях специальной тренировки.

Одной из важных характеристик творческой деятельности является воображение, дающее пищу для мышления. А.Я. Цукарь считает сущностью воображения способность схватывать целое раньше части, на основе отдельных, иногда разрозненных деталей строить единый образ; без воображения невозможно предвидеть возможные результаты выполняемой работы [5]. Л.С. Выготский называл воображение «творческой деятельностью, основанной на комбинирующей способности нашего мозга» [6].

Будущему учителю математики и информатики уже в университете необходимо приобрести опыт творческого развития личности обучающихся, особенно с помощью компьютерных технологий. Компьютеры являются мощным средством развития творческого мышления, если они используются для решения подобранных задач по специально разработанной методике.

Мы разработали и реализовали проект, на-

С помощью компьютеров можно существенно повысить активность обучающихся, то есть можно реализовать активные методы обучения. Активными называются методы обучения, которые позволяют в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и обеспечить интенсивное развитие личности.

Основными путями повышения активности обучающихся служат: усиление мотивации учебной деятельности, интенсификация творческого мышления, отбор научно обоснованной системы учебно-методических задач, учет возрастных и индивидуальных особенностей, привлечение учащихся к исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность является творческой деятельностью. Ее продукты – новые знания.

В современном школьном курсе математики довольно много внимания уделяется последовательному и строгому изложению доказательств теорем, утверждений, логическому обоснованию различных этапов решения или доказательства математического факта, но реже рассматривается сам процесс поиска способа доказательства или решения задачи. Все утверждения и доказательства уже готовы, «отшлифованы». Школьнику так и остается неясным, как удалось найти способ решения той или иной трудной задачи, с помощью каких рассуждений удалось доказать ту или иную теорему. Учитель может найти решение нестандартной задачи в каких-либо методических пособиях, но он часто не в состоянии помочь ученику самостоятельно «нащупать» и провести процесс решения или доказательства, то есть учителю неясно, как формировать у учащихся творческое мышление. В свете новой образовательной парадигмы учитель должен не только дать школьникам некоторый набор математических фактов, сопровождаемых дедуктивными рассуждениями, но и развить их математическую интуицию, привить навыки самостоятельного поиска новых закономерностей, ознакомить с достаточно общими, едиными приемами самостоятельного целенаправленного поиска доказательства теорем или решения задач, которые не зависят от того, к какому разделу школьной программы, к какому типу эти задачи относятся. И хотя методов, гарантирующих решение любой задачи, не существует, ученик должен получить еще в школе представление о тех общих приемах, которые помогают, часто в поиске решения задачи, овладеть знаниями – инструментами.

правленный на решение указанных задач с ис-

пользованием компьютерной системы «Mathematica». Некоторые задачи нами были решены в профильных классах на этапе оптимизации. На этапе профессиональной подготовки этот эксперимент был проведен в расширенном варианте и направлен на укрепление мотивации учебной деятельности и развитие творческих способностей студентов, их профессиональное становление как будущих учителей математики и информатики.

При прохождении курса математики школьники познакомились с различными эвристическими приемами, учились применять их на разно-

образных задачах. Основное внимание уделялось не изложению готового доказательства теоремы или решения задачи (хотя и это обсуждалось), а процессу поиска доказательства или решения, процессу самостоятельного открытия новых математических фактов. На каждом занятии сообщались образцы некоторых наиболее характерных задач, которые будут рассматриваться на следующем. Обязательное решение этих задач не требовалось, но каждый школьник имел возможность почувствовать степень сложности этих задач, мог осознать, что именно в задаче вызывает у него затруднение.

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
2. Лук А.М. Психология творчества. – М., 1978.
3. Шавырина Г.В. Пути формирования культуры мышления учащихся на этапе профессионального выбора // Психологическое сопровождение выбора профессии. – М., 1998.
4. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. – М.: Л., 1965.
5. Цукарь А.Я. Развитие пространственного воображения. – СПб.: Союз, 2000.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Бурзалова Татьяна Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 219757, e-mail: Burzalova@mail.ru
Burzalova Tatiana Vasilievna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.016

© *Т.В. Бурзалова*

Педагогическая поддержка в системе «педагог–ученик»

В данной статье рассматриваются вопросы педагогического сопровождения личности ученика. Показывается, что система педагогической поддержки является одним из необходимых условий развития учащихся.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, эмпатия, гуманизация образования.

T.V. Burzalova

Pedagogical support in the system «teacher–student»

This paper deals with the issues of pedagogical support of the student's personality. It is shown that a system of pedagogical support is one of the necessary conditions for the development of students.

Keywords: pedagogical support, empathy, humanization of education.

Гуманизация отношений «педагог–ученик» исключает насильственное воздействие. Педагогическая задача состоит в том, чтобы обеспечить условия самосовершенствования, осознание личностью происходящих в ее психике процессов развития, вызвать их мотивацию, обеспечить развитие самосознания. При этом следует регулировать и оказывать ненасильственное воздействие с учетом социальных, наследственных и психогенных факторов развития личности. Педагог не должен рассматривать себя выше ученика, он наставник, тьютор, партнер в процессе развития личности. Поэтому он обязан обеспе-

чить партнерские отношения в системе «педагог–ученик» взаимопонимание, взаимопринятие и взаимодоверие. Это достигается в диалогическом общении, когда ставится цель установления глубинного педагогического общения, когда формируется гармоническое единство системы «педагог–ученик». Здесь уместна педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение развития личности ученика.

Педагогической поддержкой С.В. Кульневич [1] называет вид педагогической деятельности, направленный на раскрытие и привлечение личностных качеств ученика для преодоления пре-

пятствий при достижении им поставленной цели.

Различают следующие этапы педагогической поддержки [1]:

- анализ состояния ученика в данной проблеме;
- определение цели поддержки;
- отбор способов влияния на самочувствие ученика;
- практическое воздействие с целью коррекции состояния;
- наблюдение за проживанием состояния и отношения;
- рефлексия.

На каждом из этих этапов благодаря помощи педагога ученик должен сам определить свои действия, самостоятельно справиться с трудностями и проблемами. Профессиональное обеспечение педагогической поддержки способствует становлению ученика субъектом своего личностного развития.

При практической реализации педагогической поддержки учитель должен добиться профессионального взаимодействия с учеником, перевести социальную ситуацию в ситуацию поддержки, создать позитивный настрой ученика, веру в возможность преодоления трудностей. На практике необходимо следовать золотой середине, а не прибегать к крайностям.

Если взять за основу принцип максимального развития субъектности школьника, то есть такого личностного качества, которое означает способность соотносить свое Я с окружающим миром и сознательно строить свое поведение, то возможны, например, следующие формы воздействия: просьба (взамен приказа), совет (взамен решения за ученика), доверительная беседа (вместо допроса), акцент на достоинствах (вместо критики), симпатия (вместо «ярлыка»), проекция результата (вместо угрозы), «стать на позицию воспитанника» (вместо нравоучения), «обсуждение на равных» (вместо «ухода от решения проблем ученика»), возложение полномочий (вместо сверхопеки), акцент на результат деятельности (вместо акцента на личном успехе).

К. Роджерс разработал фундаментальные для ситуации помощи установки: безусловное принятие личности человека, которому оказывается помощь, и его внутренних переживаний; отсутствие оценок в отношении к нему; эмпатия, то есть понимание внутреннего мира человека, глубокое сопереживание ему. Поэтому педагог должен принимать ученика как данность, признавая его индивидуальное своеобразие и право проявления своего Я. Принятие не означает по-

ложительную оценку отрицательных качеств, а признание (безоценочное) того, что есть. Это условие, без которого педагогическая поддержка как таковая невозможна. Педагог безошибочно определяет неблагоприятное состояние ученика и обязан предотвратить его закрепление в виде отрицательного качества. Состояние человека оценивается по его переживаниям под воздействием среды, поэтому следует, прежде всего, изучить среду и через нее, ее умение изменить неблагоприятное состояние ребенка.

В настоящее время педагогическая поддержка получила достаточно широкое распространение в научном мире. Она вызвана необходимостью гуманизации личностного подхода к развитию ребенка. Практическая реализация педагогической поддержки предусматривает философскую, психологическую, социально-педагогическую направленность педагогического мышления [1].

Философская направленность предполагает:

- сложившееся мировоззрение;
- личностное сознание и присвоение высших ценностей;
- безусловное уважение личности;
- взаимодействие с позиции «человек–человек»;
- гуманистическая позиция участников педагогического процесса;
- учет истории жизни личности;
- уважение достоинства своей личности и личности ученика;
- доверие и понимание;
- признание интересов, ожиданий и устремлений ученика.

Психологическая направленность обеспечивает:

- безоценочное восприятие;
- принятие личности ребенка как данности;
- собственный самоанализ и саморегуляция;
- стимулирование самоанализа и саморегуляции ребенка;
- рефлексия и сопереживание;
- умение гибко изменять поведение, установку во имя развития личности.

Социально-педагогическая направленность порождает:

- принцип совместно-разделенной личности;
- диалогическое общение;
- вера в успешное решение проблемы, в ресурсы личности;
- готовность оказать содействие при решении проблемы;
- признание права ученика на свободу выбора;

- поощрение самостоятельности и ответственности ученика;
- акцент на сильных сторонах личности;
- готовность и способность быть на стороне ученика.

Педагогическая поддержка – это реализация личностного подхода в образовании (в его гума-

нистическом проявлении), она требует развитого педагогического мышления для оказания помощи ученику в неблагоприятный момент его саморазвития. Мы рассматриваем систему педагогической поддержки как одно из необходимых условий профессионального самоопределения учащихся в профильных классах.

Литература

1. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997. – 235 с.

Бурзалова Татьяна Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 219757, e-mail: Burzalova@mail.ru

Burzalova Tatiana Vasilievna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.016

© *Т.В. Бурзалова*

О модульной технологии обучения в профильных математических классах

В данной статье рассматривается модульная технология обучения в профильных математических классах. Показано, что такая технология в целом интенсифицирует учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: образовательная технология, познавательный интерес, модульное обучение.

T. V. Burzalova

On modular technology of teaching in specialized mathematical classes

This article considers the modular technology of teaching in specialized mathematical classes. It is shown that in general such technology intensifies educational process.

Keywords: educational technology, educational interest, modular training.

Образовательная технология – это определенная система педагогических действий, последовательное выполнение которых должно по замыслу обеспечить желаемый результат. В отличие от технологии методика обучения предполагает разнообразие способов реализации теоретических положений, более гибка, но менее инструментальна и предсказуема по ожидаемому результату. Преимуществом методики является возможность выбора и изменения педагогического действия по ходу обучения, поэтому она допускает творческий подход к обучению.

Ю.Г. Фокин на основе подробного анализа различных определений технологии обучения приходит к ее пониманию как «прикладной педагогической науки, изучающей закономерности и способы преобразования положений теории обучения и требований программы учебной дисциплины в процессуальные рекомендации, реализация которых обеспечивает решение заранее поставленной дидактической задачи занятия при объективном диагностировании результатов ее решения» [1].

Предмет исследования технологии обучения

– закономерности и процедуры постановки дидактических задач, предусматривающих достижение объективно диагностируемых результатов обучения и способов разработки технологических предписаний для преподавателей, способствующих реализации дидактической задачи.

Объект исследования технологии обучения – процессы постановки и реализации дидактических задач с учетом известных дидактических, психологических и эргономических закономерностей.

Технологическая модель обучения – перечень и указание последовательности технологически и дидактически обоснованных процедур, необходимых для достижения заданной цели обучения.

Технологическое предписание обучения – дидактически обоснованная последовательность действий, выполнение которых ведет к решению задачи.

Существует множество основных направлений введения и использования образовательных технологий в учебном процессе: поисково-исследовательская (задачная) технология, технология критериально-ориентированного обучения, модульная технология обучения и т.д.

В настоящее время обретает принципиально важное значение формирование математической интуиции и математического воображения у обучающихся, так как развитие интуиции включает следующие этапы: накопление и бессознательное распределение образов и абстракций в системе памяти; неосознанное комбинирование и переработка накопленных абстракций, образов и правил в целях решения определенной задачи; свободное оперирование образами и абстракциями; четкое осознание задачи; неожиданное нахождение решения. Указанная нами значимость математической интуиции и математического воображения согласуется с мнением В.А. Гусева [2], который называет интуицию удивительным качеством личности, требующим в своем развитии учета теории интуитивных процессов. Мы полагаем, что среди путей развития интуиции следует выделить актуализацию знаний тем или иным способом, использование обобщенного опыта в виде мыслительных операций, преобразование имеющихся знаний, отвлечение от окружающего путем умственного расслабления, рефлексии и т.д.

Нам кажется очевидным, что приемы развития математического мышления (интуиции и воображения) должны быть связаны с технологией критериально-ориентированного обучения. Она разработана на основе подхода американских психологов Дж. Керолла и Б. Блума, которые предложили сделать фиксированным параметром результаты обучения, а не его условия (учебное время, способ и т.д.): все обучающиеся должны достичь заданного уровня, без которого невозможно дальнейшее обучение. Основными компонентами в данной модели являются:

- критерии усвоения темы;
- тестирование;
- разбиение материала на отдельные фрагменты с указанием результата и методов контроля;
- выбор методов обучения, обучающие задания;
- разработка альтернативных материалов по каждому тестовому вопросу.

Представляется очевидным, что в такой технологии содержится конструирующая (прогнозирование и планирование учебного процесса) функция, функция отбора оптимального содержания, а также технологическая и развивающая функции. При этом уместно выделить несколько уровней усвоения, наивысшим среди которых является творческий.

Модульное обучение представляет собой инновационный высокотехнологичный вид обуче-

ния, основанный на деятельностном личностно-ориентированном подходе и рассчитанный на замкнутый тип управления. Его можно отнести к критериально-ориентированной модели обучения. Ключевым понятием модульной технологии является понятие модуля. А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский под модулем понимают такую «автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая методические материалы) и систему контроля» [3].

Модульная образовательная программа состоит из модулей, усвоение которых проверяется контрольными заданиями. К числу бесспорных достоинств модульной технологии относятся ее гибкость, оперативность, паритетность, реализация обратной связи, преемственность.

Гибкость означает способность программы реагировать и адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. Учебный процесс может быть изменен по количеству модулей, по методам и средствам, по структуре и последовательности освоения модулей, системе контроля, по уровню индивидуализации учебно-познавательной деятельности и дифференциации содержания обучения.

Паритетность модульной технологии состоит в том, что она предполагает субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимся: педагог – консультант – координатор. Такая технология предполагает, что обучающийся самостоятелен в усвоении каждого учебного модуля.

Оперативность заключается в организации системы обратной связи в учебном процессе для контроля, коррекции и оценки успешности изучения модуля. Реализация обратной связи обеспечивает управление учебным процессом благодаря системе контроля и самоконтроля усвоения модуля.

Внутри каждого модуля можно использовать различные подходы: проблемное обучение, активные методы обучения, игровые формы контроля, применение компьютеров для вычислений, визуализация некоторых объектов, контроль и т.д. В модульной технологии реализуется индивидуализация и дифференциация обучения. Модульное обучение обладает свойствами критериально-ориентированного, деятельно-личностного подходов. Искусство разработки модульной программы требует творческого подхода со сто-

роны педагога, хорошего знания не только данной дисциплины, но и ее межпредметных связей, учета индивидуальных особенностей обучающихся. В силу гибкости, технологичности, преемственности модульное обучение позволяет повысить качество образования, полнее использовать и способствовать развитию личностного потенциала обучающихся.

Модульное обучение позволяет комплексно решать такие актуальные педагогические задачи, как обеспечение индивидуального темпа учения, учет возможностей, склонностей и потребностей ученика, обучение умениям самостоятельной работы с разными источниками информации, самостоятельному освоению материала и, следовательно, развитие самостоятельности не только в познавательной деятельности, но и как сложного личностного качества.

Мы эффективно применили модульное обучение в профильных классах и на стадии профессиональной подготовки. Оно позволило обучающимся реализовать индивидуальную траекторию профессионального становления. Таким

образом, модульное обучение, основанное на деятельностном личностно-ориентированном подходе, есть модель реализации основных принципов:

– принцип единства обучения и воспитания личности учителя математики и информатики обеспечивается наилучшим образом при личностном включении учащегося в учебную деятельность;

– принцип индивидуализации и дифференциации обучения обеспечивается при ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса;

– принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий связан со свойствами критериально-ориентированной модели обучения.

Модульная технология в целом интенсифицирует учебно-воспитательный процесс, и главное, обеспечивает педагогические условия непрерывности профессиональной направленности обучающихся.

Литература

1. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студентов вузов / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
2. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Вербум-М, Академия, 2003. – 432 с.
3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

Бурзалова Татьяна Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 219757, e-mail: Burzalova@mail.ru

Burzalova Tatiana Vasilievna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.6:53

© *В.И. Ваганова, Т.Г. Ваганова*

Решение интегративных задач при подготовке бакалавров технического направления

В качестве средств активизации познавательной деятельности студентов при изучении физики предлагаются интегративные межпредметно-межцикловые связи, ориентирующие обучаемых на применение знаний в реальных условиях производства. Приводятся примеры подобных задач с комментариями.

Ключевые слова: интегративные задачи, межпредметные связи, межцикловые связи, профессиональное обучение.

V.I. Vaganova, T.G. Vaganova

The solution of integrative problems in the training of Bachelors of technical direction

The integrative interdisciplinary inter-cycle relations, orienting students to apply knowledge in real conditions of production, are proposed as a means of enhancing students' cognitive activity at learning physics. The examples of such problems are provided with commentaries.

Keywords: integrative problems, interdisciplinary relations, inter-cycle relations, professional training.

В современных условиях меняются позиции человека в производственной деятельности. Рабочие новых специальностей сами определяют алгоритм действий, который связан с анализом сложных технических проблем и требует развитого творческого мышления и самостоятельного пополнения своих знаний, что обусловлено постоянно меняющимися и все более совершенствующимися средствами труда. Указанные причины являются основанием для пересмотра требований к процессу обучения. В работе технического вуза очень важно обеспечить развитие каждого обучаемого с учетом его индивидуальных особенностей, выработать умение глубоко анализировать явления, привить навыки самостоятельной работы и стремление получать новые знания. Поэтому перед преподавателями наряду с формированием системы знаний стоит задача развития творческой личности. Обучение не должно сводиться только к простой передаче знаний и умений, необходимо, чтобы обучаемые пополняли, закрепляли, углубляли и конкретизировали полученные теоретические знания и умения и на их основе приобретали умения и навыки по избранной профессии.

Одним из средств, способов активации познавательной деятельности учащихся являются (интегративные) межпредметно-межцикловые связи, ориентирующие студентов на практическое применение знаний, умений и навыков в реальных условиях производства, на слияние этих знаний в единую систему путем взаимопроникновения общеобразовательных, общетехнических, специальных дисциплин и производственного обучения. Систематическое применение обучаемыми межпредметных связей позволяет использовать определенный математический аппарат в процессе учебы и труда, понимать научные законы и закономерности, используемые при создании технических объектов и разработке технологических процессов, выявлять возможности использования конструкционных материалов, области и условия их применения, конструировать новые технические объекты, овладевать передовыми приемами работы в соответствии с научно-техническим прогрессом

в отрасли производства.

Реализация межпредметно-межцикловых связей в процессе учебно-производственной деятельности обучаемых осуществляется различными способами. Один из них – решение проблемных учебно-производственных задач политехнического характера, предлагающее применение знаний, получаемых при изучении общеобразовательных дисциплин, для выполнения заданий, основанных на материале общетехнических и специальных предметов. Политехнический характер задач с производственным содержанием отражается в тех ситуациях, которые представлены в условиях и исходных данных этих задач. Политехнические ситуации связаны с решением учебно-производственных заданий по предметам естественно-математического и профессионально-технического цикла.

Мы рассмотрим проблемные учебно-производственные задачи политехнического характера в виде интегративных задач по физике, математике, химии и спецтехнологии. Выбор термина «интегративные задачи» объясняется тем, что данные задания отличаются от обычных межпредметных, требующих привлечения общетехнических и специальных знаний для иллюстрации естественно-научных явлений и законов.

Интегративные задачи, как правило, связаны с производственно-техническими ситуациями, при решении которых естественно-научные знания используются как элемент практико-познавательной деятельности. В результате этого ранее усвоенные естественно-научные знания обогащаются возможностью их практического применения. Это тем ценно, что о возможности применения тех или иных естественно-научных закономерностей обучаемые узнают не из объяснения преподавателя, а в результате собственной познавательной и практической деятельности.

Это способствует, с одной стороны, повышению осознанности усвоения знаний учащимися, с другой – формированию устойчивой мотивации социально-трудовой активности.

Реализация межпредметно-межцикловых связей, осуществляемая студентами в процессе решения интегративных задач по предметам естественно-математического и профессионально-технического циклов, способствует формированию у обучаемых единой по структуре и содержанию системы знаний более высокого уровня по сравнению со знаниями, приобретаемыми ими при изучении отдельных, общеобразовательных, общетехнических и специальных дисциплин.

Интегрированные задачи содержат проблемные задания, дополненные комментариями, в которых раскрывается необходимость актуализации знаний, являющихся опорными для решения данной задачи, определяются основные затруднения, которые могут возникнуть перед обучаемыми в процессе решения и пути их преодоления. Способы преодоления затруднений необходимо подобрать так, чтобы обеспечить максимальное участие учащихся в решении задания, исключить прямую подсказку со стороны преподавателя, сократить затраты учебного времени на решение задания. Организованное таким образом управление учебно-познавательной способностью учащихся не исключает, а предлагает и способствует развитию познавательной деятельности обучаемых, облегчает усвоение ими способов решения проблемных заданий, организации мыслительной деятельности.

Например, решение интегративной задачи, требующей знаний материала физики электротехники.

Пример 1. В конструкции электроизмерительных приборов предусмотрено использование различного типа демпферов – устройств для прекращения колебаний стрелки прибора. Модель демпфера индукционного тока состоит из магнита, жестко соединенного со стрелкой, и неподвижного проводящего кольца. Как изменятся колебания полосового магнита (жестко соединенного со стрелкой), подвешенного на пружине, если на его пути расположить замкнутое проводящее кольцо?

Данную задачу дополняем комментарием: проблемность задачи станет отчетливее после демонстрации преподавателем двух одинаковых пружинных маятников, один из которых проходит через алюминиевое кольцо.

Более быстрое затухание маятника, проходящего через кольцо, студенты могут объяснить возникновение индуктивного тока. В случае затруднения предлагается опыт с использованием демонстрационного гальванометра для получения индукционного тока. Важно, чтобы обучае-

мые отчетливо представляли преобразование энергии при затухании этих колебаний.

Применение задачи целесообразно при актуализации знаний учащегося, необходимых для усвоения знаний, происходящих в колебательном контуре, а также понимания принципа действия и конструкции демпферов индукционного типа.

Пример задачи по физике, требующей знания спецтехнологии.

Пример 2. В устройствах поверхностной закалки инструментов и изделий широко используются колебательные контуры. Как изменятся свободные электромагнитные колебания в колебательном контуре, если при ремонте катушки индуктивности, сохраняя то же количество витков, намотать провод меньшего сечения?

Комментарий. Количество витков катушки не изменится. Это значит, что ее индуктивность сохраняет прежнее значение. Учащиеся делают вывод, что частота колебаний не меняется, и обычно этим ограничиваются. Для продолжения решения необходимо дополнительно обратить их внимание на то, что уменьшилось сопротивление провода и, следовательно, возросло активное сопротивление катушки. После такой подсказки учащиеся без труда отвечают, что колебания в этом случае будут затухать быстрее и КПД устройства снизится.

Задача используется на этапе применения новых знаний о преобразованиях энергии в колебательном контуре и при изучении способов термической обработки стали.

Пример 3. Молодой токарь, производя закалку резцов, рассуждает следующим образом: «Раскаленный резец охлаждают в воде или машинном масле. Если резец опустить в воду, она закипит. Образующаяся “паровая рубашка”, обладая небольшой теплопроводностью, будет играть роль теплоизолятора, разделяющего раскаленный резец и охлаждающую жидкость. При погружении резца в масло такой “подушки” не образуется. Значит, в машинном масле резец будет охлаждаться». Верны ли его рассуждения?

Ошибку в рассуждениях токаря можно выявить, если сравнить теплоемкость воды и машинного масла. Охлаждающая способность их различна: если принять охлаждающую способность воды при температуре $20\text{ }^{\circ}\text{C}$ за единицу, то охлаждающая способность масла будет равна $0,2\text{--}0,4$. В зоне термитных превращений ($650\text{ }^{\circ}\text{C}$) вода охлаждает в $5\text{--}6$ раз быстрее, чем масло. Кроме того, нужно учитывать, что вода применяется для охлаждения углеродистых сталей, а маслом – для легированных.

Установление и осуществление межпредметно-междисциплинарных интегративных связей в процессе решения задач особенно эффективно при дифференцированном обучении. Дифференцированное обучение в вузе, усиление профессиональной направленности предметов естественно-математического цикла, разработка интегрированных курсов и дидактических материалов по общеобразовательным и профессионально-техническим дисциплинам для студентов позволит улучшить их профессиональную подготовку.

Литература

1. Ваганова Т.Г. Физика. Вопросы и задачи для самостоятельного решения – Улан-Удэ: Бэлиг, 2011. – 259 с.
2. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Слатенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

Ваганова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Профессиональное образование и математика» Бурятского государственного университета. 670013, Улан-Удэ, ул. Ключевская 78-20, e-mail: valen51@mail.ru

Ваганова Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. 670013, Улан-Удэ, ул. Ключевская 144-28, e-mail: v_t_g@mail.ru

Vaganova Valentina Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of professional education and mathematics, Buryat State University. 670013, Ulan-Ude, Kluychevskaya st., 78-20, e-mail: valen51@mail.ru

Vaganova Tatyana Gennadevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physics, East Siberian State University of Technologies and Management. 670013, Ulan-Ude, Kluychevskaya st., e-mail: v_t_g@mail.ru

УДК 378.147

© *О.А. Гармаева*

Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров

В статье изложены концептуальные основы реализации компетентностного подхода в российской системе образования, определены стратегии взаимодействия с мировой системой образования, основные аспекты формирования профессиональной компетентности будущих инженеров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, модульное обучение, рефлексивные технологии, проблемная ситуация, педагогическая поддержка.

О.А. Garmaeva

Formation of professional competence of future engineers

The article describes the conceptual framework of implementation the competence approach in the Russian system of education, the strategies of interaction with the global education system, the basic aspects of formation the professional competence of future engineers are identified.

Keywords: professional competence, modular learning, reflective technology, problem situation, pedagogical support.

Профессиональная компетентность рассматривается как готовность к выполнению профессиональной деятельности. Конкретный смысл этой готовности выражается в способности разрешить проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности. Каждая специализация требует разработки своей компетентности, определения ее сущности, особенностей и структуризации. Вместе с тем существуют общие требования к компетентностному обучению.

Во-первых, в компетентностном обучении изменяется роль знаний, поскольку здесь речь идет лишь о тех, которые необходимы для формирования данной профессиональной компетентности.

Во-вторых, в компетентностном обучении изменяется анализ результатов образовательной деятельности: оценивается уровень профессиональной компетентности, а не уровень знаний.

В-третьих, методы обучения должны быть профессионально ориентированными. Предпоч-

тение отдается проблемному обучению, но привлекаются и личностно-ориентированные методы, рефлексивные технологии.

Профессиональная компетентность рассматривается как результат овладения профессиональными компетенциями, который проявляется в процессе разрешения проблемных ситуаций. Уровень овладения каждой компетенцией определяется по результатам тестирования. Очень важно, чтобы тесты были валидными и надежными. По уровню овладения компетенциями по определенным правилам устанавливается уровень овладения профессиональной компетентностью.

Использование компетентностного подхода может привести к узости профессионального образования, так как возможно игнорирование фундаментальных знаний. Для избежания этого наряду с профессиональными компетенциями предусматриваются ключевые.

Ключевыми компетенциями называются универсальные компетенции, необходимые для разрешения всевозможных жизненных проблемных ситуаций, например, самостоятельность, коммуникабельность, ответственность и т.д. Ключевые компетенции необходимы и в профессиональной деятельности. Вместе с профессиональными компетенциями должны обеспечить не только умение выполнять профессиональную деятельность, но и умение жить, жить вместе, создавать. Совокупность необходимых для данного вида профессиональной деятельности профессиональных и ключевых компетенций устанавливается государственным стандартом образования.

Для будущих инженеров профессиональная компетентность в нашей модели предполагает аксиологический, когнитивный, творческий, рефлексивный, информационный и проблемный компоненты (компетенции).

Когнитивный компонент формирует способности к обучению, стремлению учиться, овладеть профессиональным мастерством.

Творческий компонент развивает творческие способности, способности к созданию и внедрению новых профессиональных методов, технологий, инноваций в профессиональную (инженерную) деятельность.

Рефлексивный компонент отвечает за способности к самопознанию и самооценке своей профессиональной компетентности, степени своего соответствия современным профессиональным требованиям.

Информационный компонент предполагает способность собирать, хранить и перерабатывать актуальную информацию, относящуюся к

профессиональной деятельности, использовать ее в своей работе.

Кроме этого, важным компонентом мы считаем способность к самоактуализации и самосовершенствованию. Самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Самосовершенствование означает непрерывное образование, повышение своей профессиональной компетентности.

Формирование профессиональной компетентности в изложенном виде требует отбора содержания обучения, знаний, необходимых для формирования способов профессиональной деятельности, отвечающих перечисленным компетенциям. Должна быть выполнена структуризация содержания обучения и выделены необходимые компоненты этого содержания.

В содержании инженерного образования мы условно выделяем информационный, творческий, мотивационный и аксиологический компоненты.

Информационный компонент включает материал, относящийся к узкопрофессиональным знаниям, овладение которыми составляет основу профессиональной компетентности.

Творческий компонент рассчитан на формирование творческих заданий, выполнение которых приводит к творческим ситуациям.

Мотивационный компонент представляет собой учебный материал, необходимый для внешнего мотивирования учебной деятельности студентов-инженеров.

Аксиологический компонент включает учебный материал, необходимый для формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности и основанного на удовлетворении своих социо-культурных, материальных и духовных потребностей.

Представление содержания профессионального образования будущих инженеров мы осуществляем в интегрированном виде, включая не только специальные учебные дисциплины, но и дисциплины естественно-научного и гуманитарного циклов. Это отвечает принципу фундаментализации образования. Интеграция учебных дисциплин реализуется как в горизонтальном, так и в вертикальном направлении, в котором стержневыми являются специальные учебные дисциплины. Они образуют непрерывную цепь дисциплин от первого до старших курсов.

Содержание образования разворачивается как непрерывная последовательность учебных модулей.

Под модулем мы понимаем целостную, логически завершенную часть учебного материала, которая допускает использование актуальной

образовательной технологии, контроль и самоконтроль процесса овладения студентом некоторой компетенцией или несколькими компетенциями. Освоение каждого модуля происходит как разрешение проблемной ситуации, возникающей при выполнении контрольных заданий, из которых состоит данный модуль. Одним из достоинств модульного обучения является возможность обеспечить развитие требуемой компетентности, управляя им непрерывно от модуля к модулю.

А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский [1, с. 454-455] отмечают следующие принципы проектирования модульной программы:

- компоновка содержания учебного материала вокруг базовых понятий и методов;
- систематичность и логическая последовательность изложения учебного материала;
- целостность и практическая значимость содержания;
- наглядность представления учебной программы.

На наш взгляд, модульное обучение дает возможность использовать личностно-ориентированный подход в обучении, создавая педагогические условия для развития необходимых личностных структур сознания. В этом смысле модульное обучение представляет собой способ интеграции компетентностного и личностно-ориентированного подходов, служат способом реализации контекстного обучения, разработанного А.А. Вербицким и его учениками. [2]

В высшей школе в настоящее время внедряется кредитная система учета трудоемкости учения. Кредитный час включает семестровый объем содержания обучения по каждой учебной дисциплине и экзамен. Результат освоения одного кредитного часа оценивается по 100-бальной системе. Студент сам выбирает определенные кредитные часы и по их количеству и уровню определяется рейтинг успеваемости по освоению куррикулума (содержания и методов обучения). Модульная технология обучения хорошо подходит для кредитной системы, поскольку модуль позволяет учитывать как время его усвоения, так и качество.

Среди технологий обучения будущих инженеров особое значение имеют развивающие технологии, рассчитанные на самоактуализацию личности, формирование творческих способностей будущего инженера. Развитие творческих способностей требует проблемного метода обучения, о котором мы говорили выше. Главное здесь состоит в том, чтобы учебная деятельность

была рассчитана на получение нового результата за счет иного подхода. Учебный процесс должен состоять в решении проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Педагогические проблемы развития личности студентов, их творческих способностей успешно разработаны в российской педагогике.

В.А. Метаева [2] разработала теорию рефлексивных технологий обучения, считая, что рефлексия всегда сопутствует человеческой деятельности, тесно связана с мышлением. Она выделила следующие типы рефлексивных технологий:

- диалоговые методики, базирующиеся на диалоге и рефлексивном восприятии как собственных высказываний, так и высказываний собеседника и являющиеся условием творческого отношения к выполняемой деятельности;
- интерактив, в основе которого стоит рефлексия, дискуссия, обмен опытом, анализ, критика, способствующие развитию творческого подхода к деятельности;
- casestudy – методика, состоящая в анализе конкретных ситуаций (кейсов), по результатам которого принимается решение или вносятся поправки и изменения в имеющееся решение;
- рефлексивные дискуссии, актуализирующие и развивающие творческий подход к выполнению деятельности;
- рефлексивный видеотренинг для повышения личностного и профессионального роста;
- рефлексивные игры, основанные на рефлексивном восприятии поведения участников, рассчитанные на разрядку напряженности и приобщение к нормам деятельности в команде.

В профессиональной деятельности постоянно возникают проблемные ситуации, требующие креативности, способности принимать решения в ситуации неопределенности и ограниченности времени. В подготовке будущих инженеров обучение должно быть направлено на формирование умения действовать в проблемных ситуациях, для чего студентам предлагаются задания, выполнение которых требует преодоления трудностей. В связи с этим оказывается актуальной технология педагогической поддержки студентов, сущность которой состоит в том, чтобы помочь им самостоятельно преодолеть препятствия, встречающиеся в их профессионально-ориентированной учебной деятельности. Для этого нужны особые способы педагогического влияния на студентов, актуализирующие их внутренний потенциал на преодоление препятствий.

Технология педагогической поддержки возможна в режиме диалогического общения преподавателей и студентов, когда они, имея каждый свою точку зрения на проблему, находят общий путь ее решения и становятся равноправными партнерами по взаимодействию.

Итак, компетентностное профессиональное образование будущих инженеров связано с кар-

динальными переменными в педагогической деятельности: изменяется роль знаний, тип оценивания результатов образовательной деятельности, отношение преподавателя к профессиональной подготовке будущих инженеров, отношение студентов к процессу обучения, система отношений между преподавателем и студентом.

Литература

1. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004 г.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2012.

Гармаева Оюна Алексеевна, старший преподаватель кафедры «Информатики и ИТЭ в экономике» БГСХА им. В.Р. Филиппова, г. Улан-Удэ, Пушкина, 1, e-mail: garmaeva_oa@mail.ru

Garmaeva Oyuna Alexeevna, senior lecturer, department of computer science and ITE in economy, V.R.Finlippov State Agricultural Academy, Pushkin st., 1, e-mail: garmaeva_oa@mail.ru

УДК 372.851

© *Г.Д. Гефан, О.В. Кузьмин*

Методика построения контрольно-обучающих программ и их использование в преподавании математических дисциплин

В статье представлена методика построения контрольно-обучающих программ на основе принципа диалога. В первом варианте обучающей программы («ищем истину») компьютер задает вопросы и дает аргументированные комментарии к ответам студентов. Второй вариант («учимся действовать») обучает решению типовых многошаговых задач.

Ключевые слова: программированное обучение, контрольно-обучающая программа, диалоговый режим, математика.

G.D. Gefan, O.V. Kuzmin

Methodology of projecting control-training programs and their application in teaching mathematical disciplines

The paper presents methodology projecting control-training programs based on the principle of dialogue. In the first option of the training program ("Search of truth") computer asks questions and gives constructive comments on students' responses. The second option ("Learning to act") teaches to solve typical multi-step problems.

Keywords: programmed teaching, control-training program, dialogue mode, mathematics.

Обучающая программа и программированное обучение. Использование обучающих программ – один из наиболее действенных и интересных методов, применяемых для организации самостоятельной работы студентов и при дистанционном обучении. Прежде всего уточним само понятие обучающей программы. Хотя данный термин является достаточно употребительным, понимается он не совсем однозначно. Мы определяем обучающую программу как разветвленную последовательность порций материала, «усваиваемых» по некоторому алгоритму, зависящему, в том числе, и от действий учащегося. Обучающая программа может относиться к разным категориям. Это может быть программа-тренажер, интерактивная учебная система, обучающая игра и др. Она также может

сочетать все перечисленные качества и выполнять как тренинговые, так и тестовые функции. Главное условие – программа устроена так, что она получает информацию об обучаемом и, в зависимости от этой информации, направляет его определенным образом.

Обучающая программа является инструментом образовательной технологии, называемой программированным обучением. Концепция программированного обучения возникла в начале 50-х гг. XX в., когда американский психолог Беррес Скиннер (1904-1990) предложил повысить эффективность усвоения материала, выстраивая его как последовательную программу подачи порций информации и контроля за их усвоением. Скиннер рассматривал обучение в соответствии с классической схемой бихевио-

ризма «стимул – реакция – подкрепление», которую в данном случае следует понимать так: обучаемому предъявляется порция учебного материала; он определенным образом действует с этим материалом; действия оцениваются (критикуются или поощряются), что делает усвоение эффективным. В рамках *линейного алгоритма*, предложенного Скиннером, ученик движется достаточно мелкими шагами, каждый шаг обязательен, возврат к прежним шагам исключается.

Эти особенности линейной программы вызвали критику программированного обучения за то, что такая жесткая схема не позволяет ученику видеть общей цели, сковывает его инициативу и самостоятельность. Создатель *разветвленных программ* Н.А. Краудер (1921-1998) считал, что дозы учебной информации должны быть достаточно большими, поскольку для усвоения важен не безошибочный путь мелкими шагами, а глубокий, всесторонний анализ материала. Другая особенность разветвленной программы – разнообразие вариантов ответа ученика. Он выбирает ответ на контрольный вопрос из предложенного набора, где есть не только правильный, но и неполные и неверные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему шагу. В противном случае ему разъясняется сущность ошибки, и он получает указание вернуться к исходному пункту, возможно, получив подсказку. Таким образом, разветвленная программа ведет обучаемых разными путями в зависимости от их ответов и ошибок.

Однако и у такой программы есть недостатки. Критики обучающих программ, построенных на данном принципе, считают, что выбор ответа провоцирует ученика угадывать и запоминать правильные ответы и исключать ошибочные, то есть обучающая программа такого рода тоже не дает ученику цельного и системного представления о материале. Согласимся с тем, что идеальных средств обучения не существует, однако заметим, что многое зависит не только от алгоритма программы, но и от ее конкретного наполнения, т.е. от искусства разработчика обучающих материалов. Большое значение имеет также мотивация самого обучаемого: настроен ли он на полноценное критическое усвоение информации, или склонен к угадыванию и «зазубриванию».

В нашей стране вклад в разработку теории программированного обучения был внесен Н.Ф. Талызиной, В.П. Беспалько, П.Я. Гальпериним, И.Е. Шварцем и другими [1, 2]. Отметим также ряд диссертационных исследований последнего

десятилетия, связанных с проблемами программированного обучения и применения обучающих программ [3-6].

Принципы и средства программированного обучения. Согласно имеющейся литературе по программированному обучению (например, [2, 7]), оно опирается на несколько основных принципов.

Первый принцип – иерархия управляющих устройств. Педагог управляет системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, индивидуальная помощь и коррекция в сложных и/или нестандартных ситуациях обучения.

Второй принцип – деление материала на малые части (шаги). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации, подаваемых в определенной логической последовательности.

Третий принцип – обратная связь. Имеется в виду, что кроме передачи информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), есть и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь).

Четвертый принцип – индивидуальный темп в обучении. Работа обучаемого по программе строго индивидуальна, каждому предоставляется возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна.

Пятый принцип – адаптация. Управляющая программа должна приспосабливаться к индивидуальным способностям ученика, организовывать поддержку, подсказку, применять наводящие вопросы и т.д. Это требует использования специальных средств для работы с программированными учебными материалами, моделируемыми с любой степенью полноты деятельности педагогов в процессе обучения.

Средства программированного обучения достаточно разнообразны. Это могут быть программированные печатные (бумажные) пособия, электромеханические устройства, компьютерные обучающие средства.

Разумеется, наибольшие возможности для программированного обучения дают современные компьютеры. Они позволяют создавать сложные электронные системы обучения, которые обладают большими дидактическими возможностями. В частности, разрабатываются интерактивные программы, в которых обучаемый работает в диалоговом режиме со сложными информационными системами, базами данных,

экспертными системами, выполняющими дидактические функции.

Диалоговый принцип работы обучающей программы. По нашему мнению, предпочтительной основой компьютерных обучающих программ является принцип активного диалога между студентом и компьютером. Например,

компьютер «задает» студенту вопросы, принимает его ответы, дает аргументированные комментарии к ним и с помощью некоторых подсказок или «намёков» способствует отысканию истины. Этот алгоритм, принципиально соответствующий концепции разветвленной программы Краудера, отображен на рисунке 1.



Рис. 1. Блок-схема обучающей программы, работающей в диалоговом режиме (вариант 1: «ищем истину»)

В качестве примера реализации данного алгоритма приведем фрагменты обучающей программы по теории вероятностей.

Задание. Какое из перечисленных ниже равенств является необходимым и достаточным условием независимости события A от события B ?

Первый вариант ответа. $P(A) \neq P(B)$.

Комментарий. Вы не правы. Из того, что два события имеют разную вероятность, вовсе не следует, что они независимы. Например, при выборе одной карты из 36 событие A – появление дамы – происходит с вероятностью $1/9$; событие B – появление пиковой дамы – с вероятностью $1/36$. Но ведь событие A зависит от события B . Действительно, если известно, что событие B произошло, то событие A имеет вероятность 1, т.е. $P(A|B) = 1$. Если известно, что событие B не произошло, то событие A имеет вероятность $3/35$. Иначе говоря, условные вероятности события A не равны его «безусловной» вероятности $P(A) = 1/9$.

Второй вариант ответа. $P(A) + P(B) = 1$.

Комментарий. Вы не правы. Выбранное Вами равенство справедливо для двух противоположных

событий ($A = \bar{B}$), но не имеет никакого отношения к определению независимости событий.

Третий вариант ответа. $P(A|B) = P(B|A)$.

Комментарий. Вы не правы. Пример. Бросаются 2 игральные кости. Событие A – выпадение «шестерки» на 1-й кости, событие B – выпадение нечетной цифры на второй кости. $P(A|B) = 1/6$, $P(B|A) = 1/2$. Таким образом, $P(A|B) \neq P(B|A)$, но события явно независимы. Обратите внимание: здесь $P(A|B) = P(A)$, $P(B|A) = P(B)$. Это означает, что в данном случае «условность» вероятностей теряет смысл.

Четвертый вариант ответа. $P(A|B) = P(A)$.

Комментарий. Вы правы. Для независимых событий условные вероятности не отличаются от «безусловных».

Приведенный фрагмент содержит обсуждение вопроса, имеющего теоретический характер. Однако в рамках обучающей программы может обсуждаться и конкретная практическая задача.

Задание. Имеется 2 билета разных лотерей. Вероятность выигрыша в первой лотерее равна 0.01, а во второй 0.02. Как найти вероятность

того, что один из этих билетов выиграет, а один проиграет?

Первый вариант ответа. Надо рассмотреть две гипотезы: H_1 – выиграет первый билет, $P(H_1) = 0.01$; H_2 – выиграет второй билет, $P(H_2) = 0.02$. После этого, считая, что $P(A|H_1) = 1/2$, $P(A|H_2) = 1/2$, следует применить формулу полной вероятности.

Комментарий. Вы не правы. Учтите, что гипотезы должны образовывать полную группу несовместных событий. Следовательно, сумма их вероятностей должна быть равна единице.

Второй вариант ответа. Событие A_1 (билет первой лотереи выиграет) – вероятность $P(A_1) = 0.01$, событие A_2 (билет второй лотереи выиграет) имеет вероятность $P(A_2) = 0.02$. Событие $\overline{A_1} \cdot \overline{A_2}$ заключается в проигрыше обоих билетов. Его вероятность равна

$$P(\overline{A_1} \cdot \overline{A_2}) = P(\overline{A_1})P(\overline{A_2}) = 0.99 \cdot 0.98 = 0.9702.$$

Нас интересует событие «из двух билетов один оказался выигрышным». Вероятность этого события равна $1 - 0.9702 = 0.0298$.

Комментарий. Вы нашли вероятность события, противоположного проигрышу обоих билетов. Это – не что иное, как вероятность того, что выиграет хотя бы один (т.е. один или более) билет. Перечитайте условие задачи: там речь идет о выигрыше не хотя бы одного, а ровно одного билета!

Третий вариант ответа. Надо рассмотреть две гипотезы: H_1 – куплен билет первой лотереи, $P(H_1) = 0.5$; H_2 – куплен билет второй лотереи, $P(H_2) = 0.5$. После этого следует применить формулу полной вероятности считая, что $P(A|H_1) = 0.01$, $P(A|H_2) = 0.02$.

Комментарий. Вы не правы. По условию задачи куплено по одному билету каждой лотереи. По логике выбранного Вами решения покупается один билет – тогда действительно имело бы смысл рассматривать гипотезы (покупка билета первой лотереи и покупка билета второй лотереи). Таким образом, выбранное Вами решение не соответствует предложенной задаче.

Четвертый вариант ответа. Событие A_1 (билет первой лотереи выиграет) имеет вероятность $P(A_1) = 0.01$, событие A_2 (билет второй лотереи выиграет) имеет вероятность $P(A_2) = 0.02$. Нас интересует событие «из двух билетов один и только один оказался выигрыш-

ным», т.е. $A_1\overline{A_2} + \overline{A_1}A_2$.

Вероятность этого события равна $P(A_1\overline{A_2} + \overline{A_1}A_2) = 0.01 \cdot 0.98 + 0.99 \cdot 0.02 = 0.0296$.

Комментарий. Вы правы. Предложенную задачу можно было решить и другим способом. Пусть событие A – выиграли оба купленных билета, событие B – проиграли оба купленных билета, событие C – один билет выиграл и один проиграл. Тогда

$$P(C) = 1 - P(A) - P(B) = 1 - 0.01 \cdot 0.02 - 0.99 \cdot 0.98 = 0.0296$$

Другая возможная схема построения обучающей программы: перед студентом ставится задача, которая должна быть решена в несколько действий (шагов). Каждый шаг считается сделанным лишь после того, как будет выбран правильный вариант из предложенных вариантов действия. Задание считается выполненным, если выбрана полностью правильная последовательность шагов. Этот алгоритм отображен на рисунке 2. Принципиально он близок к концепции линейной программы Скиннера.

В качестве примера рассмотрим фрагмент обучающей программы по аналитической геометрии.

Задание. Требуется найти линию, каждая точка которой находится вдвое ближе к точке $A(-1; 0)$, чем к прямой L , имеющей уравнение $x = -4$.

Шаг 1. Из приведенных изображений выберите то, которое соответствует условию. (Приведено несколько изображений; одно из них – правильное).

Шаг 2. Если точка $M(x, y)$ вдвое ближе к точке $A(-1; 0)$, чем к линии L $x = -4$, то: ... (Среди вариантов ответа есть ответ $|x + 4| = 2\sqrt{(x + 1)^2 + y^2}$).

Шаг 3. Преобразуйте уравнение $|x + 4| = 2\sqrt{(x + 1)^2 + y^2}$ к виду общего уравнения линии второго порядка. (Среди вариантов ответа есть правильный ответ $3x^2 + 4y^2 - 12 = 0$).

Шаг 4. Уравнение $3x^2 + 4y^2 - 12 = 0$ – это уравнение... (Среди вариантов ответа есть ответ «... эллипса»).

Шаг 5. Получен эллипс с каноническим уравнением... (Среди вариантов ответа есть $\frac{x^2}{4} + \frac{y^2}{3} = 1$).

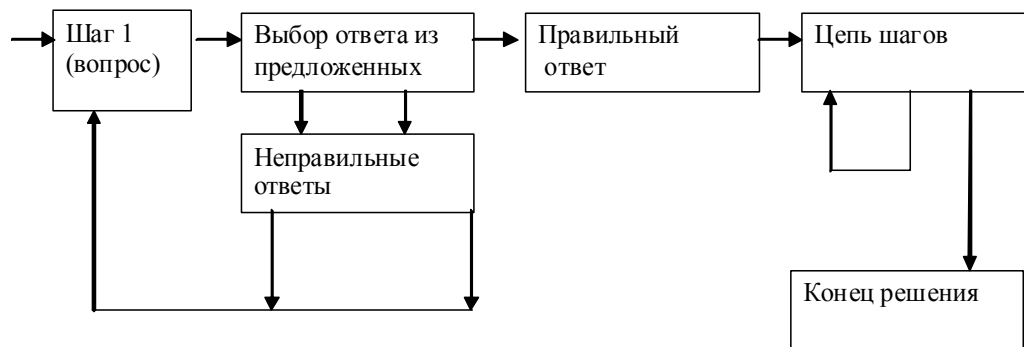


Рис. 2. Блок-схема обучающей программы, работающей в диалоговом режиме (вариант 2: «Учимся действовать»)

Система КОРТ (Комплекс Обучения, Репетиций, Тестирования). Контрольно-обучающая система КОРТ [8, 9] реализует оба представленных варианта обучающих программ («ищем истину» и «учимся действовать»). Слово «корт» здесь не случайно: главный принцип, положенный в основу этой системы – активный диалог между студентом и компьютером, несколько напоминающий перемещение мяча над теннисным кортом. Система может работать в следующих режимах:

- справочные материалы – пользователь имеет возможность получить краткие теоретические сведения по выбранной теме;
- обучение – пользователь получает ряд вопросов (заданий) по выбранной теме; за один сеанс можно освоить одну тему, за другой – вторую и т.д.;
- репетиция – пользователь получает несколько случайно отобранных вопросов (заданий) из каждой темы, так что выборка охватыва-

ет материал всей дисциплины или ее достаточно большого раздела; ответы пользователя комментируются, но возврата к вопросу (при любом варианте ответа) нет;

- тестирование – отличается от репетиции только тем, что требует обязательной авторизации и не содержит никаких комментариев, за исключением итоговой оценки.

Описанная образовательная технология хорошо вписывается в концепцию интерактивного обучения, содействуя повышению познавательного интереса учащихся. Опыт ее применения в преподавании математических дисциплин подтверждает высказывавшееся ранее мнение [10], что хотя темп обучения в этом случае сугубо индивидуален, в среднем он значительно более высок, чем при самостоятельной работе с «обычной» литературой или при традиционных формах групповых занятий.

Литература

1. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Изд-во Московского университета, 1969. – 134 с.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
3. Малыгина О.А. Идея программированного обучения в отечественной педагогике высшей школы (60–70-е гг. XX в.): дис. ... канд. пед. наук – Хабаровск, 2002. – 195 с.
4. Доржиев Ц.Ц. Компьютерная обучающая система как средство оптимизации учебной деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2005. – 23 с.
5. Ундозерова А.Н. Развитие идей компьютерного обучения в отечественной педагогике второй половины XX-начала XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Карел. гос. пед. ун-т., 2007. – 24 с.
6. Мартиросян Л.П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Ин-т информатизации образования, Рос. акад. образования. – М., 2010 – 42 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Гефан Г.Д. Принципы построения обучающих программ и компьютерных практикумов по математике // Повышение эффективности познавательной деятельности обучающихся: материалы 2-й Международной науч.-метод. конф. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 1999. Вып. 3. С. 43-45.
9. Оболочка контрольно-обучающей программы «Комплекс Обучения, Репетиций, Тестирования» (КОРТ). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2012612992. Зарегистрировано в реестре программ для ЭВМ 27.03.2012. ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет путей сообщения» // Гефан Г.Д., Бутырин О.В.
10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Буланова-Гопоркова М.В. и др.; под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – 320 с.

Гефан Григорий Давыдович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математика» ИрГУПС, тел.: 89086615484, 638354, e-mail: grigef@rambler.ru

Кузьмин Олег Викторович, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой теории вероятностей и дискретной математики ИГУ, тел.: 89025604133, e-mail: quzminov@mail.ru

Gefan Grigory Davydovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of mathematics, Irkutsk State Railway University, tel.: 89086615484, 638354, e-mail: grigef@rambler.ru

Kuzmin Oleg Victorovich, doctor of physical and mathematical sciences, professor, head of the department of theory of probability and discrete mathematics, Irkutsk State University, tel.: 89025604133, e-mail: quzminov@mail.ru

УДК 378:53

© *А.Б. Дамбуева, Л.В. Скокова*

Формирование профессиональной компетентности физиков в системе «школа–вуз» на основе отбора содержания обучения

В данной статье раскрыто содержание обучения физике для формирования профессиональной компетентности физиков в системе «школа-вуз».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, содержание обучения, физика.

A.B. Dambueva, L.V. Skokova

Formation of professional competence of physicists in the system «school–university» on the basis of learning content selection

In this article the content of teaching physics for formation of professional competence of physicists in the system “school-university” has been revealed.

Keywords: professional competence, competence, learning content, physics.

Важнейшей задачей формирования системы непрерывного образования «школа–вуз» является углубление знаний абитуриентов по профильным дисциплинам и адаптация к вузовским требованиям.

Первой ступенью подготовки профессиональных кадров для региона является школа. Однако данные о результатах ЕГЭ по физике по республике за последние три года свидетельствуют о снижении среднего балла с 51,4 в 2010 г. до 48,3 в 2012 г. на фоне увеличения количества неудовлетворительных оценок с 2,9 % в 2010 г. до 10,3% в 2012 г. Это, в частности, является следствием демографического кризиса, отсутствия интереса к изучению технических дисциплин, низкого уровня преподавания физики в средней школе, нехватки квалифицированных кадров, плохой экспериментальной базы.

Многие выпускники не готовы к усвоению новой информации, не умеют отвечать на вопросы, объяснять наблюдаемые явления, работать с приборами, не знают фундаментальных физических законов. В связи с этим возрастает роль учителя, который должен создать условия для развития творчества, познавательных интересов, интеллектуальных способностей учащихся, опираясь на гуманизацию, дифференциацию

и индивидуализацию обучения.

Учебный материал по физике имеет следующую структуру: 1) изучение теоретического материала; 2) применение физических законов к решению задач; 3) овладение методикой постановки эксперимента и методами математической обработки полученных результатов.

Содержание обучения физике для формирования профессиональной компетентности физиков в системе «школа–вуз» должно быть представлено в виде взаимосвязанных блоков, обеспечивающих переход от одной образовательной ступени к другой при условии подтверждения соответствующего уровня компетентности.

Авторы выделяют три уровня формирования содержания образования: общее теоретическое представление, реализуемое в виде учебного плана; учебный предмет – в виде учебной программы по предмету; учебный материал, представленный в учебных пособиях, задачниках и других дидактических материалах.

На каждом уровне содержание образования регламентируется целями, при этом цели обучения на каждом уровне взаимосвязаны.

Цели общего образования обусловлены потребностями общества на современном этапе его развития и следуют из социального заказа шко-

ле. В качестве глобальной цели в современной ситуации выделяют всестороннее и гармоничное развитие личности человека, обладающего глубокими и прочными знаниями, умением самостоятельно пополнять их и применять на практике, научным мировоззрением, готового к труду и общественной деятельности, сознательному выбору профессии.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности физиков необходимо провести отбор содержания обучения, удовлетворяющего следующим критериям:

- соответствие целям обучения: содержание курса должно обеспечить формирование научного мировоззрения, выработать способность самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи;

- единство содержания обучения: содержание отдельных учебных модулей в совокупности должно обеспечить формирование целостной научной картины, служащей основой его последующей деятельности;

- преемственность: отсутствие дублирования информации и высвобождение ресурсов учебного процесса;

- дидактическая изоморфность: основные структурные элементы и смысловые единицы включены в учебную дисциплину дидактически переосмысленными. Предполагается, что при отборе содержания обеспечивается выполнение принципов научности и доступности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории и практики;

- минимизация: необходимость отбора минимума информации;

- учет средств обучения: при определении содержания обучения необходимо следить за изменениями в средствах обучения, в том числе наличие учебников, учебных пособий и компьютерных средств [1].

Учитывая, что выпускники профильных классов поступают в вузы физико-математического направления, их следует знакомить со специфическими физическими методами познания, с применением аппарата высшей математики к решению физических задач, формировать у них исследовательские экспериментальные умения.

В ГОСТе по физике цели обучения, выраженные через требования к уровню подготовки учащихся, формулируются в виде конкретных умений.

Ниже в качестве примера приведен фрагмент требований к подготовке учащихся основной школы по содержанию темы «энергия».

Учащиеся, окончившие основную школу,

должны:

- указывать изменения и преобразования энергии, использовать закон сохранения энергии при анализе свободного падения тел, движения тела при наличии трения, колебаний пружинного и математического маятников, нагревания проводников электрическим током, плавления и испарения;

- называть преобразования энергии двигателями внутреннего сгорания, электродвигателями, электронагревательными приборами;

- указывать направление теплопередачи, сравнивая температуры тел;

- знать смысл числового значения КПД и что КПД тепловых двигателей не может быть больше или равен 100%;

- приводить примеры экологических последствий работы двигателей внутреннего сгорания, тепловых, атомных и гидроэлектростанций;

- рассчитывать кинетическую энергию тела; потенциальную энергию взаимодействия тела с Землей; энергию, поглощаемую (выделяемую) при нагревании (охлаждении) тел, при плавлении (отвердевании) и кипении (конденсации); энергию, выделяющуюся в проводнике при прохождении по нему электрического тока;

- определять по графикам изменение температуры тела со временем, характер тепловых процессов: нагревание и охлаждение, плавление, кипение и др.

Одним из основных принципов, лежащих в основе подготовки физиков, является системность, предполагающая нацеленность всего процесса на решение конкретных научно-исследовательских проблем и формирование в соответствии с этим новых учебных планов и программ, тесно связанных между собой ради достижения поставленной цели.

Принцип системности распространяется как на обучение в целом, так и на каждое отдельное занятие. В дидактике систематичность понимается как последовательность и логическая связь в изучении материала.

Законы, принципы, правила в содержании предмета обучения выполняют функцию объединения понятий в определенную систему, приобретающую познавательный и практический смысл.

На формирование ключевых компетенций учащихся при использовании возможностей вариативной части базисного учебного плана большое влияние оказывает содержание образования, которое выступает одним из основных средств и факторов учебно-познавательной деятельности школьников.

Традиционная система образования ориентирована преимущественно на обязательный минимум содержания, представленный в государственном образовательном стандарте. Вариативная часть базисного учебного плана позволяет расширить содержание основного курса физики с целью эффективного формирования у школьников ключевых компетенций.

Возникает вопрос, каким должно быть содержание образования, ориентированное на формирование ключевых компетенций? «Такое образование, по-видимому, напоминает тренинг, в ходе которого отрабатываются соответствующие умения, а вот собственно предметное содержание в большинстве случаев имеет здесь второстепенное значение. Оно скорее играет роль среды, в которой моделируется деятельность, сама имеющая надпредметный характер» [2].

Одной из основных целей школьного образования, в том числе физического, является формирование у учащихся глубоких и прочных знаний. В объяснительной записке к программе по физике для общеобразовательной школы эта задача называется среди других и формулируется как необходимость овладения школьниками знаниями об экспериментальных фактах, понятиях, законах, теориях, методах физической науки, о современной научной картине мира, о широких возможностях применения физических законов в технике и технологии. Таким образом, к элементам физических знаний, которые должны быть усвоены в школе, относятся факты, понятия, законы, теории, физическая картина мира, методы физической науки, применение физических законов в технике.

В программе по физике также определен по каждому классу круг основных вопросов, знание которых необходимо учащимся. К ним относятся:

- физические идеи, опытные факты, понятия, законы, которые учащиеся должны уметь применять для объяснения физических процессов, свойств тел, технических устройств и т.д.;

- приборы и устройства, которыми учащиеся должны уметь пользоваться; физические величины, значение которых они должны уметь определять опытным путем, и др.;

- основные типы задач, формулы, которые учащиеся должны уметь применять при решении вычислительных и графических задач; физические процессы, технические устройства, которые могут являться объектом рассмотрения в качественных задачах.

Важными структурными компонентами ключевых компетенций являются умение и опыт

практической деятельности школьников. Компетенции формируются в процессе деятельности человека. В связи с этим немаловажным компонентом методики является организация учебно-познавательной деятельности учащихся. Успешное формирование компетенций во многом зависит от того, что и как будут делать учащиеся, от выбора предложенных им форм и методов [3].

В ходе обучения физике процесс формирования ключевых компетенций должен продолжаться и за пределами урока в виде экскурсий на производство, научно-практических конференций, элективных и факультативных курсов по прикладной физике, домашних экспериментов, демонстрации кино- и видеофильмов с физико-техническим содержанием, организации самостоятельных наблюдений, конструирования, технических разработок, приобщения учащихся к работе в физико-технических кружках, организации внеклассного чтения популярной научно-технической литературы и выставок такой литературы в школе.

Физико-математическая школа № 56 г. Улан-Удэ, реализуя концепцию непрерывности и преемственности высшего и среднего образования, осуществляет подготовку учащихся, способных к овладению современной наукой совместно с физико-техническим факультетом Бурятского государственного университета (ФТФ БГУ).

Учебное направление представлено совместной организацией и проведением элективных курсов и спецкурсов со школьниками, подготовкой учащихся к научно-практическим конференциям и олимпиадам различных уровней, так как обязательным условием формирования и развития ключевых компетенций учащихся является практическая деятельность [4].

Формирование профессиональной компетентности бакалавра физики на физико-техническом факультете в процессе профессиональной подготовки происходит при изучении цикла профессиональных дисциплин на лекционных и практических занятиях, на занятиях по общему физическому и специальному практикумам, в период прохождения производственной и учебной практик, а также при выполнении самостоятельной работы.

Профессиональный цикл дисциплин по физике составляет вариативную часть ФГОС ВПО по направлению подготовки 011200.62, для которой знания, умения и навыки предметной сферы профессиональной деятельности определяются основными образовательными програм-

мами вуза. В связи с этим преподавателями кафедры общей физико-технического факультета по профилю «физика конденсированного состояния вещества» разработаны авторские спецкурсы, содержащие вопросы о физических свойствах полимеров и стекол, их химическом строении, а также широко использующие понятия и методы молекулярной физики, термодинамики и статистической физики, а также физической химии.

Введение спецкурсов в учебный процесс создает благоприятные возможности для развития

профессиональной компетентности студентов, т.к. деятельность на спецкурсах содержит элементы будущей профессиональной деятельности: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, использование этих знаний в практической и экспериментальной деятельности; видение новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые; нахождение различных решений проблемных ситуаций; установление связи между различными явлениями [5].

Таблица 1

Дисциплины профессионального цикла вариативной части рабочего учебного плана физиков

№	Дисциплины	Семестр	Количество часов
1	Введение в физику	1	144
2	Физические основы компьютера	2	108
3	Астрофизика	8	144
4	Физика плазмы	6	144
5	Компьютерное моделирование физико-химических процессов	4	144
6	Физические основы электроники	8	144
7	Физика сплошных сред	8	72
8	Физика некристаллических твердых тел	8	72
9	Введение в физику твердого тела	5	144
10	Молекулярная акустика	7	108
11	Физические методы исследования материи	7	144
12	Практическая радиотехника	7	108
13	Физика квантовых жидкостей	8	144
14	Моделирование физико-химических процессов	8	72

Таблица 2

Темы лекций и практических занятий по спецкурсу «Физика некристаллических твердых тел»

№ п/п	Название тем	Количество часов			Всего часов
		лекции	практ.	СРС	
1	Классификация некристаллических твердых тел. Определения и общие понятия. Необходимые сведения из физики кристаллов. Точечные дефекты в реальных кристаллах. Дырки–вакансии. Самодиффузия и диффузия..	6	3	8	17
2	Потенциал межатомного взаимодействия. Микроскопическая теория теплового расширения твердых тел. Ангармонические эффекты. Уравнение состояния твердого тела. Соотношение Ми-Грюнайзена. Параметр Грюнайзена. Внутреннее давление.	5	3	10	18
3	Дырочная модель жидкостей и ее приложение к переходу жидкость–стекло. Вязкое течение стеклообразующих расплавов. Теория свободного объема. Активационная теория.	5	3	8	16
4	Термодинамическая теория стеклования. Теория свободного объема. Релаксационная теория стеклования. Противоречия между свободнообъемной теорией и рядом экспериментальных данных. Новый подход к интерпретации флуктуационного свободного объема жидкостей и стекол	6	3	10	19
5	Упругая деформация твердых тел. Одноосное растяжение. Всестороннее сжатие. Сдвиг. Упругие постоянные и связь между ними. О линейной корреляции между модулем упругости и температурой стеклования аморфных полимеров и неорганических стекол.	8	3	10	21

6	Кинетическая теория разрушения твердых тел. Прочность аморфных полимеров и стекол. Сверхпрочные силикатные стекла. Долговечность. Предел прочности.	6	3	8	17
	Итого	36	18	54	108

Важное место в профессиональной практической подготовке физиков, формировании у них навыков экспериментальных исследований занимают лабораторные практикумы. Они позволяют углубить представления о современной физической картине мира, научить экспериментальным научным методам познания законов окружающего мира и моделей современной физики с целью развития у студентов физического мышления и выработки физического мировоззрения.

Так, например, при изучении экспериментальных методов исследования некристаллических твердых тел студенты знакомятся с принципом работы дилатометра, вискозиметра, микротвердомера, ультразвуковой установки, определяют упругие постоянные по данным о скоростях ультразвука. Во время практических занятий широко используются графические методы при определении параметров уравнения Френкеля для вязкости стекол и аморфных полимеров, а также параметров уравнения Вильямса–Ландела–Ферри для вязкости стеклообразующих расплавов в области стеклования [6].

Таким образом, процесс изучения профильных дисциплин связан с освоением таких профессиональных компетенций, как способность пользоваться современными методами обработки, анализа, синтеза научной информации, понимать и излагать получаемую информацию и т.д.

В процессе формирования профессиональной компетентности студентов на занятиях применяются объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые, исследовательские, проектные методы, а также интерактивные, компьютерные, мультимедийные технологии.

Важная роль отводится и самостоятельной работе студентов (СРС), которая углубляет и расширяет знания, развивает интерес к познавательной деятельности. Поэтому необходимо грамотно организовать СРС, т.к освоение студентами компетенций, связанных с развитием творческих способностей, базируется на формировании у них познавательной самостоятельности [7]. Отчет по самостоятельной работе проводится в форме собеседования, коллоквиума, выступлений на занятиях.

В соответствии с выбранным профилем студенты проходят учебную и производственную практики в лабораториях кафедры общей физики БГУ, физики некристаллических твердых тел, Института физического материаловедения БНЦ СО РАН. Безусловно, это является первым шагом к осуществлению связи теории с практикой, проявлению способности студента действовать за пределами учебных ситуаций, самореализации личности.

На первом и втором курсах на прохождение учебной практики отводится по 2 недели, на третьем и четвертом – по 4 недели. В этот период обучения появляется возможность соотнесения результатов освоения студентами основной образовательной программы с качеством приобретаемых компетенций.

После прохождения практики студенты сдают дневник с указанием характера ежедневных работ, отчет с результатами выполнения индивидуального задания, отзыв руководителя практики с оценкой его теоретической подготовки, способностей, дисциплинированности, заинтересованности в получении знаний и навыков.

Успешное прохождение практики позволяет решить важные педагогические и профессиональные задачи: определяется динамика учебно-познавательной деятельности, стимулируется учебная мотивация, поощряется активность и самостоятельность студентов, появляются дополнительные условия для проявления самообразования, развиваются навыки рефлексивной и оценочной деятельности, логика мышления, формируются профессиональные навыки, умение анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать информацию [8].

Таким образом, формирование профессиональной компетентности физиков в системе «школа–вуз» будет более эффективным, если обеспечены содержательная, методологическая и методическая преемственность системы профессионального образования, разработаны и внедрены в учебный процесс профильные спецкурсы, применены педагогические средства, интегрирующие новые информационные и традиционные образовательные технологии.

Литература

1. Иринчеев А.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей: автореф. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2012. – 29 с.
2. Пентин А.Ю. Компетентностный подход и современные учебники: можно ли совместить почти несовместимое? // Директор школы. – 2007. – № 1. – С. 62-68.
3. Мерзлякова О.П., Зуев П.В. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе. – Екатеринбург, 2009. – 100 с.
4. Дамбуева А.Б. Компетентностный подход в подготовке бакалавров физики в системе высшего профессионального образования // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2013. – №1. – С. 168-173.
5. Дамбуева А.Б., Скокова Л.В. Педагогические условия непрерывного формирования профессиональной компетентности будущих физиков в процессе взаимодействия школы и вуза // Профильная школа. – 2013. – №3. – С. 12-16.
6. Сандитов Д.С., Бартнев Г.М. Физические свойства неупорядоченных структур. – Новосибирск: Наука, 1982. – 259 с.
7. Ерофеева Г.В., Складорова Е.А. Профессиональная подготовка выпускника технического вуза по направлению «Физика» // Вестник ТГПУ. – 2012. – №5. – С. 82-86.
8. Дамбуева А.Б. Формирование исследовательских умений студентов-физиков как условие развития их профессиональной компетентности // Вестник КГПУ. – 2012. – №3. – С. 59-64.

Дамбуева Альбина Борисовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета. Тел. (3012) 211300; e-mail: abain76@list.ru

Скокова Людмила Вениаминовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей физики Бурятского государственного университета. Тел. (3012) 282417; e-mail: lud_ven@mail.ru

Dambueva Albina Borisovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University. Tel. (3012) 211300; e-mail: abain76@list.ru

Skokova Lyudmila Veniaminovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of general physics, Buryat State University. Tel. (3012) 282417; e-mail: lud_ven@mail.ru

УДК 519.2

© **В.В. Кибирев**

О преподавании факультативного курса по комбинаторике, теории вероятностей и математической статистике в основной школе

В данной статье рассматриваются некоторые особенности преподавания факультативного курса по теории вероятностей и математической статистике в основной школе, указываются цели и задачи этого курса.

Ключевые слова: размещения, перестановки, сочетания, вероятность, выборочное среднее, мода, медиана.

В.В. Кибирев

On teaching the elective course on combinatorics, theory of probability and mathematical statistics at basic school

In this article some features of teaching the elective course on the theory of probability and mathematical statistics at basic school are considered, the aims and objectives of this course are specified.

Keywords: placements, permutations, combinations, probability, the sample mean, mode, median.

Один из важнейших аспектов модернизации содержания математического образования состоит во включении в школьные программы элементов статистики и теории вероятностей. Это обусловлено ролью, которую играют вероятностно-статистические знания в общеобразовательной подготовке современного человека. Без минимальной вероятностно-статистической грамотности трудно адекватно реагировать на социальную, политическую, экономическую информацию и принимать на ее основе обоснованные решения. Современные физика, химия,

биология, весь комплекс социально-экономических наук построены и развиваются на вероятностно-статистической базе, и без соответствующей подготовки невозможно полноценное изучение этих дисциплин уже в средней школе.

Разделы комбинаторики, статистики и теории вероятностей в основной и старшей школе стали обязательными после утверждения федерального компонента государственного стандарта общего образования в основной школе с 2003/2004 учебного года. При этом предлагалась ориентироваться на следующее содержание:

- решение комбинаторных задач: перевод вариантов, подсчет числа вариантов с помощью правила умножения;

- представление данных в виде таблиц, диаграмм, графиков. Диаграммы Эйлера. Средние результатов измерений;

- понятие и примеры случайных событий. Частота события, вероятность. Равновозможные события и подсчет их вероятности. Представление о геометрической вероятности.

Перечисленный круг вопросов представляет собой некоторый минимум, доступный учащимся основной школы и достаточный для формирования у них первоначальных вероятностно-статистических представлений. Об этом свидетельствует опыт практического преподавания соответствующего материала во многих регионах Российской Федерации.

Для внедрения указанного содержания в практику созданы реальные условия. Имеется учебно-методическое обеспечение, позволяющее включать элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей в учебный процесс. Ряд учебников содержит соответствующий материал как органическую часть курса, к другим подготовлены специальные вкладыши. Помимо этого есть публикации, раскрывающие методику преподавания названного материала как по конкретным учебникам, так и в общем плане.

Изучение элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей целесообразно начать в 5-6 классах, или в 7 классе – в зависимости от системы изложения в учебнике, по которому ведется преподавание. Необходимое время может быть найдено за счет отказа от рассмотрения с учащимися вопросов, которые не входят в обязательный минимум содержания основной школы (корень степени n , степень с дробным показателем, метод интервалов, тригонометрический материал в курсе алгебры), но сохраняются в ряде учебников и в практике работы учителей.

О необходимости изучения в школе элементов теории вероятностей и статистики речь идет давно. Ведь именно их изучение и осмысление особенно нужно в нашем перенасыщенном информацией мире. Но внедрение стохастической линии в школьный курс столкнулось с некоторыми трудностями. В первую очередь, это методическая неподготовленность учителей, отсутствие единой методики преподавания и школьных учебников. Обладая одной из наиболее известных и признанных во всем мире академических школ теории вероятностей, мы до

сих пор не имеем ни общей концепции преподавания этого раздела математики в школе, ни достаточного количества учебных пособий, содержащих соответствующий материал.

Государственным стандартом образования предусмотрен обязательный минимум и изложены основные требования к уровню подготовки выпускников.

Факультативный курс «комбинаторика, основы теории вероятностей, статистика» разработан для учащихся 8-9 классов в объеме 34 ч. Для основного общего образования, по теме «элементы логики, комбинаторика, статистика и теория вероятностей» на данный момент установлен следующий обязательный минимум:

Множества и комбинаторика. Множества, элементы множества. Подмножества. Объединение и пересечение множеств. Диаграммы Эйлера. Примеры решения комбинаторных задач: перебор вариантов, правило умножения.

Статистические данные. Представление данных в виде таблиц, диаграмм, графиков. Средние результаты измерений. Понятие о статистическом выводе на основе выборки. Понятие и примеры случайных событий.

Вероятность. Частота событий, вероятность. Равновозможные события и подсчет их вероятности. Представление о геометрической вероятности.

Целью факультативного курса «комбинаторика, основы теории вероятностей, статистика» является формирование у школьников основных комбинаторных и вероятностных представлений об окружающем мире и математических законах их объясняющих, ознакомление учащихся с миром случайного, с основными понятиями и методами теории вероятностей и математической статистики, с помощью которых можно анализировать и решать прикладные задачи.

Задачи курса:

- познакомить с закономерностями теории вероятностей и научить составлять различные комбинации из элементов и подсчитывать их число;

- ранжировать экспериментальные данные по признаку и строить гистограммы;

- развивать логическое мышление учащихся через межпредметные связи;

- формировать практические навыки научно-исследовательской деятельности: вычислять характеристики выборки, развивать умение анализировать и интерпретировать данные, представленные в различной форме, проверять простейшие статистические гипотезы;

- оказать учащимся педагогическую под-

держку в выборе профессии и дальнейшего продолжения образования после окончания средней школы.

Требования к уровню подготовки выпускника. В результате изучения курса ученик должен знать и понимать вероятностный характер многих закономерностей окружающего мира, примеры статистических закономерностей и выводов. В результате изучения элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей учащийся должен уметь:

- решать комбинаторные задачи путем систематического перебора возможных вариантов, а также с использованием правила умножения;
- вычислять средние значения результатов измерений;
- находить частоту события, используя собственные наблюдения и готовые статистические данные;
- находить вероятность случайных событий в простейших ситуациях.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- анализа реальных числовых данных, представления в виде диаграмм, графиков, таблиц;
- решения учебных и практических задач, требующих систематического перебора вариантов;
- сравнения шансов наступления случайных событий, оценка вероятности случайного события в практических ситуациях, сопоставление модели с реальной ситуацией;
- понимания статистических утверждений.

Таким образом, данный курс поможет ученику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы, найти свое призвание в профессиональной деятельности, требующей использовать точные науки. Динамика интереса будет идти через межпредметные связи. Изучение данного курса будет способствовать развитию логического мышления учащихся и расширению кругозора. На факультативных занятиях надо рассмотреть игровые, занимательные и практические задачи, решение которых позволит сделать соответствующие выводы о распределении случайных событий и математических методах их объяснения. На основе игровых и занимательных задач нужно изложить теоретические понятия курса, что позволяет избежать трудности восприятия новых, сложных понятий и расширить возможности обучения учащихся. Подбор содержания материала соответствует возрастным особенностям учащихся, их интересам и возможностям.

Ожидаемые результаты. После изучения курса учащиеся должны:

- знать основные понятия комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики;

- видеть в конкретных научных, технических, житейских проблемах вопросы, задачи, допускающие решения методами теории вероятностей, уметь формулировать и решать такие задачи;

Уметь:

- вычислять вероятности событий, пользуясь различными определениями вероятности и формулами;

- представить событие в виде комбинации нескольких элементарных событий;

- использовать приближенные формулы для вычисления вероятностей;

- находить числовые характеристики случайных величин;

- решать простейшие задачи математической статистики;

- обрабатывать полученные результаты.

Содержание курса факультатива разбито на 3 раздела.

Комбинаторика. Некоторые сведения из комбинаторики. Основные правила комбинаторики: правило суммы и правило произведения. Основные комбинаторные схемы: перестановки, размещения, сочетания. Упражнения по комбинаторике. Примеры комбинаторных задач. Перемножение возможностей. Задачи, закрепляющие правило перемножения возможностей без применения формул. Решение задач несколькими способами для понимания понятий: графы, перебор вариантов (дерево возможных вариантов) и т.д.

Основы теории вероятностей. Второй раздел посвящен основам теории вероятностей, вводится понятие случайного события, его достоверности и невозможности. Центральная теорема – правило перемножения возможностей разбирается и закрепляется на многих примерах. Для полного понимания и усвоения школьники учатся вычислять вероятность наступления события, применяют теоремы сложения и умножения вероятностей, используя при этом знания комбинаторики. Рассматриваются статистическое и геометрическое определения вероятности, вероятности противоположного события. Операции над событиями. Возможность появления некоторого события, частота появления. Вероятность как мера возможного появления события. Формула полной вероятности.

Элементы математической статистики. В

третьем разделе знакомимся с понятием выборки и ее характеристиками. Учимся представлять данные в виде ранжированных таблиц, гистограмм и находить числовые характеристики выборок: моду, медиану, среднее выборочное, знакомы с формулой Бернулли. В процессе занятий учащиеся получают новые знания, развивают логику и творческие способности, повышают культуру мышления и познавательный интерес.

Таким образом, факультативный курс по комбинаторике, теории вероятностей и матема-

тической статистике призван дать учителю теоретический материал, обучить решению задач, помочь в овладении методикой проведения занятий, предостеречь от возможных ошибок.

Особенность курса – возможность использовать компьютер в качестве универсального источника случая, позволяющего в считанные секунды или минуты провести миллион случайных экспериментов и получить достаточно точные статистические оценки вероятности.

Литература

1. Виленкин Н.Я. Комбинаторика. – М.: Наука, 2007. – 345 с.
2. Ежов И.И., Скороход А.В., Ядренко М.И. Элементы комбинаторики. – М.: Наука, 1977. 80 с.
3. Кибирев В.В. Теория вероятностей с элементами комбинаторики: учеб. пособие. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. 132 с.
4. Лютикас В.С. Школьнику о теории вероятностей: учеб. пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 2005. 160 с.
5. Пугачев В.С. Теория вероятностей и математическая статистика: учеб. пособие. – М.: Наука, 1979. 495 с.

Кибирев Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики Бурятского государственного университета, тел.(8301-2)217573, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

Kibirev Vladimir Vasilievich, candidate of physical and mathematical sciences, professor, applied mathematics department, Buryat State University.

УДК 378:53

© *В.В. Коваленко, Р.А. Филиппев*

О вопросе экспериментального изучения внешнего фотоэлектрического эффекта

В статье рассматриваются состояние, проблемы и вопросы развития современного естественно-научного образования. Предложены актуализированные методы изучения квантовых явлений – фотоэлектрического эффекта – с количественной интерпретацией результатов тестирующего лабораторного эксперимента, адаптированные для студентов младших курсов.

V. V. Kovalenko, R.A. Filipyev

On the issue of experimental study of outward photoelectric effect

The article considers the state, problems and issues of modern natural-scientific education. The actualized methods of quantum phenomena study have been proposed, that is, the photoelectric effect with the results of quantitative interpretation of testing laboratory study, adapted for students of junior years of study.

Физика – наука, составляющая фундамент естественно-научного образования и теоретического мышления будущих специалистов. Известный физик – академик Л.А. Арцимович довольно лаконично и образно определил знание физической науки для человечества, подчеркивая ее мировоззренческий и политехнический характер: «Современная физика – это своего рода двуликий Янус. С одной стороны – это наука с горящим взором, которая стремится проникнуть вглубь великих законов материального мира. С другой стороны – это фундамент новой техники, мастерская смелых технических идей, опора и движущая сила непрерывного индустриального прогресса». Вместе с тем колоссаль-

ный объем знаний, накопленный физикой сегодня, делает задачу обучения необычайно трудной. В этих условиях единственный путь решения – интенсификация процесса обучения на основе исключения дублирующего среднюю школу материала, приближение учебного курса физики к действительному содержанию ее как науки, модернизация и структурирование программы, использование достижений современных технологий обучения. Оно может быть признано успешным, если обучаемый активно овладевает комплексом базовых стандартных физических моделей, конструктивно ими пользуется, раскрывая механизмы физических явлений и структуры физических объектов, владеет куль-

турой физического мышления.

Отмеченные факты предполагают поиск возможностей решения различного уровня физических задач через виртуализацию реальности физического макро- и микромира в форме проведения лабораторного практикума со студентами 1 курса инженерных специальностей, профилей бакалавриата. Следует констатировать, что такая традиция реализации учебного процесса в системе высшего политехнического образования была и остается потенциальной и наиболее значимой, результативной компонентой естественно-научной, общей профессиональной и специальной подготовки в области техники и технологий.

Сказанное позволяет конкретизировать направления развития технического сопровождения студенческого лабораторного практикума:

- модернизация и использование действующего лабораторного оборудования и отдельных комплексов и установок;
- широкое внедрение информатизации (ИТ-технологий) через использование как виртуальных, так и совмещенных с реальными установками лабораторных комплексов.

Установка, разработанная НПО «ТулаНауч-Прибор» и внедренная в учебный процесс на кафедре физики Сибирского государственного индустриального университета для изучения явления внешнего фотоэффекта представлена в виде блока облучения (1), содержащего светодиода, фотоприемник (2) с фотоэлементом СЦВ-3 на основе сурьмяно-цезиевого (Cs_3Sb) катода; блок измерения (3) со специально настроенной чувствительной схемой усиления слабых фототоков; два универсальных мультиметра с цифровым отображением результатов измерений напряжения на фотоэлементе на индикаторном устройстве.

Такая установка является более универсальной с точки зрения реализации одновременной фиксации, регистрации результатов измерений и применения дублирующих независимых методов оценки постоянной Планка, работы выхода электронов из материала фотокатода и красной границы фотоэффекта.

Практическая реализация поставленных задач с использованием предлагаемой методики является во многом новаторской в работе со студентами и с точки зрения современности и технологичности используемого оборудования, и с точки зрения методик количественного описания наблюдаемых результатов.

Известные типовые зависимости «напряжение – сила тока», вольт-амперные характеристики (ВАХ) изображаются графически в виде мо-

нотонных плавных кривых, состоящих из двух ветвей – прямой, лежащей в положительной полуплоскости декартовой системы координат, и обратной – в отрицательной полуплоскости [1, 2]. Такая форма ВАХ соответствует двум режимам измерений – при прямом и обратном подключении электродов фотоэлемента. Получение реальной обратной ветви для четырех различных длин волн приводит к возможности нахождения задерживающей разности потенциалов, при которой фотоэффект прекращается. При этом увеличение напряжения на катоде сопровождается уменьшением тока, который при достижении нуля изменяет направление и растет по модулю с постепенным выходом кривой на насыщение. Такой интересный факт объясняется действием механизма эмиссии электронов с анода под действием рассеянного в фотоэлементе света. Можно говорить о работе двух подключенных антипараллельно основного и побочного фотоэлементов, индуцирующих фотоэлектрический ток, представляющий собой «суперпозицию» антинаправленных токов. Таким образом, значение модуля задерживающей разности потенциалов (U_3) будет определяться не в точках, где $I_{\text{фото}}=0$ (традиционный подход), а там, где кривая переходит в участок со слабым наклоном для отдельных значений длин полихроматической волны, что устанавливается в реальном эксперименте.

Для полноценной интерпретации явления фотоэлектрического эффекта, особенно в случаях его исследования в условиях облучения фотоэлемента электромагнитными волнами различной частоты (длины волны) и различной интенсивности светового потока, необходимо получать отдельную зависимость «сила фототока – напряжение» – прямую ветвь ВАХ. Именно раздельное рассмотрение и анализ вида кривых распределения способствует понять, в какой момент фототок, достигая насыщения (выхода на стабильные значения), сигнализирует о достижении и прекращении процесса вырывания фотоэлектронов с поверхности катода в независимости от значений интенсивности падающего излучения.

Сложившаяся за многие годы вузовская практика изучения явлений квантовой физики, таких как внешний фотоэффект, предполагает идентификацию количественных параметров, входящих в уравнение А. Эйнштейна: постоянная М. Планка, работа выхода электронов из металла, граничная частота – красная граница фотоэффекта, задерживающая разность потенциалов [1, 2].

Следует отметить, что описанный выше современный формат выполнения лабораторного эксперимента в этом смысле является классическим [3], но одновременно предоставляющим широкие возможности более глубокого осмысления получаемых результатов как на качественном, так и количественном уровне, на основе сопоставления данных независимых экспериментов. Предлагаемые методы складываются из процессов построения зависимости «задерживающая разность потенциалов – частота света» и кривой спектральной чувствительности материала фотокатода «фототок – длина волны света».

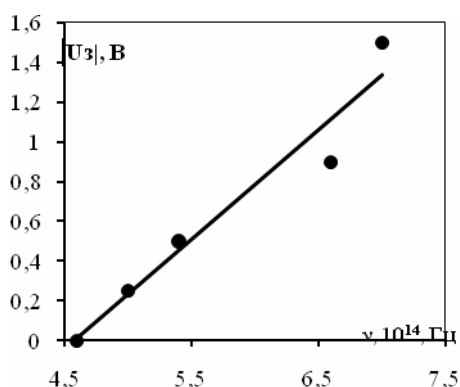


Рис. 1. Зависимость задерживающей разности потенциалов от частоты света

Графические данные (рис. 1 и 2), проведенные на их основе тестирующие оценки параметров фотоэффекта, полученные при первичном анализе результатов эксперимента, дают их значения с достаточно высокой точностью относительно известных табличных данных.

Для более точных оценок значений работы выхода электронов, минимальной частоты (максимальной длины волны) света, падающего на фотокатод фотоэлемента, постоянной М. Планка методика предполагает применение метода наименьших квадратов для прямопропорциональной зависимости (рис.1) [3].

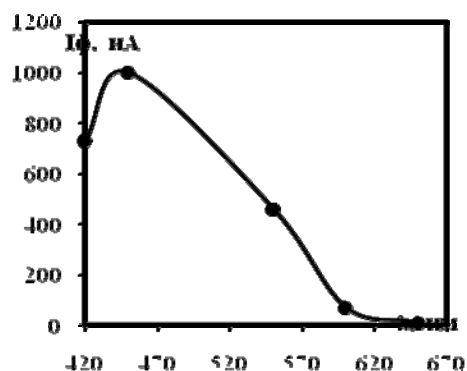


Рис. 2. Кривая спектральной чувствительности – зависимость фототока от напряжения на фотоэлементе

Таким образом, комплекс современных методик моделирования квантово-оптических явлений и интерпретации количественных данных лабораторного эксперимента по их изучению позволяет получать достоверные результаты фундаментальных закономерностей и характеристик квантового фотоэлектрического эффекта.

XXI в. открывает перед всеми жителями нашей планеты необъятные возможности, серьезные перспективы для более глубокого понимания сущности окружающего нас мироздания. Несомненно, именно физическая наука, являющаяся бесспорным фундаментом в его изучении и сформулированная великим русским мыслителем, талантливым ученым М.В. Ломоносовым как наука о природе, позволяет наиболее полно ощутить всю ее гармонию. Э. Резерфорд недвусмысленно разделил все науки на Земле «на физику и коллекционирование марок», тем самым подтверждая величественность и красоту физики. Без постороннего пафоса следует понимать, что педагогическое сообщество должно отдавать себе отчет в том, что, несмотря на все общественно-политические и финансово-

экономические перипетии, неестественным путем иногда дискредитирующие фундаментальность, традиции, незыблемые устои и принципы естественнонаучного познания мира, оно превращается тем самым в невольных апологетов физической науки, порой забывающих о своем профессиональном предназначении – обучении и воспитании специалиста, человека, гражданина. Преподаватели бывают разными, как и методики обучения, качественными и некачественными, но всегда важно помнить, что каждый новый этап в профессиональной деятельности педагога, ученого предполагает его совершенствование, развитие через расширение своего научного кругозора, внедрение новых технологий обучения, образования, познания окружающего мира. Поэтому обучение, с нашей точки зрения, естественным наукам (физике) с широким применением современных технологий (информационных, компьютерных) должно способствовать более интенсивному процессу интеллектуального, духовного, эстетического роста молодого человека (студента). В связи с этим изложенные тезисы в настоящей статье могут вос-

приниматься как попытка некоторого осмысления и обобщения опыта педагогической деятельности сотрудников коллектива кафедры физики одного из крупнейших вузов политехниче-

ского профиля в части применения современных технологий физического образования одного из интереснейших разделов – квантовой оптики.

Литература

1. Савельев И.В. Курс общей физики / И.В. Савельев. – СПб.: Лань, 2007. – Т.5. – 327 с.
2. Иродов И.Е. Квантовая физика / И.Е. Иродов. – М.: Физматлит, 2002. – 271 с.
3. Лабораторный практикум по физике: учеб. пособие для студентов вузов / К.А. Барсукова, Ю.И. Уханов. – М.: Высшая школа, 1988. – 350 с.

Коваленко Виктор Викторович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, Сибирский государственный индустриальный университет, 654000, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42, e-mail: vikt.kowalenco@yandex.ru

Филиппев Роман Анатольевич, кандидат технических наук, доцент, кафедра физики, Сибирский государственный индустриальный университет, 654000, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Kovalenko Victor Victorovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of physics, Siberian State Industrial University. 654000, Novokuznetsk, Kirov st., 42, department of physics, e-mail: vikt.kowalenco@yandex.ru

Filipyev Roman Anatolevich, candidate of engineering sciences, associate professor, department of physics, Siberian State Industrial University. 654000, Novokuznetsk, Kirov st., 42.

УДК 378.1

© *Т.А. Макунина, М.Н. Очиров*

Формирование профессионального самоопределения будущего учителя: современная интерпретация

В статье изложен современный подход к развитию профессионального самоопределения будущего учителя. Основным методом избран проблемный метод.

Ключевые слова: потребность в профессиональном самоопределении, проблемная ситуация, профессионально-творческие и профессионально-рефлексивные способности.

Т.А. Makunina, M.N. Ochirov

Formation of professional self-determination of the future teacher: modern interpretation

The article states a modern approach to the development of professional self-determination of the future teacher. The problem solving method has been chosen as the principal one.

Keywords: a need in professional self-determination, problem situation, professional-creative and professional-reflexive abilities.

Педагогическая деятельность по профессиональному самоопределению будущего учителя должна обеспечить, с одной стороны, его теоретическую готовность на уровне, соответствующем современным научно-педагогическим достижениям, с другой – его практическую готовность выполнения своих профессиональных обязанностей на уровне, отвечающем нормам и требованиям Госстандарта, а также ожиданиям учащихся и родителей.

В современной педагогической науке наблюдаются значительные инновационные процессы. Личностно-ориентированный подход в образовании, являясь естественной, логически оправ-

данной альтернативой авторитарно-поучительному и поэтому неэффективному подходу, рассчитан на внутреннее воздействие, на создание актуальных личностных структур. Воздействие достигается за счет создания необходимых педагогических условий и последующей их интериоризации. Для этого разработан метод поэтапного формирования умственных действий.

Трудность этого подхода для учителей состояла в разработке текста для перевода во внутренний план. Наиболее подходящим он был для начальных классов, когда учебный материал в силу элементарного уровня позволял планомерную интериоризацию. Еще одно ограниче-

ние личностного подхода заключалось в его оторванности от конкретного, жизненного содержания, в его рафинированности. В настоящее время он остается востребованным, поскольку способен объять всю внутреннюю сферу, всю психику и обеспечить формирование глубинных характеристик личности, например, творческих способностей, что невозможно без личностно-ориентированного подхода.

В отличие от личностно-ориентированного компетентностный подход является практико-ориентированным, деятельностным. Он рассчитан на освоение компетенций, готовность выполнять тот или иной вид деятельности. В этом смысле противопоставлен обучению, направленному на освоение знаний, знаниецентрическому подходу. В компетентностном подходе знания отбираются по принципу актуальности для освоения конкретной компетентности. Этим он отличается от так называемого ЗУНовского (знания, умения, навыки) подхода, в котором знания не привязаны к умениям и навыкам. Это малоупорядоченный подход, в котором допустимы всевозможные варианты обучения: знаниецентрический, политехнический, компетентностный, профильный и т.д.

Контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким, О.Г. Ларионовой и др. [1], рассчитан на усвоение информации в контексте будущей профессиональной деятельности не в буквальном смысле, а в псевдопрофессиональном, когда информация выступает в качестве носителя системы внутренних и внешних условий поведения и деятельности студента. Внутренним контекстом будут индивидуальные психологические особенности личности студента, его знания и опыт, а внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные характеристики ситуации, в которой студент действует. Информация, вырванная из контекста, недействительна, может даже быть неверно воспринята и принести отрицательный эффект. Контекст делает информацию полной, а для педагогической деятельности контекстный подход является необходимым условием. Как сказали А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова контекстный подход делает возможной интеграцию личностно-ориентированного и компетентностного обучения.

Контекстный подход совместим также с проблемным обучением. Очень часто обучение сводится к трансляции знаний учащимся и не приносит развивающего эффекта. Оно тогда эффективно, когда связано с мыслительной деятельностью учащихся и студентов, а для этого должно быть проблемным. Разрешение проблемных си-

туаций требует мышления, но и само мышление получает развитие в процессе разрешения проблемных ситуаций.

Если ставится некоторая педагогическая задача развития профессионального мышления или задача формирования какой-то компетенции, то дело сводится к подготовке продуманной совокупности проблемных ситуаций нужно (актуального) содержания.

Проблема профессиональной идентификации связана с личностной. Разработка проблемных ситуаций требует всестороннего изучения проблемы идентификации.

Экономическая и культурная глобализация, переход к рыночным отношениям, появление новых профессий, глобализация системы образования, развитие массовой коммуникации, экологический кризис и другие процессы обусловили кризис профессиональной идентичности. Радикальные изменения претерпели образы многих специальностей. Появилось несоответствие современных требований к профессионалам и существующих способов их подготовки.

Самоидентифицированный человек свободен, он не испытывает колебаний между различными системами ценностей, а непосредственными мотивами его поведения служит вполне определенная система ценностей, сложившаяся в результате его самоидентификации.

Педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь человеку самоопределился, обрести себя. Сверхзадача состоит в том, чтобы, во-первых, помочь человеку создать положительный образ, который отвечая структуре его характера, отвечал бы также инновационным ценностям экоцентрического мировоззрения, а во-вторых, помочь человеку стать тождественным сложившемуся образу себя и полностью самоактуализироваться в соответствии с освоенной системой ценностей, чтобы стать, говоря словами А. Маслоу, тем, кем он может стать. Самоактуализация не означает, что человеку что-то добавлено, а отмечает, что у человека ничего не отнято [1].

Самоактуализированный человек, по нашему мнению, тот, который самоидентифицировался и потому стремится к реализации и творчеству в той или иной деятельности, отвечающей его идентичности. Он принял себя, других, мир природы и в этом мире ему комфортно.

Стратегия образования должна, на наш взгляд, состоять в том, чтобы обеспечить самоидентификацию человека в соответствии со структурой его характера и некоторой универсальной системой ценностей, которая включала

бы как ценности, вобравшие в себя гуманистический потенциал мировой культуры, так и ценности, которые еще не стали достоянием культуры, но ориентированы на будущее, на сохранение и развитие человечества в целом, а следовательно, на коэволюцию общества и природы. Эти ценности должны быть не просто общечеловеческими, им необходимо характеризовать взаимодействие человека с природой, наделенной самоценностью.

Общество, в котором его члены будут тождественны себе, не будут испытывать расхождения между осознанными и неосознанными ценностями, между «я» и образом себя, будет таким, в котором возможны любовь и творчество.

Рассмотрим современную ситуацию с профессиональной самоидентификацией. Следует сказать, что экономическая деятельность является одной из центральных особенностей экологического контекста. Неоиндустриальные культурные группы исследуются в зависимости от степени их опоры на охоту, собирательство, рыбную ловлю, скотоводство и земледелие, которые представляют собой процесс и результат биологической и культурной адаптации популяций. Этот контекст – опыт выживания популяции за счет опоры на тот или иной вид экономической деятельности, который остался в подсознательном каждого как некоторый архетип, проявляющийся в определенный момент и оказывающий идентификационное влияние. Каждая форма экономической деятельности связана с различными взаимоотношениями между популяцией и ее природным окружением, что приводит к различным культурным, биологическим и психологическим результатам.

Особенность современного периода состоит в необходимости освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. В связи с переходом к рыночной экономике появились новые профессии, не имеющие корней в профессиональной культуре нашего общества. Одновременно происходит болезненный процесс ломки традиционных форм профессионализации. Образ профессии в определенной степени меняет систему общих ориентиров в сознании людей. Если раньше профессия была существенной частью образа жизни, то теперь она часто выступает как средство достижения определенного образа жизни. Ситуация с профессиональной самоидентификацией изменилась в связи с переходом к компетентностному образованию в школе и вузе, означающему радикальные изменения всей системы. Целью образования являются уже не знания, а компетенции. Содержа-

ание образования должно включать способы деятельности для формирования конкретных умений на основе необходимых знаний.

Как известно, «профессиональное самоопределение осуществляется в течении всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии» [2]. Эта точка зрения становится особенно актуальной в связи с проблемой непрерывного образования на протяжении всей жизни (lifelong education).

Очень важным фактором на всех этапах профессионального самоопределения является потребность личности в самоактуализации. На формирование этой потребности влияет целый ряд условий, среди которых мы выделяем развитие профессионально обусловленных творческих и профессионально-рефлексивных способностей.

Развитие профессионально обусловленных творческих способностей осуществляется в разрешении псевдопрофессиональных проблемных ситуаций, которые возникают в процессе выполнения проблемных заданий, имеющих профессиональное содержание и требующих открытия студентом нового знания или нового действия. Для достижения той или иной цели разрабатывается последовательность проблемных заданий.

Развитие творческих способностей непосредственно связано с развитием профессионально-рефлексивных способностей.

В.Д. Шадриков показал, что мышление всегда связано с рефлексией. Она неотделима от процесса мышления. Субъект, считает ученый, «организуя свою мыслительную деятельность, осознает (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате, ..., он осознает ход мысли, связанный с решением задач» [2, с. 218].

Большое значение в развитии потребности личности в профессиональном самоопределении имеет формирование у будущего учителя мотивационно-ценностного отношения к своей профессии, обусловленного пониманием и принятием в свой внутренний мир ценностей профессиональной деятельности.

Итак, профессиональное самоопределение личности как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов деятельности осуществляется в течении всей профессиональной жизни, включая профессиональное обучение.

Необходимым условием развития профессионального самоопределения является форми-

рование теоретической и практической готовности будущего педагога. Развитие потребностей зависит от уровня профессионально обусловленных творческих и профессионально-рефлексивных способностей.

В развитии профессионального самоопреде-

ления большое значение имеет разрешение проблемных ситуаций, возникающих при выполнении специальных проблемных заданий и требующих личностно-ориентированного, компетентностного, контекстного подходов в образовании.

Литература

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Шадрок В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

Макунина Татьяна Александровна, старший преподаватель, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: mcqueen01@mail.ru

Очиров Михаил Надмитович, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757, e-mail: mochirov@mail.ru

Makunina Tatyana Aleksandrovna, senior teacher, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a, e-mail: mcqueen01@mail.ru

Ochirov Mikhail Nadmitovich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a, tel. (3012)219757, e-mail: mochirov@mail.ru

УДК 37.026.8 (571/54) Р 34

© *Г.С. Малунова, В.И. Ваганова, Н.А. Гармаева, Б.Д. Жалсанова, Г.Ф. Цыбикова*

Результаты контроля качества подготовки обучающихся в системе общего и профессионального образования Республики Бурятия

В статье раскрываются научно-обоснованные и практико-ориентированные подходы организации контроля качества подготовки обучающихся в образовательных учреждениях Республики Бурятия в рамках государственной аккредитации.

Ключевые слова: результаты контроля качества, подготовка выпускников, проблемы и перспективы модернизации образования, реализация концепции внешней оценки качества образования.

G.S. Malunova, B.I. Vaganova, N.A. Garmaeva, B.D. Zhalsanova, G.F. Tsybikova

The results of learners' training quality monitoring in the system of secondary and professional education in the Republic of Buryatia

In the article the research-based and practice oriented approaches to organization of monitoring of learners' training quality in educational institutions of the Republic of Buryatia within the state accreditation are revealed.

Keywords: results of quality control; training of graduates; problems and prospects of education modernization; implementation of conception of outward quality assessment of education.

Успех в области образования связан, прежде всего, с социально-экономическими процессами, происходящим в обществе. Открытость образования, разделение ответственности, право на разнообразие, ориентация на потребности и конечные результаты деятельности являются основными принципами современной системы образования.

В связи с этим одной из целей проведения внешней оценки качества российского образования является создание условий повышения качества образования через усиление потоков

различной информации о результатах образования и соответствующих факторах.

Контроль и оценка позволяет активизировать возможности образовательных учреждений в самоконтроле и самооценке. При таком подходе ответственность образовательного учреждения должна возникать не из подконтрольности, а из открытости и прозрачности. На данном этапе модернизации образования основой системы оценки качества становится работа специальных институтов по обеспечению образовательных учреждений (детский сад, школа, техникум,

колледж, СПО) новыми средствами оценки достижений целей современного образования, новыми формами диалога с внешним сообществом.

Важнейшими движущими силами высокого качества образования являются самостоятельные и компетентные преподаватели, самостоятельные и самоуправляемые образовательные учреждения, диалог родителей и ОУ, а также те учреждения и ведомства, проводящие образовательную политику. Поэтому мы надеемся, что наш аналитический материал по контролю качества образования будет направлен на расширение диалога между всеми субъектами образования. Данный подход позволит, с одной стороны, снизить частоту и интенсивность проверок различными ведомствами, с другой – будет направлен на усиление самооценки собственной деятельности и ее результатов всеми субъектами образовательного процесса.

Результаты проведенного контроля качества предметной обученности и их анализ показывают объективную картину состояния образования конкретного учреждения, выявляют сильные и слабые стороны образовательного процесса, а также могут использоваться при планировании действий по устранению недостатков с целью повышения качества образовательных услуг.

Руководителям следует тщательно проработать с педагогическими коллективами возможности использования в учебном процессе активных форм работы, современных педагогических технологий (в том числе информационных), позволяющих получать не только узкопредметные, но и метапредметные результаты, усилить контроль за соблюдением требований государственных образовательных стандартов.

Независимая экспертиза, проводимая в школах, интернатах, лицеях, гимназиях, а также учреждениях системы СПО, позволяет проанализировать как общеобразовательную, так и профессиональную подготовку студентов. Это один из важных показателей качества подготовки выпускников учреждений.

Разработка подходов к оценке качества образования на этапе ее развития осуществляется через систему национального, регионального и международного мониторинга, посредством научных и практических проектов, проводимых на региональных и федеральных уровнях, а также в рамках национального экзамена.

Система оценки качества образования в Бурятии только начинает создаваться, еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества

образования и подходов к его измерению. Достаточно часто используется неапробированный и нестандартизированный инструментарий, отмечается недостаток квалифицированных кадров в данной области. Отсутствует соответствующее научно-методическое обеспечение оценки и качества образования.

«На данном этапе оценка качества образования на всех уровнях продолжает сводиться чаще всего к оценке качества обучения», – отмечал на пятом образовательном форуме в Бурятии А.В. Дамдинов в июле 2013 г.

К основным тенденциям, проявившимся в последние годы, следует отнести следующее:

- расширяется круг влияния потребителей образовательных услуг на их качество и изменяется понимание понятия «качество образования». В последние годы в рамках реализации проектов по оценке качества образования разрабатываются критерии оценки эффективности образования;

- создаются ключевые элементы системы обеспечения качества образования (наличие образовательных стандартов, оценка достижения стандартов независимыми организациями, обеспечение автономии школ при постоянной отчетности, создание системы оказания помощи образовательным учреждениям с учетом результатов оценки их деятельности);

- внедряются элементы системы оценки качества образования, способствующие развитию образовательных учреждений и повышению качества образования (сочетание внутренней и внешней оценки, оценочной деятельности как средства отчетности, так и средства оказания поддержки образовательных учреждений в их развитии, введение самооценки образовательного учреждения как основы для ее развития);

- осуществляется анализ результатов, определяются показатели, характеризующие разные уровни образовательной системы (ученический, школьный, региональный – КОЭРСО);

- шире понимаются образовательные достижения: по отдельным предметам, по учебным и внеучебным достижениям. С введением ФГОС выделяются показатели, раскрывающие наличие ключевых (внепредметных) компетентностей: познавательных, социальных, информационных;

- проведение мониторинговых исследований качества образования на национальном и региональном уровнях как основы для принятия управленческих решений.

Как показывает анализ результатов исследований, посвященных проблеме качества образо-

вания, в Бурятии необходим переход от модели «контроля качества» к «обеспечению качества», так как технология «контроля качества» не эффективна.

Реализация закона РФ «Об образовании» и Федерального государственного образовательного стандарта в системе образования нацеливает на разработку концепции содержания и процедур такой внешней оценки, с помощью которой можно было бы производить анализ образовательных достижений учащихся и их динамику, обеспечивающих качественное образование.

Организация процедуры контроля качества подготовки обучающихся в образовательных учреждениях в процессе государственной аккредитации в 2012/13 учебном году. Процедура контроля качества предметной обученности в 2012/13 учебном году осуществлялась согласно плану-графику, утвержденному Мини-

стерством образования и науки Республики Бурятия.

Как и в предыдущие учебные годы, в качестве единого измерительного материала для проведения контроля качества подготовки обучающихся в Бурятии использовались сертифицированные диагностические работы ГБУ «РЦМИТ СО» МО и Н РБ. В каждом образовательном учреждении учащиеся выполняли две обязательные диагностические работы: русский язык и математика. Руководителям ОУ и муниципальным органам управления предлагался выбор предметов: на начальной ступени – литературное чтение или окружающий мир; в 9-х и 11-х классах два предмета из пяти: физика, химия, биология, география, история.

Выбор предметов образовательными учреждениями в 2012/13 учебном году представлен на рисунке 1.

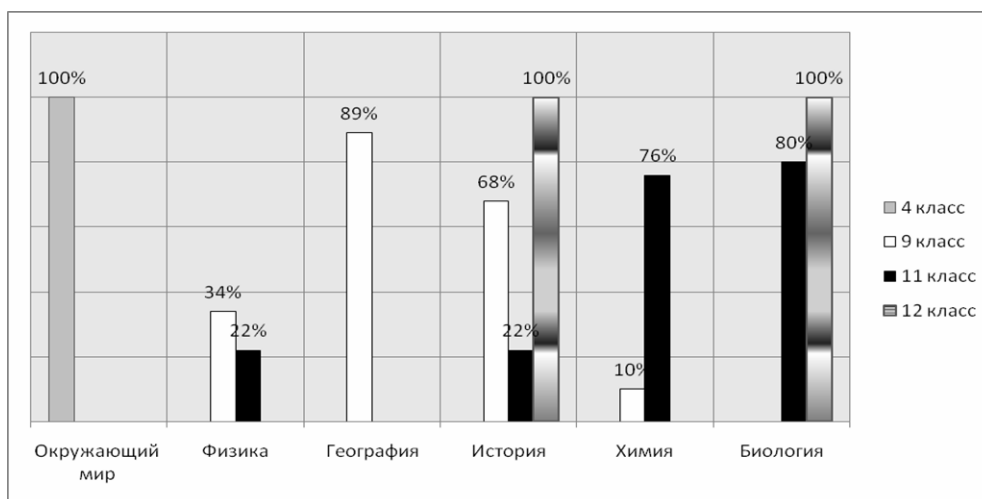


Рис. 1. Предметы, выбранные ОУ

Диаграмма свидетельствует о том, что химию выбрали 10% учащихся 9-х классов, а в старших классах низкий процент выбора (22%) отмечен в физике и истории.

Время выполнения диагностических работ для учащихся начальной ступени 45 мин, а для учащихся основной и старшей ступеней – 60 мин.

При разработке диагностических материалов учитываются общие особенности работы по той или иной программе и учебнику, конкретные – при обработке результатов тестирования-задания по «непройденным темам» из обработки исключаются.

Для создания качественных диагностических материалов перед процедурой оценки качества предметной обученности проводится апробация и экспертиза диагностических материалов.

Характеристика образовательных учреждений. В 2012/13 учебном году в рамках аккредитации образовательных учреждений процедура оценки качества предметной обученности проводилась в 5 образовательных учреждениях. А процедура качества профессиональной подготовки студентов проводилась в 9 колледжах и техникумах. Также в процессе аккредитации была проведена внешняя экспертиза качества подготовки выпускников 9-х, 11-х классов в ФГБСУВУ для детей и подростков с девиантным поведением «Специальное профессиональное училище №1 закрытого типа г. Улан-Удэ Республики Бурятия». Из 5 образовательных учреждений, участвовавших в процессе аккредитации, одна являлась средней общеобразова-

тельной школой (МКОУ «Усть-Муйская СОШ»), вторая – начальной (МБОУ «Уржильская НОШ»), третья – ГБОУ «Сорокская сойотская школа-интернат среднего (полного) общего образования», четвертая – МБОУ «Гусиноозерская гимназия», пятая – МОУ «Иволгинская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа».

Характеристика классов. В выполнении диагностических работ приняло участие 48 уча-

щихся 4-х классов; 81 учащийся 9-х классов; 45 учащихся 11-х классов. В процедуре аккредитации МОУ «Иволгинская вечерняя (сменная) ОШ» участие принимали 12 учащихся 12-го класса.

Образовательные учреждения, прошедшие аккредитацию в 2012/13 учебном году, различны по наполняемости 4, 9, 11-х классов.

Таблица 1

Число обучающихся в классе

Выборка классов	Распределение классов по числу обучающихся, в %					Число обучающихся	
	1-5 чел.	6-10 чел.	11-15 чел.	16-20 чел.	25-30 чел.	мин.	макс.
4 класс	25	50	-	-	25	1	22
9 класс	-	40	-	40	20	8	19
11 класс	33	33	-	-	33	1	20
12 класс	-	-	100	-	-	-	-

Минимальное число обучающихся в 4-м классе – 1 человек в МБОУ «Уржильская НОШ». Максимальное число обучающихся в 4-м классе – 35 человек, в 11-м классе – 34 человека в МБОУ «Гусиноозерская гимназия».

Анализ уровня предметной обученности. В 2012/13 учебном году продолжалась работа по формированию базы, отражающей результаты деятельности образовательного учреждения. Средний республиканский уровень обученности

определялся по результатам предметного тестирования, осуществляемого в ходе аккредитации образовательных учреждений.

Положительное оценивание выполнения диагностической работы по образовательному учреждению предполагает, что не менее 50% обучающихся успешно набрали не менее 45% максимального балла. Выполнение заданий на 70–100% определяет повышенный уровень подготовки выпускников.

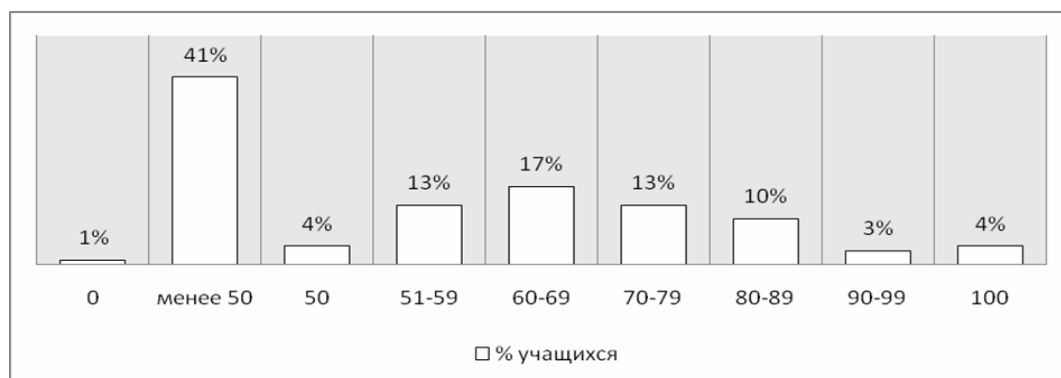
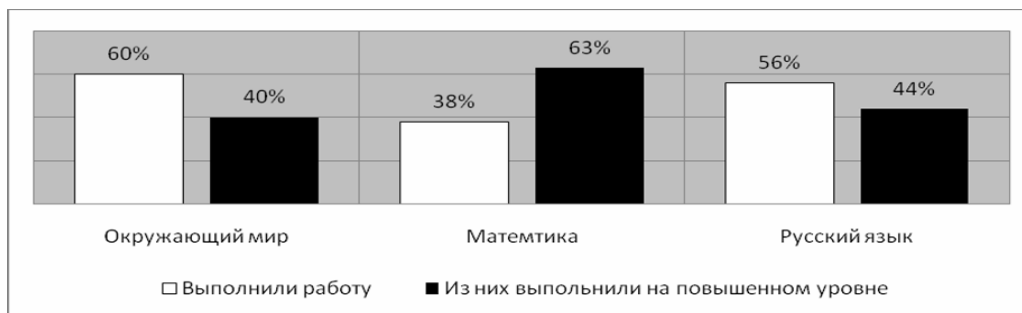


Рис. 2. Процентное распределение результатов выполнения диагностических работ учащимися шести образовательных учреждений, проходивших аккредитационную экспертизу по признаку – успеваемость



Предмет
 Математика
 Русский язык
 Окружающий мир

Количество участников
 48
 48
 48

Рис. 3. Результаты выполнения диагностических работ (начальная школа)



Предмет
 Математика
 Русский язык
 Физика
 Химия
 История
 География

Количество участников
 79
 79
 7
 8
 54
 70

Рис. 4. Результаты выполнения диагностических работ (основная школа)



Предмет
 Математика
 Русский язык
 Физика
 Химия
 Биология
 История

Количество участников
 80
 83
 10
 32
 73
 46

Рис. 5. Результаты выполнения диагностических работ (средняя школа)

Результаты, указанные на рисунках, составлены с учетом количества учащихся, выполнявших диагностические работы по предметам.

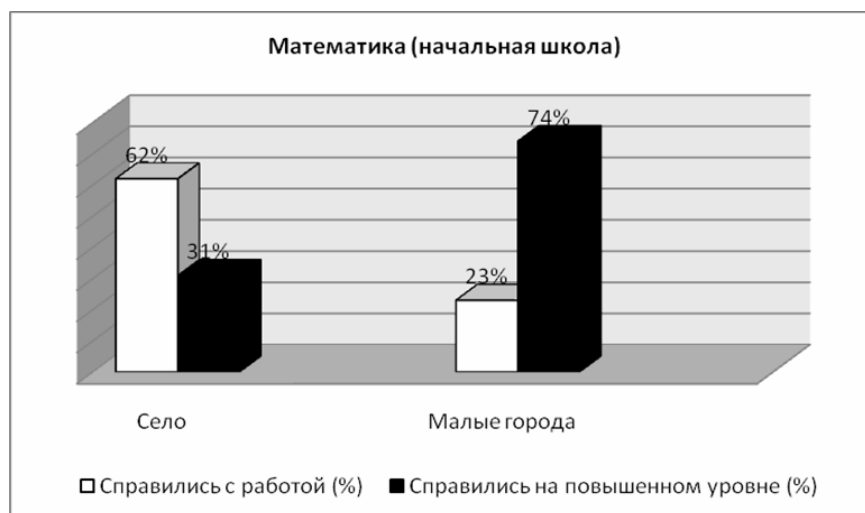
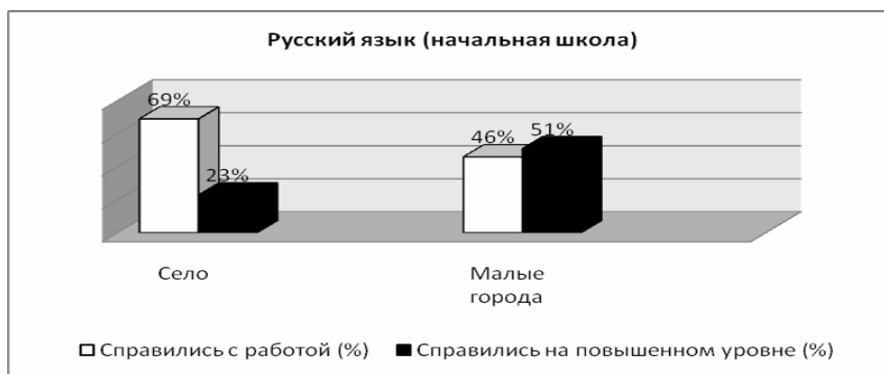
Анализ факторов, влияющих на результативность выполнения диагностических работ. Результаты аккредитационной экспертизы обучающихся образовательных учреждений, расположенных в разных географических зонах республики, отличаются незначительно.

В 2012/13 учебном году для процедуры аккредитации было заявлено 5 образовательных учреждений, из них к сельским относятся МКОУ «Усть-Муйская СОШ», ГБОУ «Сорокская сойотская школа-интернат среднего (полного) общего образования», МБОУ «Уржильская НОШ», остальные – к малому городу, районному поселку и г. Улан-Удэ; их конкретная принадлежность дана ниже. МБОУ «Гусино-

озерская гимназия» – малые города, МОУ «Иволгинская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» – районный поселок, ФГБСУВУ для детей и подростков с девиантным поведением «Специальное профессиональное училище №1 закрытого типа» (г. Улан-Удэ).

Результаты учащихся по выполненным диагностическим работам конкретизированы на рисунках с указанием конкретного предмета.

Как свидетельствуют рисунки, успеваемость по предметам русский язык и математика в начальной школе характеризуется (51% по русскому языку, 74% по математике) выполнением заданий диагностических работ учащимися Гусиноозерской гимназии на повышенном уровне.



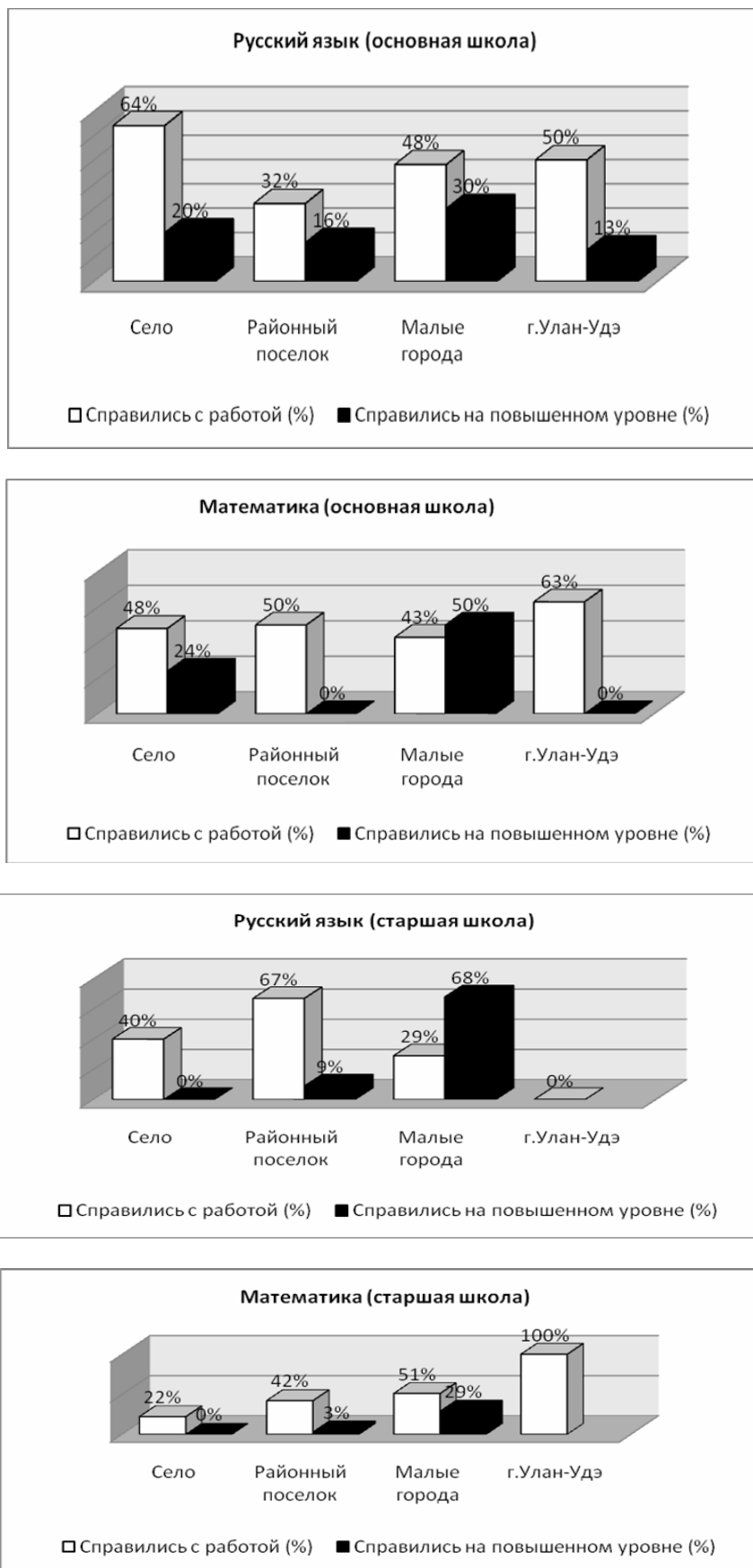


Рис. 6. Зависимость результатов выполнения диагностических работ от типа населенного пункта

Результаты выполнения заданий диагностической работы по русскому языку в основной школе показывают 32–64% успеваемости, повышенный уровень 13–30%. Хотелось бы отметить, что 30% заданий повышенного уровня выполнили учащиеся основной школы Гусиноозерской гимназии. Анализируя результаты выполнения заданий по математике в основной школе, можно отметить, что задания на повышенном уровне в сельской местности выполнили 24% учащихся, а в Гусиноозерской гимназии – 50%, что свидетельствует о присутствии положительной организации образовательного процесса в образовательном учреждении.

Внешняя экспертиза в процессе государственной аккредитации выявила уровень предметной подготовки у учащихся старшей школы в вышеуказанных образовательных учреждениях. При выполнении диагностических работ по русскому языку учащиеся Гусиноозерской гимназии справились с заданиями повышенного уровня на 68%. Однако в других школах показали низкий процент выполнения заданий повышенного уровня (0% и 9%), что заставляет подумать об использовании педагогических технологий.

Результаты выполнения диагностических работ по математике в старшей школе характеризуются выполнением заданий базового уровня как в ОУ села, так и районного поселка. Задания повышенного уровня по математике (29%) выполнили учащиеся Гусиноозерской гимназии.

Результаты контроля качества профессиональной подготовки выпускников образовательных учреждений системы СПО Республики Бурятия полученные в процессе государственной аккредитации в 2012/13 учебном году. Преобразования, осуществляемые в системе профессионального образования, не могут быть реализованы без изменения системы оценки учебных достижений обучающихся и качества образования в целом. Вектором современного подхода к обучению можно считать практическую направленность, ориентацию не столько на усвоение знаний, сколько на способность их применения, и как следствие этой тенденции появление новых способов оценивания результатов обучения. Необходимо применение нового механизма оценивания степени сформированности умений и оценки профессиональных компетенций выпускников системы НПО, СПО, основанного на компетентностном подходе.

Успеваемость в 100% показали студенты ГАОУ СПО РБ (ССУЗ) «Колледж искусств имени П.И. Чайковского» по следующим специальностям: 070102 Инструментальное исполнительство; 070104 Вокальное искусство; 070106 Хоровое дирижирование; 070109 Музыкальное искусство эстрады; 070113 Теория музыки; 070202 Цирковое искусство; 070901 Живопись; 070602 Дизайн в области культуры и искусства; 070802 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы; 071302 Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество.

Профессиональная подготовка по результатам тестирования показана студентами ГАОУ СПО «Бурятский республиканский хореографический колледж» по специальностям 071201 Искусство балета; 071203 Искусство танца в 100% успеваемости.

В ГБОУ СПО «Бурятский республиканский агротехнический техникум» успешность отмечается по следующим специальностям: 110810 Электрификация и автоматизация с/х; 280104 Природоохранное обустройство территорий; 100701.01 Продавец, контролер-кассир; 110800.02 Тракторист-машинист с/х производства.

В АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» аккредитация проведена по 7 специальностям: 190604 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта; 100106 Организация обслуживания в общественном питании; 040212 Электроснабжение; 080802 Прикладная информатика; 150411 Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования; 270103 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений; 34.2 Повар, кондитер. Студенты показали положительные результаты и 100%-ную успеваемость по 4 специальностям.

Результаты тестирования в ГАОУ СПО РБ «Техникум строительства и городского хозяйства» по всем трем специальностям показали соответствующий уровень профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка специалистов осуществляется по специальности 230111 Компьютерные сети (100%) в ГБОУ СПО «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум». Студенты получают знания по программе инклюзивного обучения. Учащиеся филиала также продемонстрировали хорошие профессиональные знания и умения – 78% успеваемости.

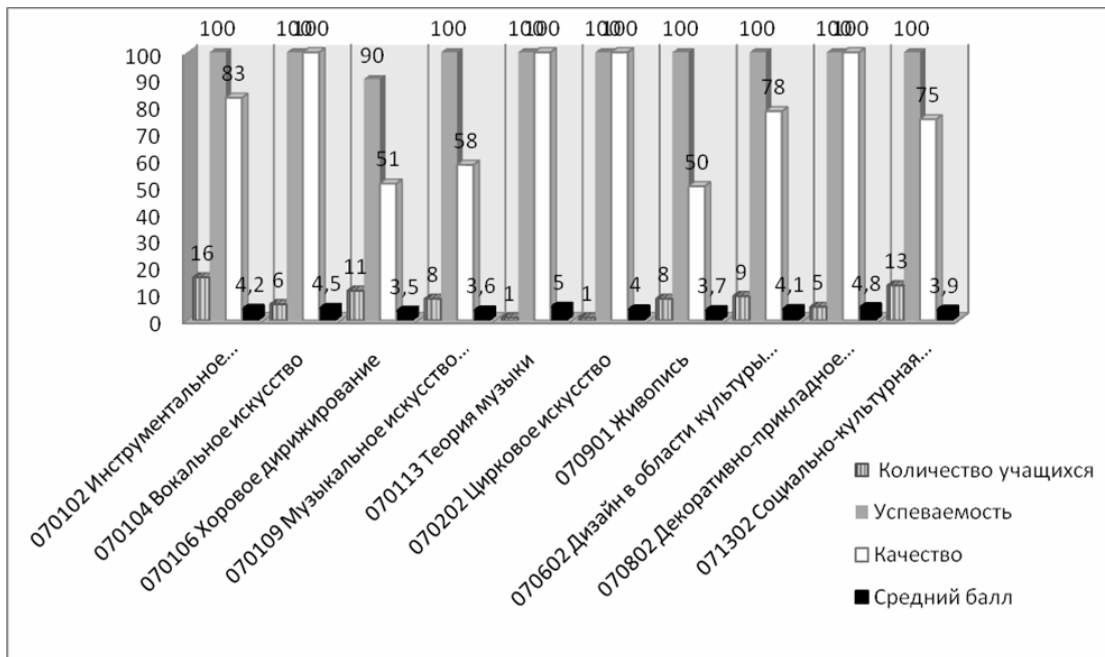


Рис. 7. ГАОУ СПО РБ (ССУЗ) «Колледж искусств имени П.И. Чайковского»

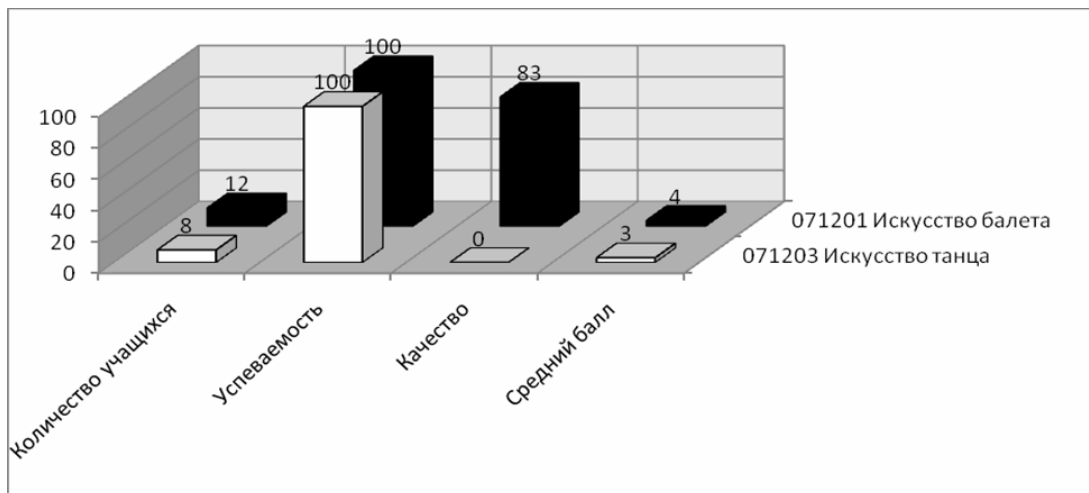


Рис. 8. ГАОУ СПО «Бурятский республиканский хореографический колледж»

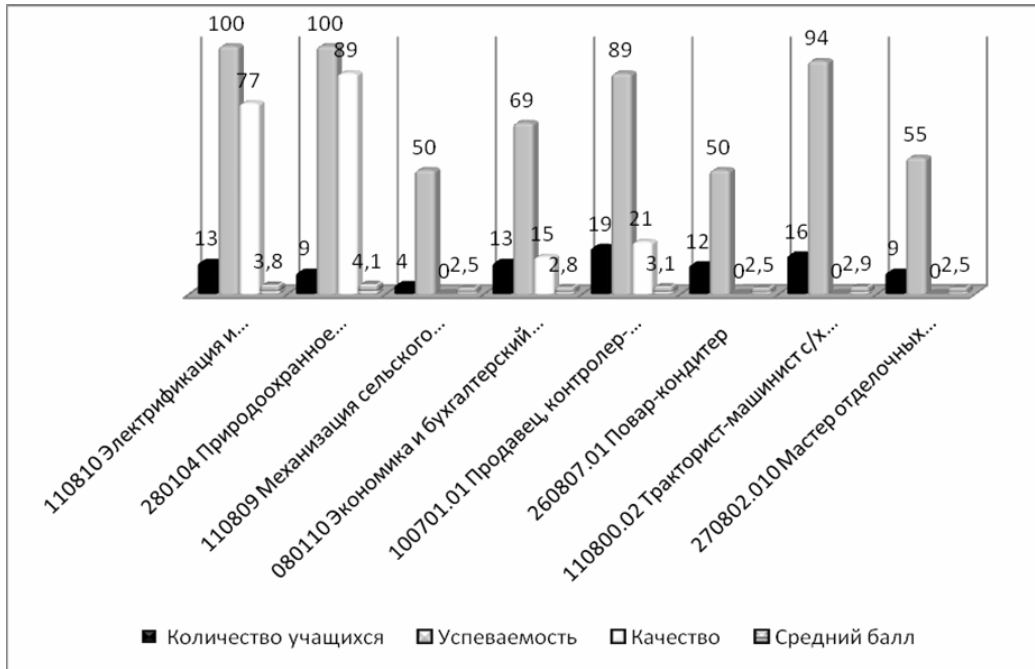


Рис. 9. ГБОУ СПО «Бурятский республиканский агротехнический техникум»

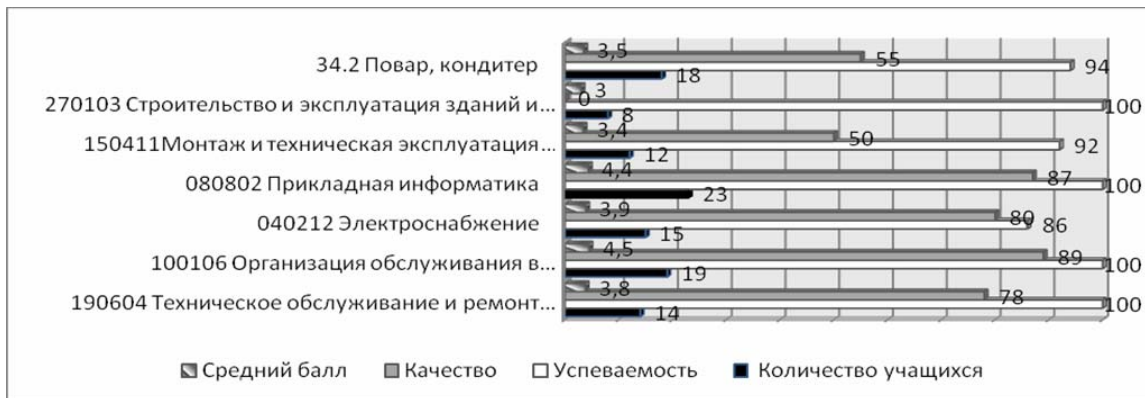


Диаграмма 10. АОУ СПО РБ «Политехнический техникум»

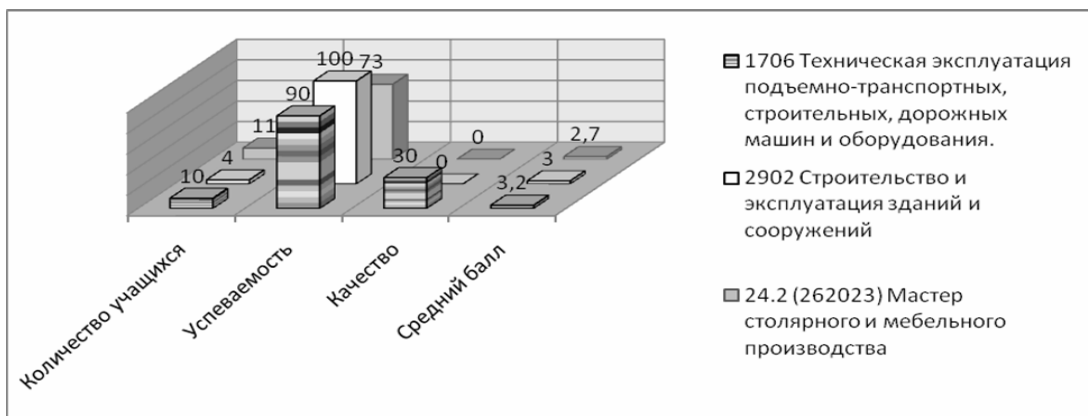


Рис. 11. ГАОУ СПО РБ «Техникум строительства и городского хозяйства»

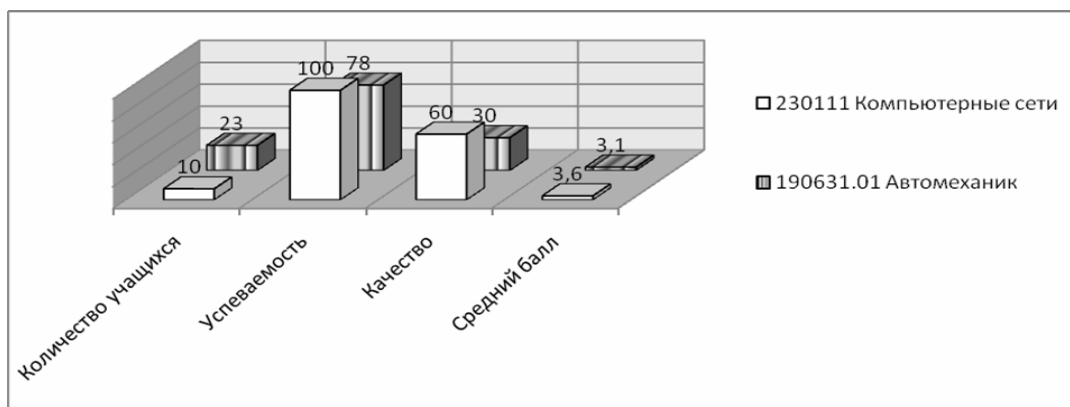


Рис. 12. ГБОУ СПО «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум»

В ГБОУ СПО «Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий» качество профессиональной подготовки студентов по всем четырем специальностям в процессе тестирования показал высокий уровень

достижений по трем специальностям, а по специальности 270802 Строительство, эксплуатация зданий и сооружений успеваемость 67%, что соответствует требованиям показателей аккредитационной экспертизы.

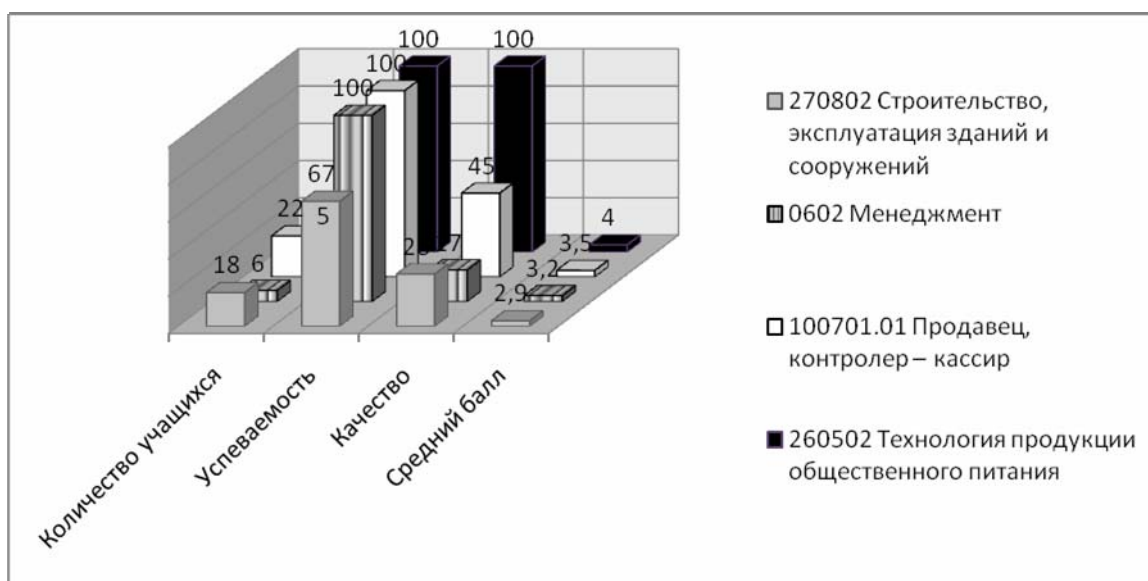


Рис. 13. ГБОУ СПО «Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий»

Достаточный уровень профессиональной подготовки отмечен в ГБОУ СПО «Закаменский агропромышленный техникум» по двум специ-

альностям 1207 Сварочное производство – успеваемость 75%; 3106 Механизация сельского хозяйства – 62%.

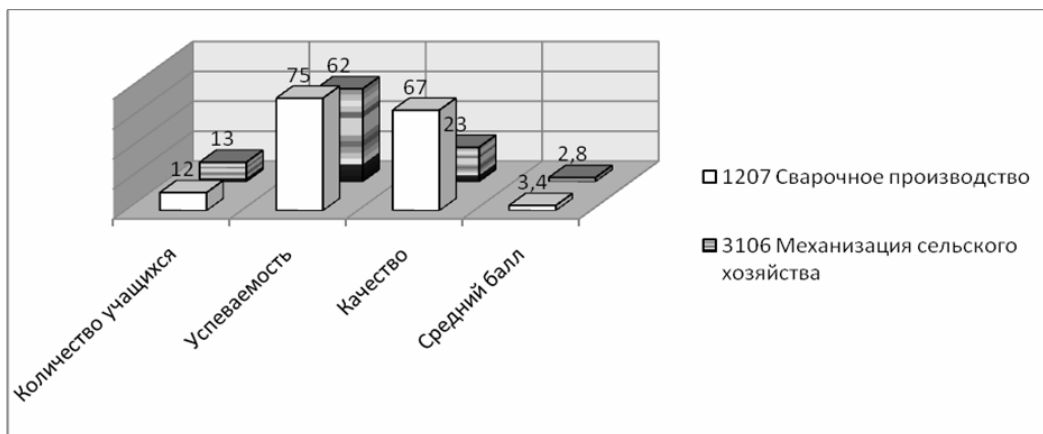


Рис. 14. ГБОУ СПО «Закаменский агропромышленный техникум»

Тестирование по специальности «Право и организация социального обеспечения» в НОЧУ СПО «Бурятский финансово-кредитный колледж» выявило положительные результаты про-

фессиональной подготовки студентов. Например, группа СП-301: успеваемость – 82 %, качество – 51%, средний бал – 3,3.

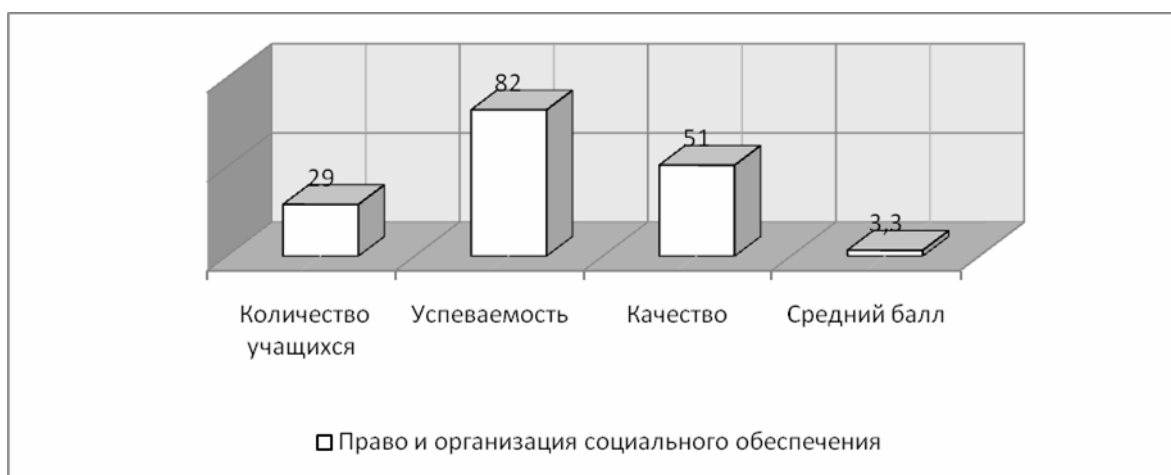


Рис. 15. НОЧУ СПО «Бурятский финансово-кредитный колледж»

В 2012/13 учебном году в процедуре аккредитационной экспертизы участвовало 9 образовательных учреждений. Общее количество студентов, прошедших тестирование по 39 специальностям, составляет 465 человек.

Проблемы и перспективы реализации концепции внешней оценки качества образования. Оценка качества предметной подготовки представляет собой процедуру, позволяющую на основе унификации, стандартизации и сравнимости данных проводить мониторинг результатов обучения на разных ступенях обучения. Таким образом, появляется возможность соответствия данных внешней экспертизы (независимое

оценивание) и внутреннего контроля качества образования и получение более точной оценки, что позволяет учителю по-новому относиться к методике преподавания на основе системно-деятельностного подхода, а руководителям принимать взвешенные управленческие решения по обеспечению качества образования.

Проведение независимой процедуры мониторинга учебных достижений обучающихся как в ходе государственной аккредитации, так и в рамках плановых проверок, в течение трех лет дало свои положительные эффекты:

1. Более 25 образовательных учреждений Республики Бурятия, прошедших ранее внеш-

ную независимую экспертизу оценки качества предметной обученности в ходе государственной аккредитации 2011/12 учебном году, вышли на разработку «Банков тестовых заданий» их сертификацию на добровольной основе. При этом следует отметить, что образовательные учреждения, во-первых, доверяют результатом внешней экспертизы; во-вторых, заинтересованы в ее проведении. Эта тенденция должна быть расширена, т.к. способствует обеспечению качества.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273.
2. О разработке федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 30.01.2013 г. №57.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
4. Образование и наука в Республике Бурятия: итоги 2012 года и перспективы развития на 2013 г. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2013. – 60 с.
5. Информационно-аналитическая справка о развитии системы образования, науки и молодежной политики Республики Бурятия в 2012/13 учебном году. – Улан-Удэ, 2013. – 60 с.
6. Показатели и критерии аккредитационной оценки деятельности общеобразовательного учреждения: приказ Министерства образования и науки Республики Бурятия от 20 октября 2010 г. № 1367.
7. Административный регламент исполнения Министерством образования и науки Республики Бурятия государственной функции по государственному контролю качества образования: указ Президента Республики Бурятия от 16.05.2011г. №97.
8. Адамский А.И. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009. – 288 с.
9. URL: www.edy03.ru

Галина Супруновна Малунова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования Бурятского госуниверситета.

Валентина Ивановна Ваганова, доктор педагогических наук, доцент кафедры МИЕН Бурятского госуниверситета. E-mail: valen51@mail.ru.

Гармаева Надежда Арслановна, специалист АОУ ДПО «Бурятский республиканский институт образовательной политики»

Жалсанова Бальжит Дашилхмаевна, специалист АОУ ДПО «Бурятский республиканский институт образовательной политики»

Цыбикова Герел Федоровна, специалист АОУ ДПО «Бурятский республиканский институт образовательной политики».

Malunova Galina Suprunovna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy of elementary and pre-school education, Buryat State University.

Vaganova Valentina Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, department of MIEN, Buryat State University. E-mail: valen51@mail.ru.

Garmaeva Nadezhda Arsalanovna, specialist of Buryat Republican Institute of Educational Policy.

Zhalsanova Balzhit Dashilkhamaevna, specialist of Buryat Republican Institute of Educational Policy.

Tsybikova Gerel Fedorovna, specialist of Buryat Republican Institute of Educational Policy.

УДК 371.26

© *Т.В. Немчинова, А.А. Тонхоноева*

Эффективные приемы подготовки школьников к ЕГЭ по информатике и ИКТ

В статье рассмотрены методы подготовки к ЕГЭ по информатике, проведен анализ ресурсов для подготовки к экзамену.

Ключевые слова: подготовка к ЕГЭ, информатика.

Effective methods of schoolchildren preparing to Unified State Examination in informatics and ICT

In the article the methods of preparing to Unified State Examination in computer science are considered, the analysis of resources to preparing for examination is made.

Keywords: preparing to Unified State Examination, computer science.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – одно из направлений модернизации структуры и содержания российского образования. С 2009 г. поступление в вузы осуществляется преимущественно по результатам ЕГЭ.

Хорошая подготовка по программе предмета, к сожалению, не гарантирует успех на едином государственном экзамене. Ученику нужно получить не только практические навыки выполнения тестовых заданий, но и уметь проанализировать свои ошибки. Необходимо знать структурные особенности тестов, познакомиться с возможными формулировками вопросов, научиться распределять время на выполнение заданий, понять, за что могут быть снижены баллы.

Результаты проводимого на протяжении последних лет экзамена по информатике в форме ЕГЭ показывают, что сдать этот экзамен можно лишь в случае полного изучения всех тем, вошедших в кодификатор содержания. Профильный характер экзамена не позволяет подготовиться к нему при наличии лишь базового курса информатики, предполагающего 1 час занятий в неделю. Темы «Логические основы компьютера», отсутствующая в стандарте базового уровня, «Программирование и алгоритмизация» уже должны вызвать сомнение в выборе ЕГЭ по информатике у обучающегося по базовому курсу. Но все большее количество выпускников с базовым уровнем обучения информатике и ИКТ выбирают ЕГЭ по этому предмету в связи с его востребованностью при поступлении в вузы. Как готовиться к экзамену продуктивно, как создать условия для успешной сдачи экзамена выпускниками?

На сегодняшний день нет ни одного учебника по информатике, по которому можно подготовиться к ЕГЭ, не прибегая к использованию других учебников и пособий.

При БГУ существует образовательный центр «ЕГЭ+», в котором ведется подготовка школьников к сдаче госэкзамена. Занятия проводятся ведущими специалистами вуза, экспертами ЕГЭ. Также во время школьных каникул проходят бесплатные образовательные акции «ЕГЭ – абитуриенту БГУ», где каждый желающий может посетить занятия ведущих преподавателей и экспертов по ЕГЭ. На этих курсах разбираются

типичные ошибки школьников по заданиям ЕГЭ прошлых лет.

Работу по подготовке к ЕГЭ по информатике нужно начинать с восьмого класса. Практически на каждом уроке необходимо предусмотреть время на мини-тестирование (5–10 вопросов). При закреплении материала контрольные вопросы и задания следует давать в стандартном формате, соответствующем ЕГЭ. Важно научить школьников технике сдачи теста, используя многообразный дополнительный материал, который накапливается и обновляется ежегодно с учетом последних демоверсий и рекомендаций.

В рабочей программе для десятого и одиннадцатого классов курса информатики стоит предусмотреть блок обобщения и систематизации материала в конце учебного года, где целенаправленно заниматься подготовкой к экзамену в форме ЕГЭ.

Задания части С соответствуют уровню учащихся специализированных школ и классов с углубленным изучением информатики. Однако только выполнение данных заданий позволяет абитуриенту набрать конкурентоспособные баллы в борьбе за бюджетные места в вузах, поэтому подготовка школьников к экзамену в формате ЕГЭ становится актуальной проблемой для педагогов и школьников обычных общеобразовательных школ.

Работа по подготовке к ЕГЭ в выпускном классе начинается со знакомства школьников с требованиями, предъявляемыми к их информационной подготовке и критериями оценки работы (особенно части С).

Приступая к итоговому повторению, учащиеся знакомятся с последовательностью, в которой будут рассматриваться вопросы, затем в каждой теме выделяется теоретический материал, знание которого необходимо для обоснования решения задач.

Повторение темы начинается с обзорной лекции, в которой полностью освещаются вопросы теории. На лекциях происходит обобщение материала, даются приемы и методы решения задач, углубляются и расширяются знания учащихся. На последующих уроках разбираются образцы решения задач.

Установлено, что повторение протекает успешно, если оно проводится на вариативном материале, с постоянным нарастанием сложности заданий. Благодаря этому повторяемый материал рассматривается с разных сторон, выявляются связи его с другими разделами курса, что способствует более полной и глубокой систематизации знаний учащихся. В результате происходит перенос знаний, умений и навыков на более высокий уровень.

Очень важно на всех уроках знакомить учеников средней школы с тестовой технологией и формировать у них навыки работы с тестами.

Эффективной является следующая организация работы: на каждом уроке 10-15 минут (а чем сложнее задания, тем больше времени) ученик решает тест, а учитель, проверяя работы, отслеживает правильность выполнения заданий, фиксируя результаты на каждого ученика в виде таблицы.

Таким образом, учитель имеет реальную картину усвоения знаний по темам на каждого обучающегося и возможность составления индивидуальных тестовых заданий на конкретного ребенка.

Диагностика уровня усвоения знаний и умений на каждом этапе обучения позволяет оптимально выбирать формы и методы обучения, а также формы коррекции ошибок и пробелов в усвоении и применении знаний и умений.

Работа над ошибками включает в себя следующее:

- предупреждение возможных ошибок при изучении различных тем курса на основе прогнозирования, знание типичных ошибок и трудностей;

- обнаружение и исправление ошибок самими учащимися на основе самопроверки, редактирования;

- исправление, учет, классификация ошибок учителем с последующим обобщением и использованием как для общей диагностики, так и для организации индивидуальной работы с учащимися.

На консультациях и индивидуальных занятиях рассматриваются наиболее распространенные ошибки, допущенные учащимися в ходе подготовки к ЕГЭ.

В ряде школ г. Улан-Удэ учителя выбирают форму дополнительной, послеурочной подготовки выпускников. Другим вариантом подготовки является посещение элективных курсов по подготовке к ЕГЭ. За основу можно взять элективный курс, разработанный на основе одноименного курса Н.Н. Самылкиной, С.В. Русако-

вой, А.П. Шестакова, С.В. Баданиной «Готовимся к ЕГЭ по информатике», предложенный в учебном пособии издательства «Бином» «Лаборатория знаний» 2008 г. Данная книга представляет собой универсальное пособие, совмещающее справочный материал для учителя и практикум для учащегося. Предлагается четыре варианта изучения курса. Первый и второй варианты предназначены для изучающих предмет на базовом уровне и желающих сдавать ЕГЭ по информатике. Третий и четвертый варианты адресованы изучающим на профильном уровне. В учебном пособии предложена программа курса, тематическое планирование, основные подходы к разработке КИМов ЕГЭ по информатике, рассмотрены тематические блоки и тренинги по проверяемым темам ЕГЭ.

Кроме школьной возможна самостоятельная и дистанционная подготовка обучающихся. Самостоятельная подготовка – это самый сложный вариант из всех возможных, потому что требует самоорганизации и большой мотивации, поэтому осилить его сможет не каждый ребенок. Дистанционная подготовка для школьников выглядит более привлекательной и может стать довольно результативной, ведь каждый ученик обучается по своей траектории в подходящем темпе и, если это возможно, в удобное для себя время, даже если пропустил несколько занятий подряд. Если говорить об уровне мотивации при использовании таких медиатехнологий, то он на порядок выше, чем при использовании стандартных подходов.

Internet пестрит различными тестовыми заданиями и подготовительными материалами, помогающими сдать ЕГЭ по информатике. Появление ресурса <http://www.videoege.ru/>, который предлагает видеуроки с решениями по различным разделам информатики, не осталось незамеченным выпускниками школы.

Предлагаемые видеоролики освещают задания различных категорий (А1–А13, В1–В15, С1–С4) и с различной степенью сложности. Примеры подобранных задач находятся в полном соответствии с банком заданий по ЕГЭ и демоверсией ЕГЭ. Понятное и простое объяснение сложных тем и заданий обусловило популярность таких видеуроков.

Также при подготовке к ЕГЭ по информатике надо учитывать, что на результаты экзамена влияет не только уровень предметной подготовки, но и уровень тестовой культуры выпускника, его психологическая готовность демонстрировать сформированные знания и умения в непривычной обстановке.

ЕГЭ требует высокой работоспособности на протяжении длительного времени. Большое значение приобретает оптимальный режим. В кабинете информатики оформлен стенд, на котором находятся памятки для учеников по подготовке к экзамену в форме ЕГЭ. Такие рекомендации можно выложить также на школьном сайте.

Из опыта подготовки к ЕГЭ можем сделать вывод, что ученики, обучающиеся по базовому курсу информатики, могут успешно сдать экзамены при систематической дополнительной подготовке.

Предлагаем список литературы и каталог адресов цифровых ресурсов:

Готовимся к ЕГЭ по информатике. Элективный курс: учеб. пособие / Н.Н. Самылкина, С.В. Русаков, А.П. Шестаков, С.В. Баданина. – 2-е изд. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2008. – 298 с.

Литература

1. Немчинова Т.В., Тонхоноева А.А. Некоторые вопросы подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ по информатике и ИКТ // Вестник Бурят. гос. ун-та, 2010. Вып. 15.
2. Немчинова Т.В., Тонхоноева А.А. Об итогах ЕГЭ по информатике и ИКТ // Вестник Бурят. гос. ун-та, 2012. Вып. 15.

Немчинова Татьяна Владимировна, доцент кафедры ВТИ БГУ, e-mail: ntv05@mail.ru

Тонхоноева Антонида Антоновна, ст. преподаватель кафедра ВТИ, БГУ, e-mail: an-ton@mail.ru.

Nemchinova Tatyana Vladimirovna, associate professor, department of CTCS, Buryat State University.

Tonkhonoeva Antonida Antonovna, senior lecturer, department of CTCS, Buryat State University.

УДК 378:37.025.7

© *М.Н. Очиров, О.А. Гармаева*

Развитие профессионального мышления будущих инженеров

В статье излагаются основные требования к развитию инженерного мышления, модели пространственного мышления, проблемный подход в развитии мышления.

Ключевые слова: пространственное мышление, проблемная ситуация, модели мышления, оперирование пространственными образами.

M.N. Ochirov, O.A. Garmaeva

The development of professional thinking of the future engineers

The article outlines the basic requirements for the development of engineering thinking, the model of spatial thinking, the problem approach to the development of thinking.

Keywords: spatial reasoning, problem situation, thought patterns, manipulation of spatial images.

Под профессиональным мышлением инженера мы будем понимать мышление, детерминированное его профессиональной деятельностью в современных условиях, требующих от инженера способности разрешать самые сложные проблемные ситуации в его профессиональной деятельности с учетом экономических, экологических, эстетических, эргономических, коммуни-

<http://www.fipi.ru> – портал информационной поддержки мониторинга качества образования

<http://www.ege.edu.ru> – сайт поддержки единого государственного экзамена

www.videoege.ru – сервис интерактивной подготовки школьников к ГИА и ЕГЭ по различным дисциплинам

<http://www.edu.ru> – Федеральный портал «Российское образование»

<http://www.school.edu.ru> – Российский общеобразовательный портал

<http://window.edu.ru> – Единое окно доступа к образовательным ресурсам

<http://www.egeinfo.ru> – Все о ЕГЭ

<http://www.gosekzamen.ru> – Российский образовательный портал

<http://www.gotovkege.ru> – Готов к ЕГЭ

<http://www.ctege.org> – Российский образовательный портал

экологической сферы, на одновременный прогресс науки, техники и природы, на соблюдение экологической целесообразности, на сохранение существующего экологического равновесия, на преодоление экологического кризиса.

Эстетические требования состоят в том, чтобы инженерное мышление было направлено на обеспечение эстетических характеристик промышленной продукции, соответствовало законам красоты и удобства.

Эргономические требования означают направленность инженерного мышления на оптимизацию взаимодействия в системе «человек-машина-среда», на создание комфортных условий для человека, взаимодействующего с техникой, на сохранение здоровья и работоспособности человека, на психологическое, физиологическое и антропологическое соответствие машины, на соответствие закономерностям информационного взаимодействия человека и техники.

Коммуникативные требования к инженерному мышлению состоят в том, чтобы оно было направлено на согласование и принятие системного решения на основе экологической, эргономической и экзистенциальной рефлексии.

Управленческие требования к инженерному мышлению означают его направленность на решение проблем организационно-управленческой сферы в профессиональной деятельности.

Таким образом, инженерное мышление в современных условиях должно быть фундаментальным, направленным на решение научно-технических проблем на уровне современных требований в глобальном измерении.

Развитие мышления учащихся и студентов является основной задачей образования, поскольку мышление представляет собой способ освоения объективной реальности, на основании которого человек выполняет ту или иную деятельность по преобразованию этой реальности. Различают в общем случае наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Наглядно-действенное мышление связано уже с оперированием не самими предметами, а их образами – зрительными, слуховыми и двигательными. Например, одним из видов образного мышления является пространственное мышление, связанное с оперированием пространственными образами, в частности, геометрическими образами.

Словесно-логическое мышление связано с оперированием не с предметами или их образами, а с понятиями и осуществляется в абстрактной словесной (вербальной) форме.

Мы остановимся подробно на пространственном мышлении.

Известный российский психолог И.С. Якиманская считает, что пространственное мышление (ПМ) является одним из профессионально важных качеств, «существенным компонентом в подготовке к практической деятельности по многим специальностям (инженера, архитектора, математика, строителя, геодезиста, топографа, чертежника, оператора, диспетчера и т.д.)» [1, с. 6].

Оперирование пространственными образами в пространственном мышлении осуществляется на основе различных графических изображений, при этом в обучении используются следующие виды учебной наглядности: натуральные вещественные модели; условные графические изображения; знаковые модели.

Натуральные модели заменяют реальные объекты, имеют с ними полное сходство и передают только внешние, видимые их свойства. Эти модели используются для формирования у учащихся общего вида изучаемых объектов и создания эмоционального фона для перехода к более эффективным видам изучения объекта.

Условные графические изображения помогают познать скрытые особенности объекта: это чертежи, проекции, разрезы, эскизы, схемы. Они могут помочь получить натуральную модель объекта, его пространственный образ. Задания, связанные с распознаванием пространственного образа по его проекциям, имеют развивающее значение и широко используются в черчении, начертательной геометрии, математике.

Знаковые модели раскрывают содержание объекта не так непосредственно, как натуральные модели или условные графические изображения, а на языке знаков, которые воспроизводят в наглядном виде различные внутренние, невидимые связи, а также отношения. Знаковыми моделями являются химические и математические формулы. Это абстрагированная модель объекта, построенная на языке знаков, которые могут означать состояния, отношения и требуют распознавания, а затем анализа, синтеза, создают некоторую приближенную картину реального процесса. Например, математическая модель после ее решения дает представление о колебательном процессе, о распространении тепла, о движениях жидкостей и газов и т.д. с заданной точностью.

В математике и некоторых других науках доминирует не образное, а понятийное мышление. Понятийное мышление имеет более обобщенный, абстрактный характер и обладает ря-

дом достоинств. Оно расширяет возможности исследования и познания, дает возможность изучать процессы и явления, которые невозможно изучить в результате образного мышления. Следует иметь в виду, что сами понятия являются абстрактными моделями реальных объектов, но они вбирают не все свойства объектов, а лишь некоторые наиболее существенные. Они не могут дать той полноты представления об объектах, которая присуща пространственным образам. Разумеется, оперирование понятиями требует специальной подготовки, оно требует определенного, достаточно высокого уровня мышления. На самом деле в практике обучения образное и понятийное мышление привлекаются в согласованном виде. Это согласование требует специальной методики.

Очень часто сначала создается некоторый пространственный образ реального объекта, изучаются, исследуются свойства этого образа, а затем вводится понятие, обозначаемое некоторым термином, который, собственно говоря, является некоторым, непространственным, ненаглядным, абстрактным образом реального объекта. В обучении также имеет место переход от понятийного мышления к образному, появляются чертежи, графики, диаграммы, проекции, появляются геометрические фигуры, физические процессы. Пространственные образы более близки к реальному объекту в силу большого количества внешней информации, но он менее точен, поскольку не дает представления о внутренних, невидимых свойствах и связях объекта. В онтогенезе образное мышление приходит к человеку раньше, чем понятийное.

Наиболее актуальные в жизни простейшие понятия возникают и в дошкольном возрасте и стихийно появляются зачатки понятийного мышления, словесного умозаключения с понятиями. Но творческое развитие, бурно происходящее в раннем детстве, является наглядно-действенным, а затем наглядно-образным. В процессе социализации творческое развитие замедляется, для его продолжения необходимо обучение, обучение прежде всего понятийному мышлению, связанному с оперированием понятиями. Но с жизнью близко связывают ребенка пространственные образы и образное мышление. Понятийное и образное мышление взаимосвязаны, человек живет в реальном мире, а не в виртуальном. Ему в жизни, во всех видах профессиональной деятельности необходимы как образное, так и понятийное мышление в том или ином соотношении.

Что касается инженерной деятельности, то,

возможно, доминирующим во многих видах профессиональной деятельности является образное, пространственное мышление: например, инженер-строитель должен обладать прежде всего пространственным мышлением, но инженер-агроном – понятийным. В любом виде профессиональной деятельности необходимы как образное, так и понятийное мышление. Даже математик-алгебраист должен обладать не только понятийным, но и образным мышлением. Из этого следует, что в развитии инженерного мышления будущих специалистов-инженеров следует учитывать вид будущей инженерной профессии. Исходя из содержания будущей профессии, нужно разрабатывать педагогическую модель развития мышления студентов.

В одной из моделей мышления – поведенческой – мышление актуализируется в связи с необходимостью преодоления некоторого препятствия.

Вторая модель мышления – это структурная модель. Здесь мышление возникает в связи с неструктурированностью предмета мышления. Мышление состоит в нахождении свойства, закона, принципа действия как, например, в геометрических конструкторских задачах.

Третья, информационно-соматическая модель мышления связана с преобразованием информации, как в текстовых задачах с избыточностью или недостающей информацией. Это ситуация неопределенности. Такие ситуации часто возникают в инженерной деятельности.

Исходя из этих моделей мышления, следует разрабатывать в обучении проблемные задания, выполнение которых будет приводить к развитию соответствующей модели мышления будущего инженера.

Основным фактором развития мышления студента является проблемное обучение, связанное с разрешением проблемных ситуаций. Такие учебные дисциплины, как черчение, начертательная геометрия, математика, специальные дисциплины, представляют собой «проблемное поле» профессионального мышления будущего инженера.

Как отмечает известный специалист в области психологии мышления А.М. Матюшкин «вся познавательная деятельность, осуществляемая мышлением, составляет решение тех или иных проблем, которые возникают перед человеком в процессе выполнения им практической или теоретической деятельности». Он утверждает, что мышление «обслуживает всю деятельность человека, включаясь в регулирование деятельности в тех случаях, когда человек не имеет готовых способов выполнения возникающих перед

ним проблем, когда он должен найти новые способы выполнения действия, соответствующие новым условиям» [2, с. 139].

Разработанные нами проблемные задания приводят к ситуациям, когда у студента нет го-

товых способов их решения, он ищет способ решения, и в процессе этого поиска происходит развитие его профессионального мышления.

Таковы основные аспекты развития мышления будущих инженеров.

Литература

3. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования. – М.: Академия, 2004.
4. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.

Гармаева Оюна Алексеевна, старший преподаватель кафедры «Информатики и ИТЭ в экономике» БГСХА им. В.Р. Филиппова, г. Улан-Удэ, Пушкина, 1, e-mail: garmaeva_oa@mail.ru

Очиров Михаил Надмитович, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757, e-mail: mochirov@mail.ru

Garmaeva Oyuna Alexeevna, senior lecturer, department of computer science and ITE in economy, V.R.Finlippov State Agricultural Academy, Pushkin st., 1, e-mail: garmaeva_oa@mail.ru

Ochirov Mikhail Nadmitovich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a, tel. (3012)219757. e-mail: mochirov@mail.ru

УДК 378.662.014.3(571.16)

© *Л.А. Сивицкая, О.Е. Митянина*

Опыт реализации международной инициативы cdio по реформированию инженерного образования в Национальном исследовательском Томском политехническом университете

Показана роль международного проекта CDIO в развитии современного инженерного образования. Обосновывается целесообразность использования активных образовательных технологий для достижения целей проекта CDIO. Представлен опыт использования методов активного обучения при реализации дисциплины CDIO «Творческий проект» в педагогической практике НИ ТПУ.

Ключевые слова: инженерное образование, проект CDIO, творческий проект, методы активного обучения.

L.A. Sivitskaya, O.E. Mityanina

The CDIO international initiative implementation practices for reforming engineering education in National Research Tomsk Polytechnic University

The international CDIO project role in modern engineering education development is observed. The expediency of the active educational technologies use to achieve the CDIO project goals is grounded. The use of active learning techniques practices of the CDIO discipline "Creative Project" implementation in the teaching process in NR TPU is submitted.

Keywords: engineering education, the CDIO project, creative project, active learning techniques.

Современные подходы в техническом образовании базируются на идее интегрированного обучения и подготовки выпускников к комплексной (бакалавриат) и инновационной (магистратура, специалитет) инженерной деятельности, где в основе лежит применение фундаментальных знаний, методов инженерного анализа и проектирования, выполнение научных исследований, владение проектным и финансовым менеджментом, эффективными способами коммуникации, организации индивидуальной и командной работы, следование принципам профессиональной этики и социальной ответственности [1].

В октябре 2000 г. в качестве ответа на вызов времени был начат крупный международный проект по реформированию базового (первый уровень – бакалавриат) высшего образования в области техники и технологий. Этот проект, названный инициативой CDIO (The CDIO™ Initiative): Conceive–Design–Implement–Operate), направлен на устранение противоречий между теорией и практикой в инженерном образовании. Новый подход предполагает усиление практической направленности обучения, а также введение системы проблемного и проектного обучения.

Проект CDIO был организован учеными,

представителями промышленности, инженерами и студентами Массачусетского технологического института (Massachusetts Institute of Technology) в конце 90-х годов. Согласно концепции CDIO, модернизация базового инженерного образования заключается в подготовке выпускников к комплексной инженерной деятельности. Она включает в себя изучение потребностей рынка в продуктах инженерной деятельности и поиск возможностей для их удовлетворения, планирования производства продукции, проектного менеджмента и так далее.

Программа CDIO исходит из принципа, что создание и развитие продуктов и систем на протяжении всего их жизненного цикла создают необходимый контекст инженерного образования. На стадии «Задумка» (Conceive) происходит определение потребностей покупателя; учитываются применяемые на предприятии технологии, стратегия его развития и его устав; составляются концептуальные, технические и бизнес-планы. На второй стадии «Спроектируй» (Design) составляются конструкторские планы, схемы и алгоритмы производства изделия, подлежащего к производству. На стадии «Реализуй» (Implement) по составленным планам и схемам изделие производится, кодируется, проверяется и регистрируется. На завершающей стадии «Управляй» (Operate) произведенный продукт эксплуатируется по назначению, осуществляется его техническая поддержка и обслуживание, изделие утилизируется и/или перерабатывается.

Проект CDIO создает необходимую среду инженерного образования, в которой преподаются, усваиваются и применяются на практике технические знания и практические навыки. Такой подход к образованию принимают в том случае, когда профессорско-преподавательский состав единогласно решает открыть новые программы CDIO или же перевести на CDIO уже существующие программы, а также в тех случаях, когда лица, ответственные за реализацию самих образовательных программ, полностью согласны с этим принципом и готовы его развивать.

В рамках инициативы CDIO было разработано большое количество ресурсов, которые могут быть адаптированы и внедрены с учетом специфики конкретных образовательных программ и использованы для достижения обозначенных выше целей. Данные ресурсы предназначены для формирования образовательных программ, включающих взаимосвязанные дисциплины, где обучение предполагает овладение навыками создания продуктов, процессов и систем, меж-

личностного общения и развития личностных качеств [2]. В процессе обучения студенты получают богатый опыт ведения проектно-конструкторской и экспериментальной деятельности как в аудиториях, так и в современных учебных лабораториях.

В 2011 г. Томский политехнический университет поддержал концепцию CDIO, с этого же времени в университете ведется интенсивная работа по модернизации различных образовательных программ. На сегодняшний день выбрано три основных направления для модернизации: «240100 Химическая технология», «140400 Электроэнергетика и электротехника», «151000 Технологические машины и оборудование».

Преобразование образовательных программ идет постепенно, но уже сейчас в рамках концепции CDIO в учебный план групп первого курса специальности «240100 Химическая технология» включены такие дисциплины как «Введение в инженерную деятельность» и «Творческий проект».

«Введение в инженерную деятельность» представляет собой теоретическую дисциплину, преподаваемую на младших курсах, целью которой является ориентация в будущей специальности и получение начальных знаний в области истории развития инженерной мысли. Поскольку преподаватели НИ ТПУ имеют богатый опыт как в инженерной, так и в преподавательской деятельности, ввод такой дисциплины в образовательный процесс не вызвал каких-либо принципиальных трудностей.

Сложнее дело обстоит с внедрением в образовательную программу учебной дисциплины «Творческий проект», под которым понимается выполнение студентами первого курса в командах по 4-5 человек некоего проекта по специальности в течение четырех семестров.

Знакомство с зарубежными вузами, поддерживающими концепцию CDIO со времени ее создания, показывает значительный упор начального инженерного образования на командную проектную деятельность с младших курсов. В нашей стране традиционно проектная деятельность выражена в курсовом проектировании на старших курсах, при этом выполнение курсового проекта индивидуально.

Практическое внедрение учебной дисциплины «Творческий проект» в образовательную программу «Химическая технология» вызвало ряд проблем, сформулировать которые можно следующим образом:

1. Проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности процессу

реализации инновационных практик, которая отражается на качестве методической оснащенности учебного процесса.

2. Слабое взаимодействие некоторых подразделений вуза с промышленными предприятиями, что осложняет выполнение студентами реальных практических задач с получением полезного результата, вызывает дефицит тематик для творческого проекта.

3. Недостаток финансирования проектной деятельности студентов НИ ТПУ, что влечет за собой отсутствие помещений и оборудования для самостоятельной индивидуальной и командной работы студентов, дефицит материалов, оргтехники, лабораторного оборудования.

4. Отсутствие преемственности между школьным и высшим образованием в России, что ведет к неподготовленности бывших школьников к ответственной и продуктивной образовательной деятельности, к командной работе, активному обучению.

5. Отсутствие базы специальных знаний у студентов младших курсов, необходимой для успешной реализации проекта.

Мы остановимся на задаче методического сопровождения реализации данной дисциплины, решение которой продуктивно влияет на развитие квалификации преподавательского корпуса и формирование готовности студентов к продуктивной образовательной деятельности. Решение данной задачи мы видим в использовании педагогических технологий активного обучения. Принцип активности студента в образовательном процессе был и остается одним из основных в дидактике. Активность студента подразумевает такое качество его деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью образования. К педагогическим технологиям *активизации обучения* можно отнести те, посредством которых организаторы учебного процесса в вузе (преподаватели) целенаправленно побуждают студентов занять позицию активного субъекта учебной деятельности [3].

Разработка содержания методического сопровождения учебных дисциплин является одной из задач реализации проекта СДИО. В контексте решения данной задачи в НИ ТПУ организованы мастер-классы по презентации использования активных образовательных технологий. Исполнение проекта по части организации мастер-классов сопровождается рефлексивными семинарами с преподавателями – носителями инновационного педагогического опыта.

Текущий анализ содержания этих семинаров показывает высокую степень готовности преподавателей данной группы выступать в качестве трансляторов инновационного опыта, а также выявлены дополнительные возможности при реализации проекта для этих преподавателей. Таковыми являются возможность расширения профессиональных контактов; формирование в образовательном пространстве НИ ТПУ групп единомышленников на основе общих технологических предпочтений; наличие ситуации рефлексии собственного педагогического опыта в профессионально значимом сообществе. Разработана программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава НИ ТПУ «Создание портфолио педагогических технологий преподавателя технического вуза». Цель программы – развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. В основе реализации данного курса повышения квалификации лежит предположение о том, что инновационные образовательные технологии (контекстное обучение, проблемно-ориентированный подход, проектно-организованный подход и т.д.) не только позволяют активизировать образовательный процесс, но и выступают также средством развития профессиональных педагогических компетенций, соответствующих современным образовательным требованиям [4].

Согласно учебному плану аудиторные часы для дисциплины «Творческий проект» составляют 8 часов в семестре. На самостоятельную работу студентов отводится 32 часа. В разработанном нами аудиторном курсе занятий по дисциплине «Творческий проект» на первый семестр использованы приемы активного обучения, относящиеся к технологии рефлексивного обучения, технологии развития критического мышления, элементам проблемного обучения [5]. Поскольку на выполнение всего проекта отводится четыре семестра, целесообразно сделать первый семестр подготовительным, посвятить его знакомству студентов с базовыми понятиями специальности, психологической адаптации, развитию навыков самостоятельной и командной работы и работы с информацией.

На первом занятии «Введение в творческий проект» мы ставим задачи:

- 1) знакомство с группой;
- 2) налаживание коммуникации с преподавателем и внутри группы;
- 3) получение представления об уровне знаний и мотивации студентов;
- 4) развитие творческого мышления.

Технологические приемы: рефлексивное обу-

чение (эссе на тему «Я и моя профессия» для выявления мотивации студентов, их интересов, целей обучения); развитие критического мышления (составление кластера по ключевым словам тематики творческого проекта, например: «нефть», «проект», «технология», «моделирование»).

Задание на самостоятельную работу по итогам занятия: подготовка рефератов по темам, выделенным при составлении кластера.

Второе занятие «Приемы работы с информацией» решает задачи развития у студентов навыков к структурированию и осмыслению информации для стимулирования интереса к изучаемому предмету.

Технологические приемы: рефлексивное обучение («мешок с вопросами» для рефератов, подготовленных в качестве домашнего задания на предыдущем занятии), приемы развития критического мышления («Insert», который позволяет несколько раз вдумчиво прочитать текст, посмотреть на информацию с различных точек зрения, проверить собственные знания).

Задание на самостоятельную работу по итогам занятия: студентам дается индивидуальное задание подготовить к *конференц-неделе* краткое сообщение на тему «Проблемы современной химической технологии».

С целью эффективного формирования и адекватного оценивания результатов обучения (знаний, умений, опыта, профессиональных и универсальных компетенций) с 2011/12 учебного года в линейный график реализации основных образовательных программ (ООП) Национального исследовательского Томского политехнического университета вводится *конференц-неделя – система коммуникативных мероприятий для студентов, осваивающих ООП всех уровней*. В период *конференц-недели* предусматриваются текущий контроль результатов обучения и промежуточная аттестация (зачеты) для студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры. Мероприятия *конференц-недели* являются частью учебного процесса и планируются как подведение итогов творческой самостоятельной работы студентов, демонстрация результатов за определенный период обучения по всем дисциплинам семестра [6].

Нами разработана *структурированная дискуссия «Проблемы современной химической технологии»* как одно из мероприятий *конференц-недели* по подведению промежуточных итогов учебной дисциплины «Творческий проект».

Задачи данной дискуссии:

1) промежуточный отчет студентов о полу-

ченных знаниях;

2) развитие коммуникативных навыков студентов;

3) развитие критического мышления;

4) знакомство со студентами старших курсов, получение представления об уровне выпуска кафедры.

Технологические приемы: «метод шести шляп» как игровая форма структурированной дискуссии. Подробно метод «шести шляп» изложен в [7].

Задание на самостоятельную работу: в зависимости от итогов обсуждения вопросов дискуссии намечаются направления дальнейшей работы по творческому проекту. Студентам дается задание изучить обозначенные в дискуссии неразрешенные проблемы в области химической технологии. Также студентам дается задание познакомиться самостоятельно с одним из популярных средств исследования или моделирования химико-технологических процессов, с помощью которого предполагается дальнейшая практическая работа. Преподаватель обеспечивает студентов источниками информации или списком литературы.

Третье занятие посвящено решению практической задачи в среде моделирования химико-технологических процессов. Задачи занятия:

1) формирование активной познавательной позиции у студентов;

2) формирование навыков решения практических задач;

3) развитие навыков командной работы;

4) практическое знакомство с инструментом моделирования.

Технологические приемы: приемы развития критического мышления («корзина», где будут собраны имеющиеся у студентов знания, информация, предложения по решению задачи), элементы проблемного обучения (решение технологической задачи).

Задание на самостоятельную работу по итогам занятия: студентам предлагается изучить правила оформления результатов работы по решению практической задачи в виде научного отчета и представить результаты своей работы.

На четвертом занятии разрабатываются темы творческого проекта. Задачи занятия:

1) окончательная формулировка темы творческого проекта;

2) знакомство с основными этапами и методологией научного исследования;

3) развитие умения работы с информацией;

4) развитие последовательного логического

мышления студентов;

5) знакомство с навыками устной презентации.

Технологические приемы: приемы развития критического мышления (перепутанные логические цепочки, верные – неверные утверждения, дискуссия) [7].

Задание на самостоятельную работу по итогам занятия: Студентам предлагается подготовить доклад и общую презентацию своей работы в семестре, которая должна содержать:

- литературу по исследуемой тематике;
- проблему, существующую в данной области;
- возможные пути ее решения;
- обоснование темы проекта;
- план исследований на следующий семестр.

Приемы активного обучения, использованные нами в аудиторном курсе занятий первого семестра, могут использоваться и в дальнейшем, они позволяют достичь основных целей учебной

дисциплины «Творческий проект», в частности, расширение профессионального кругозора студентов, знакомство с современным программным обеспечением, которое осуществляется посредством элементов проблемного обучения. Навыки работы в команде, коммуникативные навыки развиваются в процессе самостоятельной командной работы, а также аудиторной работы посредством элементов проектного обучения. Приемы развития критического мышления применяются на протяжении всего курса, практически на каждом из занятий, что позволяет сформировать такие важные для инженера компетенции, как умение работать с текстами, способности к анализу и синтезу, структурированию знаний. Цель использования приемов активного обучения – формирование профессиональной и личностной базы студентов первого курса, и, таким образом, их подготовка к качественной и полной реализации проектного обучения в последующих семестрах, что соответствует концепции проекта CDIO.

Литература

1. Утвержденная программа развития Томского политехнического университета [Электронный ресурс] : сайт Национального исследовательского Томского политехнического университета. Томск : tpu.ru, 2012. – URL : <http://today.tpu.ru/programs/2018/> (04.03.2013).
2. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томск. политехн. ун-та, 2011. – 17 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – 258 с.
4. Сивицкая Л.А. Технологические основы развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: учебно-методическое пособие / Л.А. Сивицкая, Л.Г. Смышляева. – Томск : Изд-во Томск. политехн. ун-та, 2010. – 68 с.
5. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учеб. пособие. – Томск : Изд-во Томск.о политехн. ун-та, 2008. – 190 с.
6. График учебного процесса [Электронный ресурс] : сайт Национального исследовательского Томского политехнического университета. Томск : tpu.ru, 2012. – URL : <http://portal.tpu.ru/student/learning/process/graphic> (04.03.2013).
7. Ваганова О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике : учеб. пособие. – Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. – 92 с.

Сивицкая Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г.Томск. Тел.: +7-913-860-65-53; e-mail: sivitskaya@list.ru

Митянина Ольга Евгеньевна, кандидат технических наук, ассистент кафедры химической технологии топлива и химической кибернетики Института природных ресурсов Томского политехнического университета, г. Томск. Тел.: +7-913-877-98-75; e-mail: oem@tpu.ru

Sivitskaya Lyudmila Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of methodology of foreign language training, Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University, Tomsk. Tel.: +7-913-860-65-53; e-mail: sivitskaya@list.ru

Mityanina Olga Evgenevna, candidate of engineering sciences, assistant, department of fuel engineering and chemical cybernetics, Institute of Natural Resources, Tomsk Polytechnic University, Tomsk. Tel.: +7-913-877-98-75; e-mail: oem@tpu.ru

УДК 378:53

© Л.В. Скокова, А.Б. Дамбуева

Роль самостоятельной работы в формировании профессиональных компетенций студентов-физиков

В статье рассмотрены возможности организации СРС студентов-физиков для формирования профессиональных компетенций. Предложены способы и приемы самообразования.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, активные методы обучения, исследовательские компетенции.

L.V. Skokova, A.B. Dambueva

The role of independent work in the formation of professional competences of students-physicists

The possibilities of organizing the independent work of students-physicists to form their professional competences have been considered. The ways and methods of self-education have been proposed.

Keywords: independent work of students, active learning methods, research competences.

Основной задачей обучения в современных условиях становится не столько овладение знаниями, сколько овладение деятельностью, в результате которой формируются знания [1]. При этом образование должно развиваться от информативных к активным формам и методам обучения. Кроме того, будущий профессионал в изменяющемся мире должен обладать способностью к самообразованию на протяжении всей жизни. В этой связи планирование образовательного процесса в высшей школе предусматривает не менее 50% самостоятельного освоения учебных дисциплин, начиная с первого курса.

«Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих учебного процесса. Развитие навыков самостоятельной работы способствует выработке у студентов навыков самостоятельного приобретения и использования знаний, работы с научной и учебной литературой, навыков анализа полученных результатов, творческого подхода к обучению в целом, т.е. того, что необходимо для подготовки квалифицированных и конкурентоспособных специалистов» [2].

Вместе с тем практика показывает, что первокурсники не готовы к самостоятельной учебной деятельности. За время школьного обучения выпускники не приобретают достаточных навыков самостоятельной работы [3]. В результате в настоящее время имеет место противоречие между увеличением роли и объема СРС и неподготовленностью первокурсников к этому виду деятельности. Поэтому нельзя не согласиться с тем, что необходима специальная подготовка студентов к самостоятельной работе и этой подготовкой должен заниматься каждый преподаватель.

При внедрении в учебный процесс самостоятельной работы основополагающими направлениями являются мотивация самостоятельной работы; формирование и развитие знаний, умений и навыков ведения исследовательской деятельности с упором на творчество и самостоятельность; возможность применить полученные знания для практически значимых задач современного общества.

В связи с этим цели СРС можно структурировать следующим образом: цели предметной подготовки – усвоение предметных и межпредметных знаний и методов деятельности; цели надпредметной подготовки – усвоение ключевых и профессиональных компетенций, формирование ценностного отношения к своему образованию [4].

На наш взгляд, одной из главных задач организации СРС является овладение рациональными способами и приемами самообразования. В процессе работы над печатным текстом необходимо научить студентов конспектировать, рецензировать, делать выписки, составлять план текста, а также тезисы и аннотации. Студент должен получать специальные задания, способствующие формированию умений выделять главное в тексте. Это могут быть задания, связанные с составлением опорных и стилизованных конспектов, конспектов таблиц. Студентам необходимы знания о требованиях, предъявляемых к написанию рефератов, эссе, научных статей.

Одним из направлений самостоятельной работы, способствующей формированию профессиональных компетенций, является решение творческих заданий. Нами разработана рабочая тетрадь по механике [5], содержащая задания-

проблемы, направленные на формирование таких умений, как постановка цели, задачи, разработка методов и средств решения; задачи на основе пословиц и поговорок, задания-эксперименты, способствующие развитию следующих умений: наблюдение и изучение явлений, выдвижение гипотез, формулирование и проверка решения, сравнение задачи с ранее решенными, оформление результатов в виде доклада. После изучения основных разделов нами практикуются такие формы контроля знаний, как физический диктант, аукцион формул и графиков, ролевые игры и т.д. [6].

В качестве домашнего задания студентам предлагаются творческие задания, обеспечивающие развитие исследовательских умений студентов: дополнить конспект иллюстрациями, примерами; заполнить таблицу по предложенной схеме; составить тест; придумать сказку по пройденному разделу; решить кроссворд, ребусы и т.д.

В процессе выполнения исследовательских, творческих заданий студенты осваивают профессиональные компетенции, такие как способность пользоваться современными методами обработки, анализа и синтеза физической информации (ПК-6); способность понимать и излагать получаемую информацию и представлять результаты физических исследований (ПК-10) [7].

Уменьшение объема аудиторных часов и увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, приводит к необходимости сделать эту работу более эффективной, приучая к творческой самостоятельной учебной деятельности.

Для подготовки творчески активных, имеющих навыки исследовательской работы студентов также необходимо создание определенных условий.

Одним из условий успешного формирования исследовательских умений является переход к интерактивным формам обучения, переход от репродуктивного обучения к продуктивному. Продуктивная деятельность направлена на получение объективно нового или субъективно нового результата [8].

Реализовать продуктивное обучение можно, например, через использование метода проектов. Этот метод подразумевает большую долю самостоятельной работы с учебной, научно-исследовательской, нормативно-технической литературой. Использование проекта как учебного метода позволяет решить многие педагогические задачи, среди которых развитие исследо-

вательских способностей студентов, формирование их готовности к такой самостоятельной деятельности, как написание дипломных работ, курсовых работ, научных статей.

Метод проектов включает студентов в активную познавательную самостоятельную деятельность, которая предполагает дифференциацию деятельности как по сложности выполняемого задания, так и по интересам.

Несмотря на то, что магистратура обеспечивает углубленное и специализированное обучение с исследовательской составляющей, после которой выпускник может начать академическую карьеру, нельзя не согласиться с тем, что необходимые исследовательские умения должны формироваться еще в школе, и их формирование должно продолжаться во время обучения на бакалавриате.

Для формирования исследовательских умений целесообразно предлагать студентам для самостоятельной проработки следующие задания: описание научного открытия; изучение перспективы развития какого-либо научного направления.

Для овладения основами профессиональной деятельности и нахождения путей применения теоретических знаний можно предложить такие самостоятельные задания, как изготовление приборов, макетов, создание проектов машин и механизмов; описание технологического процесса; составление отчета о посещении экскурсий (на предприятия связи, машиностроения, транспорта, двигателестроения, авиации, предприятия сферы электроники, плазменной обработки металлов и т. п.), отчета о посещении технических выставок, НИИ.

Участие студентов в таких видах учебных занятий предусматривает активное включение в самостоятельную познавательную деятельность. Для усиления мотивации студентов к СРС необходимо создавать условия для возможности публикации творческих работ студентов по результатам их участия в студенческих научных конференциях и семинарах, в выполнении НИР кафедры по результатам работы в СКБ.

Приобщение к научной деятельности формирует устойчивые навыки, готовность к работе с монографиями, авторефератами, статьями, справочной литературой.

Все это требует сформированности интеллектуальных компетенций: понимание и знание путей, способов развертывания логических моделей, конструкций, наличие словарного запаса, умение составлять тезисы, делать логически правильные и адекватные выводы, владеть

грамматической структурой и стилем научной речи.

Согласно ФГОС третьего поколения одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов является внедрение интерактивных форм обучения [9]. К ним можно отнести следующие приемы обучения: круглый стол, дебаты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, мастер-класс, видеоконференция, дискуссия. Подготовка студентов также предусматривает активное включение в самостоятельную познавательную деятельность.

Для успешной организации СРС необходимы средства управления, среди которых оптимальным, по мнению В.М. Никитина, является модульная программа. Модульная программа, с одной стороны, это программа планирования и управления учебной самостоятельной деятельностью студентов, т. е. учебная рабочая программа; рабочий план студента; система учебных заданий; комплекс методического обеспечения; система контроля, самоконтроля и обратной связи. С другой стороны, модульная про-

грамма, это программа планирования и управления учебно-методической деятельностью преподавателя [10].

Следовательно, одним из основных результатов СРС является развитие интеллектуально-логических способностей и способности с помощью текста выражать свои мысли, описывать и оформлять результаты учебной и исследовательской работы.

Для успешного осуществления самостоятельной работы студентов необходимы комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы, сочетание всех уровней (типов) СРС, обеспечение контроля за качеством выполнения.

Таким образом, СРС на современном этапе развития высшего образования следует рассматривать как вид учебного труда, способствующего наряду с усвоением учебной информации формированию у обучаемых готовности к самостоятельной творческой деятельности на основе активных форм и методов обучения.

Литература

1. Станкин М.И. Нет стремления более естественного, чем стремление к знаниям // Специалист. – 2001. – №31. – С. 26.
2. Нарынская Е.Н., Михеев Н.В. Формирование у студентов навыков самостоятельной работы в процессе изучения дисциплины «Квантовая теория» // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы V Международ. науч.-метод. конф. – Курск, 2013. – С. 54-56.
3. Добрица В. П. Об организации самостоятельной работы студентов в вузе // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы V Международ. науч.-метод. конф. – Курск, 2013. – С. 210-212.
4. Иванова С.В. Самостоятельная работа как фактор развития профессиональной компетенции студента // Образование и глобализация: материалы III Байкальской междунар. конф. – Улан-Удэ, 2009. – С. 34-36.
5. Скокова Л.В., Цыдыпов Ш.Б., Дамбуева А.Б. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы по физике. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. – 100 с.
6. Ланина И.Я. 100 игр по физике. – М.:Просвещение, 1995. – 224 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 011200 Физика (квалификация (степень) «бакалавр» // URL: <http://www.bsu.ru/content/pages2/602/011200.62.pdf>
8. Байбаков В.Ю. Проектная деятельность студентов как условие развития исследовательских умений // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы V Международ. науч.-метод. конф. / Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2013. – 390 с.
9. Мошкевич М.Л. Интерактивный подход в обучении студентов технических специальностей // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы V Международ. науч.-метод. конф. – Курск, 2013. – С. 52-54.
10. Никитин В.М. Модульная программа как средство управления самостоятельной работой студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2005.

Дамбуева Альбина Борисовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета, тел. (3012) 211300; e-mail: abain76@list.ru

Скокова Людмила Вениаминовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей физики Бурятского государственного университета, tel. (3012) 282417; e-mail: lud_ven@mail.ru

Dambueva Albina Borisovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University.

Skokova Lyudmila Veniaminovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of general physics, Buryat State University.

УДК 378:332.142.75

© Г.В. Шагжиева

Проблемный подход в формировании конкурентоспособности будущих специалистов

В статье показана роль проблемного подхода в профессиональной подготовке специалистов, в формировании у них конкурентоспособности. Проблемный подход преподносится как разрешение студентами проблемных ситуаций, имеющих профессиональную направленность. Особое значение придаётся гештальт-модели проблемных ситуаций.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональные и ключевые компетенции, проблемные задания, проблемные ситуации, гештальт-модель.

G. V. Shagzhieva

Problematic approach to shaping competitiveness of future professionals

The article shows the role of problem-based approach in training of professionals and in shaping their competitiveness. The problematic approach is considered as a solution of problem situations by students who have professional orientation. Particular importance is devoted to the Gestalt model problem situations.

Keywords: competitiveness, professional and core competences, problem tasks, problem situations, the Gestalt model.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. Овладение будущим экономистом общекультурными и профессиональными компетенциями позволит ему овладеть социальным опытом и получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Общекультурные компетенции составляют ядро модели конкурентоспособного выпускника вуза и дают ему возможность быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда, успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности.

В связи с этим становится актуальным компетентностный подход, представляющий новую парадигму образования. Он в определенной степени противоположен знаниецентрическому подходу, целью которого было формирование знаний. Цель компетентностного подхода в образовании состоит в формировании готовности к профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений, в формировании профессиональных и ключевых компетенций на уровне, обеспечивающем конкурентоспособность выпускника.

В компетентностном подходе в образовании меняется роль знаний: привлекаются только те знания, которые необходимы для формирования актуальных компетенций. Еще одной особенностью компетентностного подхода является оценивание образовательной деятельности, которое состоит в определении уровня овладения необходимыми компетенциями.

Если компетентностный подход имеет практико-ориентированную сущность, то личностно-

ориентированный подход рассчитан на развитие личностных качеств, на создание педагогических условий, обеспечивающих развитие личностных структур сознания, включая такое глубинное личностное качество, как творческие способности.

Для полноценного, целостного развития будущего специалиста необходимо сочетание этих двух подходов, их интеграция в контекстном подходе.

В контекстном подходе будущая профессиональная деятельность студентов рассматривается как контекст учебной деятельности, создавая как внутренние (личностные), так и внешние условия их профессионального развития [3].

В качестве контекста может выступить учебный модуль, который следует освоить как последовательность проблемных заданий, приводящих к определенной модели проблемных ситуаций, разрешение которых рассчитано на достижение заданной цели, например, на овладение некоторой компетенцией или на формирование некоторой личностной характеристики либо на то и другое одновременно. Таким образом, мы видим, что в одном фрагменте представлены контекстный, модульный, личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный подходы одновременно.

Конкурентоспособность не сводится только к овладению профессиональными компетенциями. Ведь любая профессиональная деятельность имеет социальную направленность, связана с различными сферами общественной жизни.

От специалиста требуется овладение различными ключевыми компетенциями. Ключевыми называются компетенции, необходимые каждому человеку для разрешения встречающихся проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация является основной ситуацией в обучении и в исследовании развития личности. Она постоянно возникает в педагогической реальности и может быть создана педагогом или исследователем. Творческий педагог добивается высокого качества в обучении благодаря умению создавать нужные проблемные ситуации и условия для их разрешения учениками (студентами) самостоятельно.

Разрешение проблемных ситуаций равносильно процессу мышления, направленного на усвоение новых знаний и новых способов деятельности. В психологии обосновано положение о том, что мышление начинается с проблемной ситуации и заканчивается «на этапе «понимания», на этапе открытия принципа решения, на этапе обнаружения нового свойства или отношения» [1, с. 53]. В мышлении происходит, как считают гештальтпсихологи, переход от одного гештальта к другому гештальту, от одного психического образования к другому, происходит «преобразование проблемной ситуации, приводящее к формированию нового гештальта» [5]. Мышление, таким образом, есть процесс образования нового в психике человека, а закономерности психологии мышления – это закономерности психического развития.

Наряду с проблемным методом в зависимости от структуры внешней деятельности, сложности проблемных ситуаций применяются и другие методы, среди которых следует выделить рефлексивные методы: диалогические методики, интерактив, case study и др. Рефлексия является обязательным спутником мышления. Это обстоятельство позволило В.Д. Шадрикову утверждать, что существует «такое качество личности (благоприобретенное), как рефлексивность» [4].

«Рефлексивность как качество личности, – считает В.Д. Шадриков, – будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им. Личность через свое качество рефлексивности будет управлять решением задачи, течением своих мыслей» [4, с. 218].

Поскольку в психологии разработаны различные модели мышления, то для развития мышления студентов, готовящихся к профессиональной деятельности, необходима разработка некоторых проблемных заданий, связан-

ных с профессиональной деятельностью. Разрешение проблемных ситуаций равносильно процессу мышления, направленного на усвоение новых знаний и новых способов деятельности. В психологии обосновано положение о том, что мышление начинается с проблемной ситуации и заканчивается «на этапе «понимания», на этапе открытия принципа решения, на этапе обнаружения нового свойства или отношения» [1, с. 53].

Наиболее востребованной является гештальт-модель проблемного задания, разрешение которой рассчитано на соблюдение «психологической закономерности становления смысловых новообразований в мышлении человека» [1], закономерности обнаружения нового через включение учащихся в новую систему связей [2]. Мышление начинается с проблемной ситуации, с выявления отношения между имеющимися и недостающими знаниями, индивидуальными возможностями человека, состояния напряженности и заканчивается пониманием, открытием принципа решения, обнаружения нового свойства или нового отношения. Само решение является реализацией понятого принципа решения, не связано с развитием мышления. В гештальт-модели проблемного задания условия и предмет мышления лишены структурности, и способ решения состоит в создании структуры, в понимании.

Разрешение проблемных ситуаций, отвечающих гештальт-модели, способствует формированию такой актуальной компетентности, как предприимчивость.

Под предприимчивостью, на наш взгляд, следует понимать способность предвидеть процесс и результат развития явлений или событий, принять правильное поведение и решение, добиться успеха по итогам участия, действий и управления в развитии событий, бизнеса и других явлений.

Перечисленные компоненты конкурентоспособности требуют при их формировании личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении, их согласованного применения в контексте учебной деятельности студентов. Такой интегрированный подход позволяет обеспечить условия, как для профессионального, так и личностного развития студентов.

Литература

1. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С.3-15.

3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2012. – 336 с.
4. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007
5. Очиров М.Н. Компетентностный подход: сравнительный анализ, реализация, перспективы // Компетентностный подход в образовании: концепции и реализация: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Улан-Удэ, 2013.

Шагжиева Галина Валерьевна, аспирант кафедры математического анализа и Методики преподавания математики, тел. 89516239921, e-mail: gala2249@mail.ru

Shagzhieva Galina Valerevna, postgraduate student, department of mathematical analysis and methods of teaching mathematics. Tel.: 89516239921, e-mail: gala2249@mail.ru

УДК 002:372.8

© *К.Л. Юмова*

Об одном подходе к преподаванию дисциплины «Информатика» при переходе на свободное программное обеспечение

В статье рассматривается один подход к преподаванию дисциплины «Информатика», в основе которого лежит изучение двух операционных систем Windows и Linux в педагогическом вузе. Приводится содержание дисциплины.

Ключевые слова: обучение информатике, операционная система, свободное программное обеспечение, программное обеспечение.

K.L. Yumova

On one of approaches to teaching discipline «Computer Science» while transition to free software

The article describes one approach to teaching the discipline “Computer science”, which is based on the study of two operating systems Windows and Linux at the Pedagogical University. The discipline’s content is submitted.

Keywords: teaching computer science, operating system, free software, software.

Современный уровень развития общества, науки и производства предъявляет все более высокие требования к уровню квалификации и профессионализма будущих специалистов. В полной мере это относится и к будущим работникам образовательной сферы и в первую очередь специалистам в области информатики. Очевидно, что это требует пересмотра и поиска новых путей и средств профессиональной подготовки будущих учителей информатики.

В настоящее время многие фирмы, организации и компании осуществляют переход с некоторых проприетарных программ на свободные программные продукты. Правительство Российской Федерации распоряжением от 17 декабря 2010 года №2299-р утвердило план перехода федеральных органов исполнительной власти и федеральных бюджетных учреждений на использование свободного программного обеспечения (СПО) на 2011-2015 годы [1].

Свободное программное обеспечение – это программное обеспечение, распространяемое на условиях так называемых, открытых или свободных лицензий, например, лицензии GNU General Public License (GNU GPL) [2]. На основании свободных лицензий пользователь получает право использовать программу в любых, не запрещенных законом целях; получать доступ к

исходным кодам программы, распространять программу (бесплатно или за плату), вносить изменения в программу и распространять экземпляры измененной программы.

Сегодняшние первокурсники завершат обучение через 4–5 лет, поэтому для подготовки качественного специалиста надо четко определить компетенции, знания, умения, навыки, которые будут необходимы через 5 лет. Выпускникам придется использовать и внедрять свободное программное обеспечение, рекомендованное образовательным учреждениям для реализации государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020)» и Распоряжения Правительства РФ №1447-р от 18 октября 2007 г. «Внедрение свободного программного обеспечения (СПО) в образовательных учреждениях (ОУ) РФ» [3].

На данный момент все образовательные учреждения РФ обеспечены пакетом свободного программного обеспечения.

Наиболее известными операционными системами (ОС) для персональных компьютеров являются семейства ОС Microsoft Windows и Unix. ПК-версией операционной системы Unix является ОС Linux на базе одноименного ядра Linux. ОС Linux и большинство ее пользовательских приложений относятся к свободному

программному обеспечению, которое распространяется по генеральной лицензии GNU в рамках Фонда бесплатного программного обеспечения, которая обеспечивает ее бесплатность.

На протяжении последних лет кафедрой информатики и методики обучения информатике Восточно-Сибирской государственной академии образования проводится обучение студентов первого курса профиля информатика и вычислительная техника направления подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (ПО) факультета математики, физики, информатики (МФИ) по дисциплине «Информатика». Необходимым условием формирования компетенций обучаемых является преемственность содержания школьного и вузовского курсов информатики, так как по этому предмету имеется определенный разрыв в знаниях и умениях выпускников школ и студентов. Современные условия организации обучения требуют необходимость пересмотра наполнения курса «Информатика» для этого профиля.

Будущие учителя информатики должны иметь навыки работы с разными ОС и их приложениями, поэтому, на наш взгляд, их необходимо научить основам работы как в среде ОС Windows, так и в среде ОС Linux, относящейся к свободному программному обеспечению.

Традиционно выпускники школ владеют основными навыками работы в среде ОС Windows, т.к. в большинстве школ до сих пор используются операционные системы семейства Windows производства компании Microsoft. Поэтому в курсе «Информатика» для указанного направления подготовки, не отказываясь от уг-

лубленного изучения ОС Windows и ее приложений, следует обучать студентов и в среде операционных систем семейства Linux. Таким образом, по мнению автора, в силу реалий сегодняшнего дня в курсе «Информатика» для направления Профессиональное обучение (Информатика и вычислительная техника) необходимо изучать две операционные системы Windows и ОС Linux с переходом в перспективе на ОС Linux.

Дисциплина реализует основную компетенцию – способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки). Разработанный курс призван сформировать прочные навыки работы с современным программным обеспечением и обеспечивает следующие задачи:

- уверенную работу в качестве пользователя персонального компьютера;
- знание основ современных информационных технологий переработки информации, необходимых в профессиональной деятельности;
- умение работать с программными средствами (ПС) общего назначения, соответствующими современным требованиям;
- навыки работы в локальных и глобальных компьютерных сетях, использование сетевых средств поиска и обмена информацией;
- владение приемами антивирусной защиты.

Для ведения дисциплины нами разработан учебно-методический комплекс, соответствующий требованиям ФГОС ВПО и действующему учебному плану образовательной программы.

Содержание дисциплины представлено в таблице ниже.

Таблица

Темы лекций	Лабораторно-практические работы
<i>Раздел 1. Информация</i>	
Тема 1. Понятие информации. Информационные процессы.	Семинар «Информация. Информационные процессы».
Тема 2. Информационные технологии.	Семинар «Информационные технологии».
<i>Раздел 2. Технические средства реализации информационных процессов</i>	
Тема 1. Вычислительная техника, персональный компьютер.	
<i>Раздел 3. Программное обеспечение ЭВМ</i>	
Тема 1. Программное обеспечение (ПО) ЭВМ	
Тема 2. Системное программное обеспечение. Служебное программное обеспечение.	Лабораторная работа «Операционная система Windows». Лабораторная работа «Операционная система Linux».
Тема 3. Прикладное ПО.	
<i>Раздел 4. Компьютерные сети</i>	
Тема 1. Компьютерные сети. Социальные сервисы.	Лабораторная работа «Компьютерные сети. Социальные сервисы».
<i>Раздел 5. Основы защиты информации</i>	
Тема 1. Основы защиты информации.	Лабораторная работа «Основы защиты информации. Компьютерные вирусы».

Раздел 6. Модели решения функциональных и вычислительных задач	
Тема 1. Системы обработки текстов.	Лабораторная работа «Обработка текстовой информации в ТП Word». Лабораторная работа «Обработка текстовой информации в ТП Writer».
Тема 2. Табличные вычисления.	Лабораторная работа «Основные возможности табличных процессоров. Табличный процессор MS Excel». Лабораторная работа «Использование ТП MS Excel для решения задач из курсов физики и математики». Лабораторная работа «Моделирование процессов и явлений средствами ТП MS Excel». Лабораторная работа «Анализ данных средствами ТП MS Excel». Лабораторная работа «Сводные таблицы, консолидация данных в ТП MS Excel». Лабораторная работа «Табличный процессор Calc, основные возможности». Лабораторная работа «Математика в табличном процессоре Calc».
Тема 3. Создание интерактивных презентаций.	Лабораторная работа «Технология создания интерактивных презентаций в СПП Power Point». Лабораторная работа «Технология создания интерактивных презентаций в СПП Impress».
Тема 4. Технология создания и работы с базами данных.	Лабораторная работа «Технология создания и работы с базами данных в СУБД Access». Лабораторная работа «Технология создания и работы с базами данных в СУБД Base».

Разработанный нами комплекс лабораторных работ включает задания, охватывающие полный цикл работы с прикладными программами общего назначения под ОС Windows и Linux. Первый этап обучения ориентирован на актуализацию и углубление имеющихся знаний ОС Windows и ее приложений. Второй этап ориентирован на получение новых знаний в среде ОС Linux, соотнесение новой информации с уже известной и систематизацию новой информации.

В каждой лабораторной работе изучение практических возможностей работы с приложениями мы предлагаем построить в два этапа:

1) работа с общим содержанием лабораторной работы, при этом студенты могут использовать пошаговые инструкции, готовые заготовки, предлагаемые преподавателем. Выполнение заданий обсуждается как с преподавателем, так и студентами между собой;

2) выполнение каждым студентом индивидуальных заданий своего варианта из сборника заданий к курсу. Требования к выполнению заданий формулируются преподавателем по рейтинговой системе.

Успешная реализация задач курса информатики предполагает учет степени готовности студентов к восприятию материала. В лабораторных работах предложены разноуровневые задания, причем студент имеет право выбирать уровень выполнения заданий на оценки «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». При выполнении заданий на «удовлетворительно» сту-

дент использует пошаговые инструкции, готовые заготовки, предлагаемые преподавателем. К заданиям на «хорошо» имеется консультативный материал, а задания на «отлично» студент должен выполнить самостоятельно. К каждой лабораторной работе предлагаются проверочные вопросы по теории, позволяющие выяснить уровень усвоения теоретического материала по теме.

Для эффективного изучения дисциплины в целях исключения рутинной работы студентам предоставляются теоретические материалы. Весь необходимый материал для выполнения практической работы студентов нами выложен на информационный портал академии.

В Восточно-Сибирской государственной академии образования в кабинетах вычислительной техники на компьютеры установлены ОС Windows и несколько версий ОС Linux с необходимыми прикладными программами (офисными, графическими, математическими пакетами, средами программирования и т.п.), что позволяет реализовать выполнение практических работ курса.

Предложенная методика позволяет повторить и углубить имеющиеся знания ОС Windows и ее приложений, помогает преодолеть психологический барьер при переходе на свободное программное обеспечение и облегчить получение новых знаний в среде ОС Linux.

В поддержку предложенного подхода отметим также тот факт, что большая часть заданий контрольно-измерительных материалов, вклю-

ченных в материалы федерального тестирования, ориентирована на Windows-приложения.

По результатам работы (отчеты студентов по лабораторным работам, опросы и анкетирование студентов, контрольное тестирование групп и результаты экзаменов) нами был сделан вывод о

целесообразности предложенной методики и вывод о том, что студенты готовы к использованию СПО в дальнейшем обучении и будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ №2299-р от 17 декабря 2010 г. «О плане перехода федеральных органов исполнительной власти и федеральных бюджетных учреждений на использование свободного программного обеспечения (2011-2015 годы)» [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации [официальный сайт]. – URL: <http://government.ru/gov/results/13617/> (дата обращения 5.05.2013).

2. Методические рекомендации по внедрению и использованию свободного программного обеспечения в образовательных учреждениях Российской Федерации. – М: Минобрнауки России, 2010. – 656 с.

3. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020)» [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации [официальный сайт]. – URL: <http://government.ru/gov/results/12932/> (дата обращения 5.05.2013).

Юмова Катерина Лхаматсыреновна, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике Восточно-Сибирской государственной академии образования, 664011, г. Иркутск. Тел. (3952)24-10-63, e-mail: umova@mail.ru

Yumova Katerina Lkhamatsyrenovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of computer science and methodology of teaching computer science, East Siberian State Academy of Education.

УДК 514.7

© С.С. Янтранова

Развитие познавательной самостоятельности студентов естественно-научного направления в процессе обучения математике

В данной работе рассматривается проблема развития познавательной самостоятельности студентов естественно-научного направления в процессе обучения математике с учетом двухуровневой подготовки будущего специалиста

S.S. Yantranova

Development of cognitive self activity of students of natural science direction in the process of teaching mathematics

The paper considers the problem of cognitive self-activity development of students of natural science direction in the process of teaching mathematics, taking into account a transition period to two-level training of future specialist.

Проведенный анализ требований, отраженных в государственных стандартах высшего профессионального образования к выпускникам естественно-научного направления, позволяет сделать вывод о том, что самостоятельность для студентов является профессионально значимым качеством личности. В условиях модернизации системы образования России в качестве главной государственной задачи профессионального образования является подготовка «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов».

На практике продуктивного решения таких сложных задач объективно невозможно достичь без повышения качества обучения в вузе, где самостоятельная работа в процессе подготовки специалистов естественно-научного направления выступает как важный фактор саморазвития. В результате самостоятельной работы студента практически шлифуются способы активной и умственной деятельности личности, проявляется ее персональная мотивация. Формируются необходимые качества, как самостоятельность и самоконтроль в выборе траектории своего развития.

Изменения, происходящие в высшем образовании, существенно сократили часы, отводимые на аудиторские занятия, и выявили проблему фундаментализации образования.

В истории высшего образования можно заметить давнее соперничество двух тенденций: фундаментализации и профессионализации. В России преимущество традиционно отдавалось первой из них. В западных странах, напротив, главенствующую роль отводят приобретению профессиональных знаний. Поэтому для данных стран актуальным является фундаментализация образования, а для российского образования правильнее говорить о сохранении фундаментальности образования. Переход на многоуровневую систему высшего образования – на бакалавриат и магистратуру требует пересмотра структуры научных знаний, уровней интеграции и новых подходов в сфере профессиональной подготовки будущего специалиста, где самостоятельное самообразование особенно ценно.

Основная характеристика бакалавриата – это практико-ориентированное обучение. Бакалавр получает фундаментальную подготовку в широкой области знаний по выбранному направлению. Кроме того, в программу бакалавриата входят базовые знания из других научных областей. Закончив бакалавриат, выпускник получает общую и профильную подготовку, необходимую для решения профессиональных задач. Однако в стране сложилась противоречивая ситуация: Министерство образования рекомендует признать степень бакалавра как свидетельство о получении полноценного высшего образования, а рынок труда отказывается это делать. В такой ситуации ключевым понятием при характеристике бакалавриата становится «пригодность к трудоустройству».

Однако это упирается в проблему специальных знаний. Болонская система образования предполагает переход от так называемой «квалификационной» к «компетентностной» (дисциплинарной, модульной) парадигме. Отсюда требования от организаторов учебного процесса в создании учебных программ с учетом «компетентности» сводятся к наличию принципа преемственности в преподавании учебных дисциплин и при этом нужно исключать дублирование. В результате не всегда просматривается место того или иного учебного курса в общей структуре учебного плана. Данная ситуация создает одну из главных проблем успешности освоения студентами учебных программ бакалавриата. Как отмечает Р.Х. Шарипова, одним из факторов снижения качества образования в высшей школе является отсутствие связей в преподавании различных дисциплин, неумение студентом интегрировать знания, изучаемые в рамках отдельных предметов.

При этом под качеством образования в соответствии Л.И. Холиной будем понимать «совокупность свойств человека, характеризующих степень его пригодности для выполнения определенного вида деятельности... Качество системы образования – совокупность основных средств, соответствующих целям функционирования системы и его развития. Оценка свойств системы, т.е. его качеств, выполняется с помощью критериев, отражающих признаки существования у системы определенных свойств». Поэтому в настоящее время все больше внимания уделяется интегративным связям в рамках системы образования, т.е. в процессе профессиональной подготовки выпускника высшей школы, разрозненное изучение учебных дисциплин в процессе подготовки бакалавра, ведет к раздельному существованию в сознании студентов осваиваемых знаний. При этом выпускники вузов, получившие степень бакалавра, овладевают профессией только в процессе работы в реальных условиях.

Знания, умения и навыки, приобретаемые при изучении отдельных предметов, – это только исходные элементы. С их помощью в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение сложных задач требует от бакалавра интеграции общих и частных знаний и умений. Процессный подход, ранее реализуемый в рамках программ обучения специалитета, к сожалению, не решал этой проблемы. Происходило это в силу того, что преподаватели, читая дисциплины по своему курсу, были ориентированы на свои конкретные задачи – дать максимально знаний, умений и навыков именно в своей области. Перед ними не стояла цель – объединить в один процесс подготовку бакалавра в широкой области знаний по выбранному направлению, и происходило это в силу различия конкретных задач, стоящих перед каждым из этих курсов.

Поэтому для повышения уровня профессионального образования по программе бакалавриата необходимо обеспечить интегративный характер преподавания дисциплин всех циклов подготовки (гуманитарные, естественнонаучные и профессиональные).

Математика является одним из основных аппаратов для изучения закономерностей окружающего мира. И именно в высшем учебном заведении, готовящих бакалавров естественнонаучного направления, она является основополагающей дисциплиной и преподается на 1-м курсе в течение двух семестров. В магистратуре продолжается математическое исследование ес-

тественно-научных процессов в курсе «Математическое моделирование естественно-научных процессов» и «Статистические методы в естественно-научных исследованиях».

Важной компонентой математического образования студентов естественно-научного направления является его прикладная составляющая. Прикладное значение курса математики проявляется в его применении как основы методов исследований, анализа и проектирования сложных технических, естественных и экономических систем – метода математического моделирования.

Математическое моделирование – это описание в виде уравнений и неравенств реальных физических, химических, биологических, технологических и экономических процессов.

Математическое моделирование сочетает в себе опыт различных отраслей науки о природе и обществе, прикладной математики, информатики и системного программирования для решения фундаментальных проблем. В результате получается система математических моделей, которые описывают качественно новые и сложные закономерности функционирования объекта в новых условиях. Для их решений приходится привлекать фундаментальные знания из различных областей математики.

В последнее время большой проблемой в обучении математике на 1-м курсе стала слабая математическая подготовка и неготовность бывших школьников к самостоятельной элементарной деятельности. А ведь переход на бакалавриат предполагает еще большую самостоятельность и активную учебно-познавательную деятельность.

Трудности, возникающие у студентов при обучении, способствуют снижению уровня познавательной активности и познавательного интереса студента к математике, к процессу обучения профессии в целом. Поэтому готовность студента преодолевать проблемы, возникающие при обучении, позволяет не только уменьшить их влияние на качество деятельности студента, но и в отдельных случаях полностью устранить возникающие трудности. Это, в свою очередь, позволяет улучшить качество учебно-познавательной деятельности студента.

Оперативность в принятии решений поставленной перед студентом учебной задачи предполагает правильное понимание формулировки задачи, выбор необходимого действия, а также темпа ее решения. Данное качество зависит от степени усвоения студентом ранее изученного и нового учебного материала, овладения способа-

ми и приемами решения математических задач, способности анализировать результаты собственной деятельности. Формирование перечисленных качеств происходит в результате учебно-познавательной деятельности студентов вуза. Поэтому проблема активизации учебно-познавательной деятельности становится одной из самых главных задач в работе преподавателя математики в вузе.

Анализ определений активизации учебно-познавательной деятельности различных авторов позволил нам утверждать, что в условиях модернизации отечественного образования активизация учебно-познавательной деятельности студентов – это деятельность преподавателя, направленная на усиление мотивации деятельности студентов в приобретении знаний, формировании умений и навыков их познавательной активности и самостоятельности как первоочередных качеств, необходимых будущему специалисту. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов не может быть решена без адаптации бывших школьников к учебной работе в вузе.

Для решения вопроса адаптации студентов к обучению математике в высшем учебном заведении должна быть создана соответствующая образовательная среда. Должен быть преодолен барьер между школьной и вузовской системой обучения и преподаватели должны сделать все возможное для повторения школьного курса математики. С этой целью должен быть разработан пропедевтический курс, соединяющий школьную и вузовскую математику. В пропедевтический курс наряду с числовой, функциональной и геометрической линиями должны быть введены вопросы школьного математического моделирования.

Перед высшим учебным заведением стоит задача по подготовке компетентного специалиста, способного к саморазвитию и к самообразованию. Правильно организованная самостоятельная работа студентов способствует развитию этих способностей. Самостоятельная работа может быть реализована непосредственно в процессе аудиторных занятий на лекциях, практических и лабораторных занятиях с помощью учебных задач. Индивидуальные творческие внеаудиторные задания в контакте с преподавателем активизируют самостоятельную работу студентов. В системе организации самостоятельной работы нужно выделить работу без участия и присутствия преподавателя с использованием современных информационных технологий, например с помощью системы ГЕКАДЕМ.

Индивидуальные домашние контрольные работы, представленные в электронном варианте в системе ГЕКАДЕМ, были апробированы в течение последних 5 лет на биолого-географическом факультете. К сожалению, лишь около 30% студентов посещают электронную библиотеку и могут решать самостоятельно контрольные задания.

Кроме того, семестровые работы включали задания с элементами математического моделирования с формулировкой, соответствующей научному направлению факультета или будущей специальности выпускников. К занятиям студенты должны были подготовить доклады по различным разделам математики. Например, студентам биолого-географического факультета предложены доклады по темам: «Биомасса популяции как приложение определенного интеграла», «Дифференциальные уравнения в теории эпидемии», «Использование математического понятия «точки перегиба» в биохимии». Для студентов специальностей «Городской кадастр» и «Земельный кадастр» предлагалась тема доклада: «Измерение геометрических величин в сферической, эллиптической и гиперболической геометрии» и было проведено занятие на тему: «Применение многократных интегралов для измерения геометрических величин». Занятия проводились с использованием современных информационных технологий и к работе были привлечены студенты-дипломники Института математики и информатики. Интерес был обоюдный, так как разработка занятий с использованием современных информационных технологий являлась частью экспериментальной дипломной работы. С помощью данных задач перед студентами биолого-географического факультета раскрывается практическая значимость математики, универсальность ее методов. С другой стороны, обучение студентов и в том и другом случае становится активным.

Важно развивать у студентов в процессе обучения научную любознательность, привлекая их к различным видам научно-исследовательской работы, начиная с написания реферата, составления докладов, сообщений и заканчивая лабораторными работами по измерению на местности и как результат написание выпускной работы.

Применение содержательного материала с использованием методов математического моделирования позволяет приблизить студентов к реальным условиям их будущей профессио-

нальной деятельности. Как следствие происходит формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов, развитие их познавательного интереса, познавательной активности, творческих способностей, заинтересованности в самостоятельном изучении предмета, а также более эффективное усвоение учебного математического материала и специальных знаний.

Своевременное использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения позволяет повысить качество обучения. Вопрос о необходимости использования компьютерных технологий при изучении математики становится актуальным при преподавании студентам естественно-научного направления. Эффективным способом использования информационных технологий является применение программного продукта на различные измерения на местности, применение многократных интегралов для измерения геометрических величин, при рассмотрении задач по проектированию, а также при изучении круглых тел, поверхностей и многогранников с помощью системы координат. Например, применение в учебном процессе практикумов, построенных на использовании различных математических пакетов Maple, AutoCAD, MathCAD, Excel и др. Но существует огромный разрыв между теоретической разработкой внедрения информационных технологий в учебный процесс и практикой их использования при обучении математике. Привлечение магистрантов специальности «Прикладная математика» и «Прикладная информатика» в учебный процесс на факультетах естественно-научного направления с целью создания таких учебных программ частично решает эту проблему.

Впервые в этом году была продолжена учебно-исследовательская работа с магистрантами биолого-географического факультета. Математические методы в области естественных наук предлагалось перенести непосредственно в ту часть исследований, которой занимались магистранты. Как результат, был их творческий отчет, где специальные биологические исследования содержали элементы математического моделирования с использованием компьютерных технологий. Причем это было их самостоятельное творчество совместно с дипломниками Института математики и информатики.

Литература

1. Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности // Открытая школа. – 1998. – №2.
2. Кравевич И.Н. Педагогические аспекты овладения обобщенными способами самостоятельной учебной деятельности. – Минск, 1989.
3. Янтранова С.С. Самостоятельная деятельность как условие активизации познавательного интереса студентов // Компетентностный подход в образовании: концепции и реализация: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Улан-Удэ, 2013. – С. 259-266.

Янтранова Светлана Степановна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757.

Yantranova Svetlana Stepanovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of geometry, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a.

УДК 378.14

© *О.В. Алексеева*

Технология формирования компетенций у студентов при выполнении курсового проекта «Туристическая услуга “Путешествие”»

В производственном процессе к специалисту сферы туризма выдвигается важное функциональное требование, направленное на разработку туристского продукта. В статье описывается один из вариантов технологии формирования компетенций у студентов в рамках выполнения курсового проекта.

Ключевые слова: компетенции, курсовой проект, технология, производственное обучение, подготовка бакалавра, туризм.

O. V. Alexeeva

Technology of formation of competences at students while making a course project «Tourist service “Journey”»

During the process of training, a future specialist in the sphere of tourism meets the important functional requirement, aimed at the development of the tourist product. The article describes one of the versions of the technology of competences formation at students within the frames of making a course project.

Keywords: competences, course project, technology, job training, Bachelor preparation, tourism.

Приоритетные задачи профессионального туристского образования рассматриваются с позиции воспитания и практической подготовки конструктивного, компетентного выпускника, способного и готового к творческому, плодотворному сотрудничеству в сфере туристской деятельности, на основе самообразования и развития инициативы к продуктивной творческой активности обучающихся [4].

Специалисты фирм туристского бизнеса отмечают, что выпускники вузов имеют недостаточный уровень практического опыта работы в условиях реальной туристской структуры, соответственно это увеличивает время профессиональной адаптации его как специалиста в дальнейшей трудовой деятельности. При этом, на наш взгляд, до сих пор существует проблемная ситуация в несоответствии содержания и процесса обучения студентов вузов требованиям туристской производственной деятельности [2].

Практика показывает, что в ходе прохождения производственного обучения студенты не способны функционально выполнять и понимать технологические операции проектирования туристского продукта. Поэтому перед нами в рамках вузовского процесса обучения была поставлена задача: на занятиях по дисциплине «Организация туристской деятельности» по на-

правлению подготовки 100400.62 Туризм сформировать у студентов компетенции, направленные на проектирование туристского продукта. В образовательном стандарте представлены те компетенции, которые характеризуют сущность профессиональных задач и отражают содержание функциональных операций будущего специалиста.

Для четкого понимания формируемых компетенций нами были определены и сформулированы в каждом виде деятельности профессиональные задачи, которые обозначены в образовательном стандарте 100400.62 Туризм (табл. 1).

На основе вышеперечисленного для создания проекта тура будущему профессионалу потребуется выполнять определенные технологические операции. К практическим действиям специалиста по планированию турпродукта условно можно отнести следующие операции: производить оперативный поиск информации о возможных предложениях туристского рынка, анализировать программы по содержанию, цене и поставщикам, имеющимся достопримечательностям территории, где планируется организация маршрута, подбирать содержание программ обслуживания на основе запросов клиентов, выполнять описание с учетом рекламного воздействия [2].

Таблица 1

Требования к уровню подготовки бакалавра

Вид профессиональной деятельности	Профессиональные задачи
Проектная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • постановка задач проектирования туристского продукта при заданных критериях и нормативных требованиях; • использование инновационных и информационных технологий для создания туристского продукта; • проектирование программ туров, турпакетов, экскурсионных программ и других продуктов туристской деятельности; • разработка туристского продукта с учетом технологических, социально-экономических и других требований
Производственно-технологическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • применение современных технологий в реализации туристского продукта; • использование информационных и коммуникативных технологий в процессе разработки и реализации туристского продукта
Организационно-управленческая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • распределение функций и организация работы исполнителей в организациях и предприятиях туристской индустрии; • принятие оперативных управленческих решений в области туристской деятельности; • расчет и оценка затрат на организацию туристской деятельности на предприятии с целью рационализации затрат
Сервисная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение стандартов качества и норм безопасности комплексного туристского обслуживания; • организация процесса обслуживания потребителей и (или) туристов; • умение самостоятельно разрабатывать внутренние нормативные документы по обеспечению качества и стандартизации услуг туристской индустрии
Научно-исследовательская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • исследование и мониторинг рынка туристских услуг; • применение прикладных методов исследовательской деятельности в профессиональной сфере; • адаптация инновационных технологий к деятельности предприятий туристской индустрии

Учитывая вышепоставленные задачи, можно решить их с помощью интегральной взаимосвязи с содержанием курсового проектирования. Кроме того, при этом необходимо иметь в виду требования всех видов профессиональной деятельности и заданные критерии профессионального стандарта по проектированию услуг сферы туризма.

При обучении студентов проектированию туров мы исходили из установленных теоретико-практических исследований создания проектов. Этим вопросом занимались ученые Д. Ахметова, Л.В. Загрекова, В.Х. Кильпатрик, В.В. Николаина, Е.С. Полат, И.В. Цветкова и другие, которые предлагали классифицировать их по определенным признакам. В таблице 2 представлены примерная характеристика содержания в контексте технологии проектирования туристской услуги «Путешествие» с учетом квалификационных признаков.

Все вышесказанное дает основание в обучающем процессе через технологию курсового проектирования осуществлять формирование функциональных операций будущего сотрудника сферы туризма. Кроме этого, учебная дея-

тельность выполнялась через профессионально-деятельностный подход, который включал определенную систему решения профессионально-ситуационных задач, направленных на формирование у студентов компетенций как общекультурных, так и профессиональных (ФГОС ВПО) [3, 4, 5]. В методических рекомендациях по проектированию туристского продукта студентам выдавалось задание: составить тур внутреннего рынка на 5 дней /4 ночи.

Каждый этап организации работы над курсовым проектированием включал операции (образовательные модули), которые обеспечивались выполнением профессиональных задач и формируемыми компетенциями (табл. 3). Технология контроля студентов по выполнению курсового проекта была построена на основе балльно-рейтинговой системы. Ожидаемые результаты включали три этапа: подготовка, рецензирование и защита курсового проекта. На первом этапе выставляются от 10 до 15 баллов, на втором от 20 до 50 баллов и на третьем этапе от 20 до 75 баллов, общее количество баллов составило от 50 до 100.

Таблица 2

Характеристика курсового проекта по классификационным признакам

№ п/п	Классификационные признаки	Содержание технологии проектирование туристкой услуги «Путешествие»
1	По уровню задания для СРС	Курсовой проект
2	По срокам реализации	Среднесрочный
3	По способу преобладающей деятельности	Исследовательский, познавательный, творческий, практико-ориентированный, проект-упражнение
4	По количеству участников в проекте	Индивидуальный или групповой
5	По уровню интеграции	Междисциплинарный
6	По характеру контактов	Межгрупповой
7	По наличию ресурсов	Сложный
8	По сложности организации	Организационно-сложный
9	По характеру целевой задачи	Образовательный, маркетинговый, инновационный
10	По использованию дидактических средств	Информационные и компьютерные
11	По назначению	Учебные профессиональные, деловые
12	По виду формируемой компетенции	Общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные
13	По характеру координации преподавателя	Скрытая
14	По оценке проекта	Инновационный
15	По руководству проектом	Формальное и неформальное

Таблица 3

Пример технологии формирования проектных компетенций при выполнении курсовой работы

Операции (образовательные модули)	Педагогические задачи на основе профессионально-деятельностного подхода	Интеграция формируемых компетенций
1. Использование информационных технологий	1) выбрать вид туризма и направление составления маршрута; 2) собрать информацию о региональных предложениях турфирм; 3) выполнить письменно сравнительный анализ; 4) проанализировать достопримечательности территории; 5) дать оценку поставщикам региона; 6) сделать письменно анализ и выводы;	ОК-1, ОК – 4, ОК – 5, ОК- 6, ОК – 7, ОК – 8, ОК-9, ОК-10, ОК-11, ОК-12 ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-8, ПК-10, ПК-13, ПК-15, ПК-16
2. Разработка турпродукта с учетом технологических и нормативных требований	1) составить план или программу обслуживания, выполнить обоснование ее темы и логики составления; 2) дать характеристику поставщикам турпродукта; 3) выполнить расчет себестоимости разработанного турпродукта; 4) обосновать и представить письменно выводы по программе обслуживания	
3. Разработка внутренних нормативных документов по турпродукту и оформление их	1) составить договорный план согласно программы обслуживания; 2) написать информационный листок программы; 3) разработать презентацию турпродукта и публично обосновать его значимость применения	

Критерии оценок включают: отлично (80 и более баллов), хорошо (65-79 баллов), удовлетворительно (50-64 баллов), неудовлетворительно (менее 50). Данные критерии разработаны вузом и предложены для оценивания выполненной самостоятельной работы.

Следующий шаг исследования – выявление эффективности применения технологии формирования у студентов компетенций в учебной деятельности. Для уточнения поставленной цели нами проводился опрос студентов по выявлению удовлетворенности предлагаемого обучения. В

эксперименте участвовало 44 студента НГУ им. П.Ф. Лесгафта обучающихся по направлению подготовки «Туризм».

Обобщенный индекс удовлетворенности исчисляется в интервале от +1 (максимум удовлетворенности) до -1 (максимум неудовлетворенности). Для выявления достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности (уверенности) K_u и коэффициент значимости K_z , которые вычисляли по формулам [6]:

$$K_y = \frac{n_1}{n_2}; K_z = \frac{n_1 - n_2}{N},$$

где n_1 – число положительных ответов; n_2 – число отрицательных ответов; N – число опрошенных.

Выводы. Было выявлено, что уровень удовлетворенности составил от 0,55 на первом этапе и увеличивался на втором и третьем этапе. Удовлетворенность студентов составила от 0,64 до 0,91.

Таблица 4

Уровень удовлетворенности студентов

Уровень удовлетворенности	Начальный	Средний	Высокий
Значение коэффициента	(-1, 00; - 0,51)	(- 0,50; + 0,50)	(+ 0,51; + 1,00)

Как видим из таблицы 4 и приведенных выше результатов, применение технологии формирования компетенций у студентов в рамках курсового проектирования по разработке туристического продукта является эффективной.

Таким образом, определено, что при составлении технологии формирования у студентов

компетенций необходимо использовать интеграционный подход в составлении содержания заданий и определять профессиональные задачи на каждом уровне выполнения операционных умений на основе профессионально-деятельностного подхода.

Литература

1. Алексеева О.В. Анализ содержания высшего профессионального образования для туристско-спортивной сферы услуг // Европейский журнал социальных наук. – Рига ; М., 2012. – №8 (24). – С. 65-83.
2. Алексеева О.В., Ефимова Н.Е. Теоретические основы производственной подготовки студентов туристских специальностей в контексте компетентного подхода // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: материалы XI Междунар. науч. практ. конф. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С.70–79.
3. Алексеева О.В., Стрельников В.А., Галимов Г.Я. Профессионально-деятельностный подход к процессу подготовки студентов по видам спорта // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2012. Спецвып. А. – С. 43-49.
4. Власова Т.И. Деятельностный подход в проектировании содержания профессионального туристского образования. – М.: Советский спорт, 2001. – 224 с.
5. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
6. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: методол. анализ // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 74-75.

Алексеева Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальных технологий, ФГБОУ ВПО Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья, им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, (812) 3282000, 191141, Г. Санкт-Петербург, Декабристов, 35. Генеральный директор турфирмы ООО «АЯЯТРЕВЕЛ&Байкал», 191040, Санкт-Петербург, Лиговский пр. 74, офис 301

Alexeeva Olga Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of social technologies, P.F.Lesgaft National State University of Physical Culture, Sport and Health, St. Petersburg, (812) 3282000, 191141, St. Petersburg Decembrists st., 35. General director, tourist firm ООО «AYaYaTREVEL&Baikal», 191040, St. Petersburg, Ligovsky ave. 74, of. 301.

УДК 159.9:574:37

© П. Алтанцэцэг

Экологическое сознание: психологическое содержание и педагогический аспект

В статье дан структурный анализ понятия «экологическое сознание», психологическая характеристика субъективного отношения к природе, приведена его типология, атрибуция субъектности природных объектов, изложены современные педагогические проблемы экологического воспитания молодежи.

Ключевые слова: экологическое сознание, субъективное отношение к природе, атрибуция субъектности, экологическая ассимиляция.

P. Altantsetseg

Ecological consciousness: psychological content and pedagogical aspect

The article has revealed the structural analysis of the notion “ecological consciousness”, psychological characteristics of the subjective attitude to nature, its typology is determined, as well as subjectiveness attribution of natural objects, contemporary pedagogical problems of youth’s ecological education have been opresented.

Keywords: ecological consciousness, subjective attitude to nature, subjectiveness attribution, ecological assimilation.

В структуре экологического сознания личности принято различать три компонента: экологические представления, субъективные отношения к природе, стратегии и технологии взаимодействия личности с природой.

Ведущим компонентом является субъективное отношение личности к природе, которое трансформирует экологические представления в фактор, определяющий стратегии и технологии взаимодействия с природой. Это происходит потому, что субъективное отношение к природе отражает значимость объекта или явления природы для удовлетворения потребностей личности.

Таким образом, проблема экологического сознания имеет решающее значение в формировании позитивного взаимодействия личности с природой и решение этой проблемы состоит, во-первых, в формировании позитивных экологических представлений, во-вторых, в формировании позитивного субъективного отношения личности к природе.

Итак, экологическое сознание определяется как совокупность экологических представлений, субъективного отношения к природе и соответствующего поведения, отражающего стратегии и технологии взаимодействия с природой. Компоненты экологического сознания относительно самостоятельны и могут быть предметом направления исследований. Основное внимание мы будем уделять субъективному отношению к природе. Его характеристика требует обращения ко множеству параметров.

Как мы говорили, в субъективном отношении к природе запечатлена потребность в объектах природы, которая может быть охарактеризо-

вана шириной охвата объектов, интенсивностью, степенью осознанности, а также другими параметрами (эмоциональностью, обобщенностью, доминантностью, принципиальностью, когерентностью).

Основными характеристиками субъективного отношения к природе (с.о.п.) являются его модальность и интенсивность.

Модальность с.о.п. – это его качественно-содержательная характеристика, которая может быть проведена по двум осям: «прагматическая – прагматическая» и «объективная – субъективная».

Прагматическая модальность с.о.п. связана с деятельностью с природным объектом для получения определенного «полезного продукта». Например, содержат кур для того, чтобы получать яйца, выращивают цветы, чтобы продавать. Непрагматическая модальность с.о.п. связана с деятельностью с природным объектом не для получения «полезного продукта», а для души. Например, содержат собак или кошек не для получения пользы, а для самих собак или кошек, из любви к ним.

Характеристика модальности по оси «объектная–субъектная» связана с тем, является ли природа объектом или субъектом отношения личности. Надо указать характерные признаки субъекта. Это активность, деятельность и действительное начало. Без активности нет субъекта. Также без субъекта нет деятельности, без деятельности нет субъекта. Наконец, субъект – это источник действенных материальных или идеальных преобразований мира. Исходя из этих двух осей характеристики модальности с.о.п., получаем четыре типа модальности: объектно-

прагматический, объектно-непрагматический, субъектно-прагматический и субъектно-непрагматический.

Для природы наиболее экологичной является субъектно-непрагматическая модальность. В этом случае природа выступает как субъект (источник активности, деятельности и действенно-го (преобразующего) начала), при этом отношение к природе не связано с удовлетворением каких-то материальных потребностей, а лишь духовных, эмоционально-эстетических потребностей.

Интенсивность с.о.п. характеризует степень отраженности потребности личности в объектах природы, в каких сферах и с какой силой оно (отношение) проявляется. Благодаря проявлению своего с.о.п. человек приобретает тот или иной имидж, становятся известными другим людям его чувства, мысли (взгляды). Изменение субъективного отношения личности означает изменение самой личности, ее аффективной и познавательной сферы, его экологической, социальной и профессиональной сферы, его поступков.

В структуре интенсивности выделяют перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный компоненты [1, с.30]. Перцептивно-аффективный компонент интенсивности с.о.п. включает эстетическое и этическое объектов природы, отзывчивость на их витальные проявления. Когнитивный компонент интенсивности с.о.п. определяется познавательной активностью, связанной с природой, готовностью или стремлением владеть и использовать информацию о природных объектах. Практический компонент интенсивности с.о.п. характеризует уровень готовности, а еще лучше – стремления к практическому взаимодействию с объектами природы, приобретению умений для такого взаимодействия. Поступочный компонент интенсивности с.о.п. характеризует уровень активности по изменению окружающей среды в соответствии со своим с.о.п. Поступочный компонент выражается как поступок, целью которого является изменение окружения, а в практическом компоненте практическое действие не преследует цели изменить окружение, оно имеет самоценный, ограниченный характер. В поступочном компоненте субъективное отношение к природе находит концентрированное выражение, с.о.п. проявляется в наибольшей степени.

Для характеристики с.о.п. по его модальности и интенсивности мы можем получить 16 типов, сочетая 4 компонента модальности и 4 компонента интенсивности, например, перцептив-

ный объектно-непрагматический, перцептивный субъектно-непрагматический, когнитивный объектно-прагматический, поступочный субъектно-прагматический и т.д. Каждый из этих типов с.о.п. может быть психологически охарактеризован по трем основаниям: характер модальности по оси «объектная-субъектная», характер модальности по оси «объектная-субъектная», характер модальности по оси «прагматическая – непрагматическая» и преобладающий компонент интенсивности.

К примеру, перцептивно-аффективный объектно-непрагматический тип с.о.п. – это тип объектно-непрагматической модальности с преобладающим перцептивно-аффективным компонентом интенсивности. Личность в этом случае воспринимает мир природы как объект, явления и природные объекты для личности с данным типом с.о.п. не становятся партнерами по взаимодействию. Природные объекты не рассматриваются как источник получения «полезного продукта», а воспринимаются как источник эстетического восприятия, эстетического постижения на основе материальных признаков (цвет, форма, запах, размеры и т.д.).

Когнитивный субъектно-непрагматический тип с.о.п. – это тип субъектно-непрагматической модальности с преобладанием когнитивного компонента интенсивности, когда имеет место субъектное восприятие мира природы, но без претензий на получение «полезного продукта», однако есть стремление к познанию мира природы. Этот тип с.о.п. свойствен ученым, исследующим природу.

Когнитивный субъектно-прагматический тип с.о.п. в отличие от предыдущего связан с получением «полезного продукта» от объектов природы, хотя они воспринимаются как субъекты и служат предметом познания. К природному объекту отношение как к субъекту, подлежащему познанию с целью получения определенной пользы, как, например, агроном-эколог относится к хлебному полю: он изучает поле, заботится о нем, устанавливает даже субъект-субъектное взаимодействие, но ему нужен урожай от поля.

В исследовании развития экологического сознания ключевое значение имеет проблема субъектного восприятия природных объектов. Речь идет о том, могут ли природные объекты быть субъектами «в глазах» воспринимающего. Для нас руководством при построении системы развития экологического сознания будет служить функциональный аспект субъектного восприятия, когда природный объект может «открыться как субъект» благодаря выполнению им

субъектных функций по отношению к воспринимающему человеку.

Эти специфически субъектные функции состоят в следующем. Во-первых, это обеспечение воспринимающему переживания собственной личностной динамики, чувствования себя. Во-вторых, это опосредствование отношений (на смысловом уровне) воспринимающего к миру, выступление опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы своих отношений к миру. В-третьих, это способность природного объекта «стать» субъектом совместной деятельности и общения.

Как становится возможным природному объекту «открыться как субъект»? Разве можно «научить» то, что не является субъектом, т.е. объект выполнять функции субъекта? Дело состоит в том, что воспринимающий наделяет природный объект этими функциями, осуществляет атрибуцию субъектности. Благодаря особому взаимодействию воспринимающего с природным объектом происходит процесс генерирования «субъектных» функций в отношении природного объекта. Атрибуция субъектности, например, встречается в поэзии. У М.Ю. Лермонтова, сосна наделена человеческой способностью видеть сон.

Нам предстоит проследить за развитием монгольского общественного экологического сознания в процессе социогенеза, в процессе социального становления монгольского этноса, выявить его культурно-исторические корни. Тут необходим культурологический или даже экокультурный подход. Нужно проследить, как происходила культурная и биологическая адаптация группы (общности) соответственно в со-

циальном и экологическом контексте, проследить также влияние процессуальных переменных (экологическое влияние, генетическая и культурная трансмиссия, аккультуризация) на индивидуальном уровне. Только в этом случае мы можем построить эффективную педагогическую модель развития современного, актуального экологического сознания современных студентов, находящихся в сложных условиях адаптации к глобальным изменениям во всех сферах жизни. Несмотря на имевшую место монокультурную ситуацию в недавнем прошлом, в настоящее время можно говорить о существовании в современной монгольской молодежной субкультуре господствующей культуры (мейнстрима) в лице проникающей по всем каналам (телевидение, телефония, интернет, технизация, миграция и др.) западной культуры, которая может ассимилировать монгольскую культуру, занимающую окраинное место в глобальном культурном пространстве.

Процесс экологической ассимиляции в сознании монгольских студентов неизбежен в смысле его глобализации. Образование обязано регулировать этот процесс, управлять этим процессом, обеспечивая эгоцентрическую идентификацию студентов. Студентам самостоятельно трудно ориентироваться в современной экокультурной ситуации. Их охватывает со всех сторон мировая экологическая, экономическая, культурная, социальная, политическая информация, поступающая из-за пределов монгольской культуры. Экологическое развитие происходит в широком, глобальном экологическом и культурном контексте.

Пэлждын Алтанцэцэг, соискатель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Института математики и информатики Бурятского государственного университета, e-mail: altanseseg@yahoo.com

Pelzhdyn Altantsetseg, competitor for candidate degree, department of mathematical analysis and methodology of teaching mathematics, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, e-mail: altanseseg@yahoo.com

УДК 159.9:574:39

© П. Алтанцэцэг

Развитие монгольского экологического сознания в этногенезе

Обоснована эгоцентрическая тенденция развития монгольского экологического сознания в социогенезе, описаны связь экологического сознания и этнической идентичности, примордиалистский и конструктивистский подходы к этничности.

Ключевые слова: эгоцентрическое экологическое сознание, этничность, аккультурация, мультикультурализм, примордиализм, конструктивизм.

Development of the Mongolian ecological consciousness in ethnogenesis

The ecocentric tendency of the development of the Mongolian ecological consciousness in sociogenesis has been substantiated, the relation between ecological consciousness and ethnic identity, primordialist and constructivist approaches to ethnicity has been described.

Keywords: ecocentric ecological consciousness, ethnicity, acculturation, multiculturalism, primordialism, constructivism.

Экологический контекст и биологическая адаптация определяют экологическое влияние на индивидуальном уровне и являются решающим фактором формирования экологических представлений.

Одной из главных линий экологического контекста служит экономическая деятельность, которая определяет отношения между группой и средой обитания. Кочевое скотоводство, являющееся в течение многих веков единственным видом экономической деятельности монголов, определило особый, уникальный характер взаимоотношений с животными и физическими ресурсами среды обитания, что нашло отражение в психологических характеристиках и наблюдаемом поведении людей.

Цель исследования – дать представление об экологическом сознании вообще и наиболее общих его свойствах, не зависящих от социально-культурного контекста, от культурной адаптации. Такие общие выводы существуют. Исследователи (Барри и др.) указывают шесть центральных параметров воспитания ребенка во всех обществах:

1. Воспитание повиновения взрослым.
2. Обучение ответственности за пропитание или работы по дому.
3. Обучение воспитанию заботы и помощи младшим братьям и сестрам.
4. Обучение достижению цели.
5. Уверенность в своих силах: обучение быть независимыми от помощи других при удовлетворении своих потребностей и желаний.
6. Обучение общей независимости: обучение свободе от контроля, доминирования и надзора.

Эти параметры можно объединить в один параметр, на основании которого общества были расположены в зависимости от воспитания уступчивости, с одной стороны, и воспитания самоутверждения – с другой.

Мы учитываем два фактора при изучении экологического аспекта сознания личности. Во-первых, этническая группа со своими экологическими взглядами, мировоззрением складывается на протяжении многих веков взаимодействия с природой и другими группами, главным

образом с природой. Взаимодействие с другими группами не всегда имело мирный характер, очень часто происходили войны за лучшие территории.

Во-вторых, личность формируется в процессе генетической и культурной трансмиссии, осуществляющей на индивидуальном уровне передачу общественного опыта взаимодействия с природой (экологическое влияние на генетическом уровне от родителей к детям) и общественного опыта культуры (инкультурация личности).

Однако за последние десятилетия ситуация в Монголии стремительно меняется, в том числе в экономической сфере, появляются новые виды экономической деятельности, профессии, не имеющие корней в экономической культуре народа. Вся Монголия охвачена мобильной телефонией, всемирной информационной паутиной – Интернетом. Жизнь скотоводов стала иной, теперь они имеют мобильную телефонную связь, интернет, возможность передвигаться по степи на джипах. Особенно изменилась молодежь, она интенсивно внедрилась в современную мировую культуру, активно взаимодействует с другими культурами, осваивает иностранные языки. Несомненно, происходит ассимиляция в культурном смысле, изменяются психологические характеристики, претерпевает изменение традиционное мировоззрение, экономическое сознание. В этих условиях необходима особая стратегия и технология, направленная на позитивное направление развития взаимодействия с миром природы, сохраняющее традиционное единство человека и природы в монгольском сознании и его эгоцентрическую тенденцию дальнейшего развития.

То, что мы называем западной экономической ориентацией, это ориентация потребительского отношения к природе, не связанная с признанием ее самоценности, исповедующая господство человека над природой.

Следует разработать собственную монгольскую концепцию, монгольскую экологическую психологию, максимально включающую позитивную сущность монгольского сознания и от-

вечающая вместе с тем условиям устойчивого мирового развития, требованиям эгоцентрического сознания. Это требует сочетания так называемого эмик- и этик-подходов.

При эмик-подходе экономическое сознание рассматривается изнутри, глазами самих представителей данной и только данной культуры, изучаются ценности, нормы, мотивы общности с точки зрения членов общности. При этик-подходе экологическое сознание общности рассматривается извне, с внешней позиций, в сравнении с другими культурами, исходя из универсальных критериев и ценностей. Мы считаем, что эгоцентрическое экологическое сознание является в определенной степени идеальной, абсолютной системой, возникшей в «головах» мыслителей. Реально такое сознание не существует, поскольку все члены общества не могут перейти к самоограничению потребностей, дух потребительства трудно преодолить. Многие экономики развиваются на основе природных ресурсов, на добыче и использовании нефти, газа, полезных ископаемых, а это приносит невосполнимый урон природе. В мире ведутся войны, ядерные испытания. Численность населения на Земле быстро возрастает, а пределы роста уже давно превзойдены. Человечество усугубляет экономическую ситуацию, экологический кризис. Все государства, каждое в отдельности, должны выработать и реализовать собственную эгоцентрическую стратегию существования, по возможности близкую к идеальной. Поскольку монгольское экологическое сознание сохранило характеристики архаического экологического сознания, вобрало в себя гуманистические ценности буддийского мировоззрения, то надо на этой основе построить современное эгоцентрическое сознание, имеющее глобальное значение.

Современная монгольская экологическая психология существует как система психологической мысли и практики, основанная на этнопсихологии и буддийской психологической мысли. Мы считаем, что это достаточно стройная научная система, в целом противоположная западной психологии, поскольку в монгольской психологии человек рассматривается как часть природы, природные объекты очень часто выступают как партнеры по взаимодействию и на них распространяются даже этические нормы. Влияние западной экологической психологии в Монголии может быть только отрицательным. Несмотря на то, что Монголия является преимущественно монокультурным обществом, мы

можем рассматривать в масштабах Мирового сообщества ситуацию в Монголии как мультикультурную, учитывая глобальные процессы. Поэтому мы можем говорить не только об инкультурации – процессе развития индивидов в контексте собственной культуры, но и об аккультурации – процессе, происходящем с индивидом при изменении культурного контекста. В Монголии благодаря интернету, межкультурным контактам можно говорить о влиянии западной культуры. Речь идет не обязательно об ассимиляции. Существуют и другие виды аккультурации. Следует исходить из двух параметров: предпочтение своей культуры и идентичности и предпочтение контакта с другими группами. Тогда возникают четыре стратегии аккультурации для группы, оказавшейся под влиянием другой, более широкой культуры.

Если представители группы не желают поддерживать свою культуру и самобытность и стремятся к постоянному взаимодействию с другой культурой, то это будет стратегией ассимиляции.

Если, наоборот, есть стремления сохранить свое культурное наследие и избежать взаимодействия с другой культурой, то это стратегия сепарации.

Если существует стремление не только приобщиться к другой культуре, но и сохранить свою – это интеграция.

Если же нет стремления сохранить свою культуру, но нет и стремления к другой – это маргинализация.

Стратегия ассимиляции недопустима, культура группы находится под контролем государства. Стратегия сепарации исключена: она невозможна в глобальном мире. Стратегия маргинализации, как и ассимиляции, для монгольского общества в целом не представляется возможной.

Каждая из этих стратегий может быть избрана отдельными индивидами в силу обстоятельств. В целом желательной и реальной является стратегия интеграции монгольской культуры с глобальной культурой Запада, но при этом необходимо сберечь ценности собственной культуры, в частности монгольское экологическое сознание, обеспечив его развитие в эгоцентрическом направлении.

При изучении аккультурации доминирующей группы вводится еще один параметр – влияние доминирующей группы на способ аккультурации.

Если доминирующая группа стремится к ас-

симиляции других культур, то это называют «плавающим котлом»: доминирующая культура (мейнстрим) «поглощает» другие недоминирующие культуры.

Если сепарация недоминирующей группы осуществляется доминирующей группой, то говорят о «сегрегации». Маргинализация, проводящаяся доминирующей группой, называется «исключением». Интеграция, подразумевающая культурное многообразие, называется «мультикультурализмом».

Экологическая идентичность личности формируется в контексте этнической идентификации, означающей восприятие личностью качеств и ценностей этноса, в котором происходит ее становление. Приобретенная в той или иной степени этническая идентичность проявляется в поведении личности. Если идентичность формируется в многокультурной среде, важное значение приобретает характер или тип этнической идентичности. Эта идентичность может быть позитивной по отношению к этносу или негативной.

В современной типологии выделяют семь типов этнической идентичности [2, с.118-119]:

1. Позитивная идентичность, означающая положительное отношение к своей этнической принадлежности.
2. Этноцентризм, означающий не критическое предпочтение этнических ценностей какой-то одной группы.
3. Этнодоминирующая идентичность, выражающаяся в признании превосходства своего народа по сравнению с другими и связанное с этим негативное восприятие чужой культуры.
4. Этнический фанатизм – агрессивная форма этнодоминирующей идентичности, нетерпимость к другим культурам, готовность на любые жертвы ради утверждения превосходства своей общности.
5. Этническая индифферентность, означающая безразличие, равнодушие к ценностям своего этноса, к своей этнической принадлежности, к судьбе своего народа.
6. Этнионигилизм – проявление полного отрицания ценности этнической принадлежности к своей или другой группе, уничижительной оценки статуса своей группы.
7. Амбивалентная этничность – тип этниче-

ской идентичности, означающий безразличие принадлежности к какой-либо группе в этнически смешанной среде. Это становится возможным для личности, освоившей все культуры, представленные в среде, и чувствует себя своим в каждой культуре.

Наиболее желательной является позитивная этническая идентичность, допускающая межкультурную интеграцию. В этом случае личность приобщается к ценностям другой культуры, не утрачивая ценностей своей культуры, сохраняя первоначальную идентичность. В связи с поликультурной средой важное значение приобретает толерантность к чужой культуре, обладание которой позволяет говорить о толерантной идентичности и толерантной личности.

Мы рассматриваем этническую идентичность как контекст экологической идентичности. Экологическое сознание является важной характеристикой этнической идентичности.

В связи с этим следует учитывать современный подход к вопросу об этнической идентичности. Глобализация мирового развития вносит коррективы в категорию «этнос», а следовательно в понятие экологической идентичности. В настоящее время наряду с традиционным и примордиалистским пониманием этнической идентичности возникло непримордиалистское понимание. Примордиалистский подход исходит из признания этничности как изначального, укорененного, объективно данного свойства человека, общности, а непримордиалисты считают, что она может быть сконструирована в соответствии с современными социально-политическими требованиями. Это два различных подхода, от выбора одного из них зависит педагогическая деятельность по экологическому воспитанию обучающихся. Мы считаем для нас приемлемым является примордиалистский подход («primordial» в переводе означает «изначальное, исконное, укорененное»), поскольку экологическое сознание монгольской общности формировалось вместе с формированием общности, ее биологической и социально-культурной адапцией и в настоящее время имеет укорененный, примордиалистский характер. Мы не считаем разумным конструировать в образовании какой-то новый тип сознания.

Пэлжэдын Алтанцэцэг, соискатель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Института математики и информатики Бурятского государственного университета, e-mail: altanseseg@yahoo.com

Pelzhdyn Altantsetseg, competitor for candidate degree, department of mathematical analysis and methodology of teaching mathematics, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, e-mail: altanseseg@yahoo.com.

УДК 37.013

© Т.В. Амельченко

Региональные тенденции развития социального образования

В статье представлены различные точки зрения на понятие «социальное образование», тенденции развития социального образования в мировом образовательном пространстве и в России, а также выделяются региональные тенденции развития социального образования, обусловленные особенностями развития российских регионов.

Ключевые слова: социальное образование, тенденции развития социального образования, региональная социальная политика, профессиональная компетентность работника социальной сферы.

T. V. Amelchenko

Regional trends in the development of social education

The article presents various views on social education, on trends in the development of social education in the world educational space and in Russia, as well as the regional trends of social education development are highlighted, due to the peculiarities of the development of Russian regions.

Keywords: social education, development trends of social education, regional social policy, professional competence of social workers.

В настоящее время создается современная модель социальной работы в России как результат многолетнего научно-практического поиска, в процессе которого изучался и анализировался отечественный и зарубежный опыт, создавались наиболее приемлемые для современной социальной ситуации квалификационные и этические стандарты этой профессии.

Гуманистически ориентированные преобразования социальной сферы потребовали большого количества квалифицированных специалистов нового – социального – профиля, что обусловило появление социального образования как инновационного ресурса общества, как особого направления профессионального образования. «...смыслом, целью и содержанием функционирования всей образовательной системы является развитие личности. Соединить это в состоянии лишь социальное образование...» [2].

Анализ и обобщение различных трактовок понятия «социальное образование» позволяют отметить, что под социальным образованием к началу XXI века стали понимать:

- развитие и саморазвитие личности специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях реформируемого общества (В.А. Сластенин);

- формирование и воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысло-жизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа, а также массового социального просвещения, социального воспита-

ния широких слоев населения, формирование у них умения жить в условиях взаимодействия в социуме (С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Е.И. Холостова и др.);

– процесс или результат обучения (подготовки) человека для последующей самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности (Л.В. Мардахаев, В.А. Никитин, П.Д. Павленок);

– профильную систему образования, включающую преемственно взаимосвязанные компоненты содержания общего образования, специальности и направления подготовки разных уровней профессионального образования; реализующие их учебные заведения и органы управления, структурно и функционально сориентированные на потребности социальной сферы (В.И. Жуков);

- подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук;

подготовку и переподготовку специалистов для учреждений социальной сферы и управления; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание (В.Г. Бочарова, В.И. Жуков, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, В.И. Курбатов, Л.В. Мардахаев, В.А. Никитин, П.Д. Павленок, В.А. Сластенин, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова и др.).

Обращаясь к социальному образованию как профессиональному образованию работников социальной сферы, необходимо отметить его направленность на инновационное изменение среды и региональной инфраструктуры, участие в становлении гражданского общества (В.Н. Ярская), формирование у будущих специалистов адекватных представлений о процессах, произ-

ходящих в современном мире, подготовку специалистов, готовых к разработке и апробации технологий социальной интеграции личности в общество, к социальному прогнозированию, проектированию и моделированию социальных процессов и ситуаций, к экспертизе проектов в социальной сфере.

Социальное образование как самоорганизующаяся система испытывает на себе влияние законов, функционирующих в обществе и определяющих свое собственное внутрисистемное развитие. Исследование путей эффективного управления процессом развития социального образования и квазипрофессиональной деятельности будущего работника социальной сферы должно быть, таким образом, направлено на выявление основных тенденций этого развития. Тенденция выражает определенный порядок причинной, устойчивой связи между структурно-содержательными и функциональными компонентами социального образования, отражает многообразие их взаимодействия и отношений. Степень приближения тенденции к закономерностям и законам определяется ее устойчивостью, систематичностью, повторяемостью.

В мировом образовательном пространстве и в развитии образования в России необходимо выделить ведущие тенденции развития социального образования:

- гуманистической направленности социального образования;
- антропологической обоснованности социального образования;
- реализации культурологического подхода и возрастания значимости общечеловеческих ценностей в социальном образовании;
- усиления интеграционных и междисциплинарных связей в социальном образовании;
- тенденции, связанной с нарастанием кризисных явлений в социуме и высокой динамикой социальных процессов в микросреде;
- детерминации формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы региональными социально-экономическими условиями [1].

Последняя выделенная тенденция обусловлена тем, что в настоящее время регион становится элементом не только экономической или географической дифференциации, но универсальной единицей в системе территориальной организации общества. Высокая значимость территориальной общности для политического, социально-экономического и социокультурного развития человека, с одной стороны, и существенное влияние регионов всех уровней на локаль-

ные, внутригосударственные, международные и глобальные процессы – с другой, способствуют обоснованию того, что региональная политика имеет доминирующее влияние на социализацию личности и способствует определению стратегических направлений в подготовке работников социальной сферы, призванных решать проблемы социальной помощи определенным слоям населения региона.

Исследования регионального подхода к профессиональной подготовке работников социальной сферы единичны и еще не получили широкого распространения. Однако имеется ряд исследований, которые рассматривают данную проблему (Ю.Ф. Абрамов, Т.С. Базарова, Б.Д. Беспарточный, Ж.Ю. Брук, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Д.Ц. Дугарова, М.Б. Лига, И.А. Маланов, Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, М.Н. Очиров и др.).

Региональные особенности профессиональной подготовки работников социальной сферы (географо-демографические, социально-экономические, этно-культурологические) определяют структуру и содержание их профессиональной подготовки в вузе, формирование их профессиональной компетентности, что должно успешно обеспечивать социальную работу с населением региона, позволит разработать региональные социальные технологии, приемы организации и проведения социальной работы с различными слоями населения.

Цель статьи – определить региональные тенденции развития социального образования и формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы.

Анализ литературных источников по проблемам социально-экономического развития российских регионов и организации социальной защиты населения в них необходимо дополнить результатами опытно-экспериментального лонгитюдного исследования (2002-2007 гг., 2007-2012 гг.). С целью анализа необходимости этно-региональной составляющей в формировании профессиональной компетентности работника социальной сферы было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты Забайкальского государственного университета, среди которых были русские, буряты и др. (рис. 1).

Результаты анкетирования свидетельствуют, что в целом студенты знают, что живут в полиэтничном регионе, поэтому данные по 1-3 вопросам анкеты различаются незначительно (80 и 85%; 95 и 95%; 87,6 и 90%).

На 5-й вопрос: «Владете ли Вы языками на-

родов, проживающих на территории Забайкалья?» ответили «да» 12,3 и 16%, в основном это студенты-буряты, которые владеют русским языком.

Затруднения вызвали вопросы, связанные со знанием традиций, обычаев других этносов – 47,6 и 68%; с готовностью будущих работников гибко изменять свое поведение при взаимодействии с представителями иных этнокультурных

групп (76,9% и 89%); со знанием региональных социальных учреждений – 72,3 и 100%; с ориентацией в региональных социальных проблемах – 67,6 и 100%. Стопроцентные ответы характерны для студентов, обучающихся на этапе 2007-2012 гг. после проведения формирующего эксперимента, целенаправленной работы по содержанию этнорегиональной составляющей.



Рис. 1. Результаты анкетирования по этнорегиональной составляющей

Проведенный анализ, обоснование сущности этнорегиональной специфики формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в совокупности определили утверждение возможности и необходимости целенаправленного ресурсно-технологического обеспечения данного процесса за счет актуализации потенциала, ресурсов образовательного профессионального пространства региона.

Исследование процесса профессиональной подготовки работника социальной сферы позволило выделить региональные тенденции развития социального образования, рассматривая их как особенное и единичное по отношению к общим тенденциям развития образования в мире и в России.

Региональная тенденция, включая в себя то общее, что есть в развитии социального образования, его гуманистическую направленность, антропологическую обоснованность, культурологичность и аксиологичность и т.п., указывает на частные, конкретные, особенные проявления социальных отношений, взаимодействий с учетом региональной специфики.

Обращение к категориям: общее, особенное, единичное позволяет выделить инвариантные и вариативные компоненты в социальном образо-

вании и в формировании профессиональной компетентности работника социальной сферы. Так, характеризуя образовательно-профессиональное пространство в целом, можно отметить наличие взаимодействия в социальной сфере в рамках практического аспекта, определенного госстандартом образования. В рамках региональной специфики характер взаимодействия в социальной сфере может быть определен сетевым взаимодействием и социальным партнерством, насыщенными и обогащенными регионально-этнической составляющей. Содержательный компонент формирования профессиональной компетентности инвариантно представлен компетенциями, соответствующими госстандарту образования, а как особенное и вариативное может быть представлено в нем отражением регионально-этнических особенностей социальной действительности в регионе. Операционно-деятельностный компонент в особенном проявляется через региональные технологии социальной работы. Категории общего, особенного и единичного требуют определения соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в отборе содержания образования, его направленности на формирование этнических эталонов, ментальных характеристик, индивиду-

альных склонностей и способностей личности.

Таким образом, на основе соотношения единичного, особенного и общего выстраивается наше представление о взаимосвязи региональных и общих тенденций развития социального образования, а знание взаимосвязи общего, особенного и единичного является необходимым условием теоретической и практической деятельности.

В спектре всех рассмотренных аспектов нами выделены следующие региональные тенденции развития социального образования и формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в нем.

1. Формирование национально-регионального компонента в структуре содержания социального образования.

Основу содержания данного компонента должно составлять признание этнокультурной самобытности и народных традиций в регионе, понимание культурной значимости своеобразия своего региона, которое проявляется в кросс-культурной восприимчивости, в огромном историко-социальном опыте совместного проживания и сотрудничества народов и этнических групп региона. «...изучение дисциплин национально-регионального компонента должно вести не только к знанию его содержания, но и к пониманию его человеческого смысла, к признанию ценностного значения» [5, с. 97].

2. Формирование профессиональной компетентности работника социальной сферы, ориентированной на жизнедеятельность людей, проживающих в полиэтническом регионе в условиях трансграничья.

Проективная деятельность специалистов социальной сферы связана с производением запланированных изменений в социуме. Ее объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности. К ним относятся социальные системы разного масштаба и их отдельные компоненты, социальные процессы и их отдельные компоненты, социальная среда, система социально-педагогических отношений, социально-педагогические ситуации.

3. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в формировании профессиональной компетентности работника социальной сферы.

Под «сетевым взаимодействием» мы понимаем возникновение партнерских отношений между отдельными социально-экономическими субъектами, в основе которых лежат следующие основные положения сотрудничества:

- общее информационно-деятельностное пространство, обеспечивающее возможность свободно обмениваться информацией о своей деятельности с другими участниками сети;

- общий интерес, совместно реализуемая идея, которые могут повысить эффективность функционирования каждого из сетевых партнеров;

- ресурсы носят взаимодополняющий характер, необходимый для решения общих профессиональных задач;

- возможность совместной деятельности участников сети, коллективной поддержки и оценки своей инициативы, возможность участия в определении общей цели, системы ценностей, средств и технологий совместной деятельности;

- определенные институциональные рамки взаимодействия: форма сетевого «общения», каналы взаимодействия, наличие или отсутствие формализации отношений (подписание договоров о сотрудничестве и др.).

4. Интенсификация и оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы.

Мера интенсификации – усиление целенаправленности образовательно-профессионального процесса. В контексте исследуемого феномена это означает обучение целеполаганию, усиление внимания к педагогическому стимулированию самообразовательной деятельности студента при реализации процесса формирования профессиональной компетентности, создание условий для интенсивного формирования профессиональных компетенций, развитие интегративных личностных качеств. Оптимальный результат – не идеальный, а максимально возможный в конкретной педагогической ситуации. Меры оптимизации: комплексное решение целей формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы, выделение приоритетов развития и саморазвития студента, осознанный отбор целесообразных и продуктивных способов решения задач профессиональной подготовки работника социальной сферы, создание соответствующих педагогических условий.

5. Сбалансированность социокультурных, исторических, этнических оснований социальной защиты и особенностей развития регионального менталитета.

Многообразие социальных проблем, заказы социальных служб, связанные с социально-региональной проблематикой, определяют широкий спектр научных направлений выпускающей кафедры, разрабатываемых тем студенческих курсовых и выпускных квалификацион-

ных работ. Работа над проектами потребовала от студентов обоснования актуальности рассматриваемой проблемы, анализа современной ситуации в городе и крае в целом, теоретического обсуждения проблемы, обобщения отечественного и зарубежного опыта в решении выделенных проблем, выбора оптимальных и эффективных методов решения проблемы, а также прогнозирования предполагаемых результатов.

Выделенные региональные тенденции рас-

сматриваются как социально-профессиональная реальность, развивающаяся по своим закономерностям, обусловленным спецификой конкретного региона, его традициями, культурой, этнической и конфессиональной структурой социально-культурной действительности (И.А. Маланов) и обогащают содержание образовательно-профессионального пространства формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы.

Литература

1. Амельченко Т.В. Тенденции развития социально-педагогического образования // Российский научный журнал. – 2009. – № 3. – С. 8-13.
2. Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. – М., 2007. – 36 с.
3. Гусякова Л.Г. Формирование системы профессионального социального образования в российском обществе во второй половине XX–XXI в.: избр. труды. – Барнаул, 2004. – 244 с.
4. Жуков В. И. Сущность и функции социального образования. – М.: Изд-во МГСУ, 2001.
5. Маланов И.А. Опыт регионализации содержания вузовского образования // Вестник БГУ. – 2010. – № 1. – С.95-98.
6. Мардахаев Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1.
7. Слостенин В.А. О моделировании содержания высшего социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1.

Амельченко Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, Забайкальский государственный университет, академик Академии социального образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. г. Чита, e-mail: AmelchenkoTV@mail.ru

Amelchenko Tatyana Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, professor, department of social policy, Zabaikalsky State University, academician, Academy of Social Education, corresponding member, International Academy of Sciences of Pedagogical Education. Chita.

УДК 378.4(517.3)

© *Алимаа*

Инновационные процессы в системе монгольского высшего образования: состояние, проблемы и перспективы сотрудничества

В статье обоснована актуальность инноваций в монгольском высшем образовании, участия в международных научных мероприятиях, указаны проблемы, которые необходимо решать для повышения уровня подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогические инновации, международное сотрудничество, мультикультурное образовательное пространство, проблемное обучение, компетентностный подход, контекстное обучение.

Алимаа

Innovative processes in the system of the Mongolian higher education: state, problems and prospects of cooperation

In the article the urgency of innovations in the Mongolian higher education and participation in international scientific events has been grounded, the problems are determined, which are necessary to be solved for raising the level of experts training.

Keywords: pedagogical innovations, international cooperation, multicultural educational space, problem education, competence approach, education context.

В монгольской системе высшего образования происходят интенсивные изменения, связанные с ее открытостью и активным взаимодействием с зарубежными университетами, как западными, так и восточными.

Проникают и получают реализацию идеи за-

падной гуманистической психологии: теория самоактуализации А. Маслоу, личностно-направленная психопедагогика К.Роджерса, аксиологическая теория Э. Фромма и др.

Основные педагогические инновации приходят из России, Германии, Польши, Японии и

других стран. Находят реализацию идеи Болонского процесса, в частности, многоуровневая система образования, непрерывное образование (lifelong education), компетентностный подход в образовании, кредитная система учета трудоемкости обучения и другие.

Хорошие результаты приносит взаимодействие с российскими университетами (Москва, Петербург, Томск, Иркутск, Улан-Удэ, Чита и др.). Российская педагогика вызывает у нас уважение своей реалистичностью. Мы сотрудничаем с Бурятским госуниверситетом, в котором представлены и реализуются современные инновационные педагогические концепции и технологии, действует диссертационный совет по защите докторских диссертаций по общей педагогике, теории и методике физического воспитания и физкультуры, где защищаются и монгольские соискатели. В 2013 г. мы приняли участие во всероссийской научно-практической конференции по компетентностному подходу в образовании, организованной БГУ. Мы заключили договор о намерениях по сотрудничеству в педагогических исследованиях, о совместных публикациях. В 2014 г. решено провести совместную международную конференцию по инновационной педагогике.

Мы заинтересованы в исследовании закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития личности, феноменологии профессионального становления, проблем непрерывного образования в системе «школа-вуз», образования взрослых, фундаментализации образования, теории проектирования инновационных образовательных систем, мультикультурного образования, экологической, этнокультурной, профессиональной и гражданской идентификации в условиях глобализации.

На конференции в беседах за «круглым столом» было убедительно показано, что монгольское экологическое сознание по многим характеристикам совпадает с экоцентрическим сознанием, становление которого в мире должно привести к устойчивому мировому развитию. Мы считаем, что это утверждение заслуживает серьезного отношения, совместных научных исследований и педагогической реализации.

Нас интересуют инновационные идеи мультикультурного образования (multicultural education), которое мы понимаем как образование, направленное на сохранение своей культурной идентичности и формирование толерантности к другим культурам. В связи с этим становится актуальной идея мультикультурного пространства образования (multicultural education space) в его

метафорическом понимании, означающем образовательные процессы, представляемые как множество индивидуальных форм мультикультурного развития и разнообразия образовательных возможностей.

Наряду с личностно-ориентированным, компетентностным, деятельностным, модульным подходами нас заинтересовал контекстный подход, изложенный на конференции профессором Братского госуниверситета О.Г.Ларионовой, одним из авторов этого подхода.

Мы изложили свою концепцию инноваций в образовании, выражающуюся в накоплении и внедрении образовательных нововведений, которые приводят к крупным изменениям в системе образования, получают широкое распространение и признание, оказывают положительное влияние на развитие образования, мультикультурного пространства образования.

Следует отметить, что большое значение имеет создание обстановки в коллективе университета для внедрения инноваций. Сначала создается инициативная группа, которая разрабатывает стратегию внедрения инновации, организует семинары по освоению сущности нововведения и механизма его реализации, разрабатывается учебно-методический комплекс, издаются необходимая служебная литература, выявляются пути и способы интеграции нововведения в существующую систему образовательной деятельности, оказывается необходимая педагогическая поддержка, осуществляется мониторинг восприятия студентами внедряемой инновации, изучается степень принятия коллективом нововведения, выявляются лидеры, создаются группы и коллективы, активно и успешно реализующие инновацию.

В настоящее время получила широкое распространение кредитная система в монгольских университетах, личностно-ориентированный подход, единый государственный экзамен в школах, осваивается новый госстандарт образования, узаконивающий компетентностную систему обучения. Кредит-система оказалась хорошим контекстом для компетентностного обучения.

Поскольку не может быть универсального подхода в обучении, то необходимо разумное сочетание различных подходов. Если личностно-ориентированный подход имеет своей целью формирование интеллектуальных качеств, а компетентностный – формирование практических (профессиональных) качеств, то ясно, что они должны найти согласованное, совместное применение. Для этого может быть использовано модульное представление содержания обуче-

ния, совмещенное с проблемным представлением этого содержания в форме проблемных заданий, приводящих к проблемной ситуации.

Проблемная ситуация является основной ситуацией в обучении и в исследовании развития личности. Она постоянно возникает в педагогической реальности и может быть создана педагогом или исследователем. Творческий педагог добивается высокого качества в обучении благодаря умению создать нужные проблемные ситуации и условия для их разрешения учениками (студентами) самостоятельно.

Разрешение проблемных ситуаций равносильно процессу мышления, направленного на усвоение новых знаний и новых способов деятельности. В психологии обосновано положение о том, что мышление начинается с проблемной ситуации и заканчивается «на этапе «понимания», на этапе открытия принципа решения, на этапе обнаружения нового свойства или отношения» [1, с. 53]. В мышлении происходит, как считают гештальт-психологи, переход от одного гештальта к другому гештальту, от одного психического образования к другому, происходит «преобразование проблемной ситуации, приводящее к формированию нового гештальта». Мышление, таким образом, есть процесс образования нового в психике человека, и закономерности психологии мышления – это закономерности психического развития.

В педагогической науке разработаны концептуальные подходы, задающие путь к решению крупных педагогических проблем: для развития интеллектуальных способностей разработан личностно-ориентированный подход, формирования компетенций – компетентностный подход, учебной деятельности в целом – деятельностный подход, профессиональной учебной деятельности – контекстный подход. Все подходы взаимосвязаны, пересекаются, допускают интеграцию и согласованное одновременное применение, но все они обязаны быть развивающими, должны соответствовать закономерностям психического развития, быть укорененными в мышлении. Развитие происходит только в контексте разрешения проблемных ситуаций в обучении, в контексте мышления.

Наиболее укорененным в мышлении является личностно-ориентированный подход, допускающий развитие творческих способностей, в то время как другие подходы к этому не приспособлены. Творческое развитие как самостоятельное открытие нового наиболее интенсивно

происходит в первые годы жизни ребенка, а затем оно ослабевает в процессе социализации и может даже прекратиться, если не поддерживать в ребенке творческое начало. Личностно-ориентированное обучение обязано быть непрерывным на протяжении всей жизни, поддерживая и развивая в человеке творческое начало.

Компетентностный подход по своей сути является разновидностью деятельностного подхода, поскольку он направлен на освоение компетенций. «Компетентность означает способность выполнять тот или иной вид деятельности. Для освоения компетенций привлекаются только необходимые для этого знания, фундаментальные знания во многих случаях остаются невостребованными. Для фундаментализации профессионального образования в государственных стандартах предусмотрены наряду с профессиональными компетенциями ключевые компетенции.

В деятельностном подходе учение рассматривается как синтетическая учебная деятельность, включающая не только познавательные, но и метапознавательные функции – мотивацию, волевые усилия, ценностное отношение, эмоциональное освоение.

Учебная деятельность включает исполнительные учебные действия первого порядка – уяснение учебного материала, обработка учебного материала; действия второго порядка – заучивание, упражнения, интериоризация, контроль.

В контекстном подходе будущая профессиональная деятельность студентов рассматривается как контекст учебной деятельности, создавая как внутренние (личностные), так и внешние (компетентностные) условия их профессионального развития. Такой подход делает возможной интеграцию личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании [3].

Каждый подход требует разработки программы его реализации в соответствии с предметом деятельности, составляющей основу подхода. Поскольку цель состоит в развитии личности субъекта деятельности, то основной канал развития – эта интериоризация этой деятельности. Осуществляя поэтапную интериоризацию по методике П.Я. Гальперина, надо выделить все элементарные действия данной деятельности и описать ориентировочную, исполнительскую и контрольную части каждого действия. Особое внимание следует уделить ориентировочной части действия, обеспечивающей отражение объективных условий его выполнения.

В интериоризации ориентировочной части заключен основной развивающий эффект. Интериоризация действия преподносится как совокупность проблемных заданий, приводящих к возникновению проблемных ситуаций, разрешение которых и обеспечивает развитие.

Литература

1. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. – М.: КДУ, 2009.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М. Логос, 2012.

Алимаа, соискатель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Института математики и информатики Бурятского государственного университета, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Alimaа, competitor for candidate degree, department of mathematical analysis and methodology of teaching mathematics, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolina, str. 24a.

УДК 811.161.1

© С.М. Бабушкин

О развитии устной речи учащихся на уроках русского языка

В статье рассматриваются ответы учеников на уроках русского языка. Наблюдения показывают, что школьники не всегда умеют отбирать материал, нужный для ответа, часто не продумывают его композицию, заранее не готовят иллюстративный материал и т.д. В таких случаях устный ответ в какой-то мере является экспромтом и мало что дает для развития речи.

Ключевые слова: устная речь, ученик, предложение, ответ, материал, грамматика.

S.M. Babushkin

On the development of pupils oral speech at the lessons of the Russian language

This article discusses the answers of pupils at the lessons of the Russian language. The observations show that the pupils are not able to select the material required for response, they often fail to think over its composition, they do not prepare in advance illustrative material etc. In such cases, the oral response is spontaneous to some extent and it is of little use for speech development.

Keywords: oral speech, student, sentence, response, material, grammar.

Школьники не всегда умеют отбирать материал, нужный для ответа, часто не продумывают его композицию, заранее не готовят иллюстративный материал и т.д. В таких случаях устный ответ в какой-то мере является экспромтом и мало что дает для развития речи.

Культура устной речи упала с тех пор, как индивидуальный опрос был вытеснен фронтальным опросом, при котором преобладали вопросы и задания, требующие коротких, иногда односложных ответов.

Ответы учащихся зависят от многих факторов: от того, как был объяснен и закреплен материал, как была активизирована мыслительная деятельность детей, какие упражнения выполнялись, какой иллюстративный материал использовался. Эти и другие вопросы играют важную роль в приобретении знаний учащимися, но ограничиваться только их решением, когда речь

Таковы некоторые проблемы, которые мы ставим перед собой для совершенствования высшего профессионального образования в контексте освоения инновационных подходов в обучении и международного сотрудничества.

идет об устном ответе, нельзя. Учитель должен проводить специальную работу над содержанием, построением и языковым оформлением устного ответа ученика. Устный ответ по русскому языку в какой-то мере определяется особенностями этого предмета.

1. «Изучаемые на уроках грамматики понятия отличаются широтой абстрагирования и требуют для своего осознания постоянной аналитико-синтетической работы, в процессе которой получают применение такие мыслительные операции, как сравнение, выделение существенного, обобщение и др.» [1, с.8].

Те же логические операции необходимы при подготовке устного ответа и его оформлении. Обдумывая вопросы для устного ответа, учитель отдает предпочтение формулировкам, в которых потребуется сопоставить материал, систематизировать, обобщить его.

2. «В отличие от других учебных предметов в занятиях по родному языку имеет место постоянное сочетание теории и практики» [2, с.25]. Законы языка и его нормы изучаются для того, чтобы совершенствовать языковую практику. Поэтому нередко при устном ответе применимы те самые нормы, изложение которых является содержанием ответа.

3. Языковые явления сложны, многогранны, обнаружить и определить их часто можно только по совокупности признаков, которые необходимо хорошо усвоить.

Примерно то же самое можно сказать о правилах пунктуации. Правило содержит условия и норму. Иногда условий, при которых действует норма, бывает несколько. Например, правило об отсутствии запятой для разделения частей сложносочиненного предложения действует при наличии следующих трех условий:

1) общего второстепенного члена для сочиняющихся частей; 2) сочинительных союзов и, да (и), или, либо; 3) неповторяемости этих союзов.

При пунктуационном разборе указываются все условия, при которых действует норма. Какими качествами должен обладать устный ответ?

Ответ должен быть полным. Полнота ответа определяется тем, все ли вопросы, входящие в тему, освещены, обо всем ли рассказал ученик или что-то опустил.

Если спрашивается о признаках какого-либо явления, необходимо все их указать в ответе. Например: «Суффикс – это значимая часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов. Так, в слове *рыбаки* суффикс – *ак*, который стоит после корня *рыб-*, с помощью его образовалось новое слово: рыба – *рыбак* – название человека по профессии.

Ответ полный: все признаки этой части слова названы.

Если речь идет о правиле, его применении, в ответе следует назвать все условия нормы, например: «В ответе *переводчик* суффикс указывает на профессию человека, после *д* пишется – *чик*».

Отсутствие указания на значение суффикса делает ответ неполным и неточным (учащиеся нередко смешивают этот суффикс с уменьшительно-ласкательным, ср.: *стаканчик*).

Говоря о полноте устного ответа, необходимо сделать два уточнения.

1. Если ученик рассказал обо всем, что входит в содержание темы, но излагал материал беспорядочно, с пропусками, восполняемыми ответами на дополнительные вопросы учителя, такой ответ не всегда может считаться полным.

2. В школе нередко смешиваются два понятия: неполный ответ и выражение его неполным предложением. Например:

- Сколько спряжений имеет глагол?

- Два.

- Какие глаголы относятся к I спряжению?

- К I спряжению относятся глаголы, имеющие окончания *-ешь, -ет, -ем, -ете, -ут (-ют)*.

Оба ответа являются правильными. Первый выражен неполным предложением, второй – полным.

Смешивая содержание ответа со способом его выражения, некоторые учителя не допускают при ответах неполных предложений. При опросе и выполнении разного рода заданий между учителем и учеником нередко возникает диалог, для которого как раз и характерны неполные предложения. В употреблении их сказывается действие основного закона языка – экономия средств для выражения мысли. Требование отвечать только полными предложениями делает речь искусственной.

Доказательность также необходимое качество ответа. Нередко констатация факта заменяет в ответе доказательство. Приведем типичный в этом отношении ответ: «окончание – это изменяемая часть слова, которая указывает на связь между словами, например: *черный* – *-ый* – окончание. Ответ как будто правильный и обычно не вызывает никаких замечаний, а ведь ученик не доказал на приведенном примере наличия тех признаков окончания, которые он отметил в определении. Это можно было сделать, например, так: в слове *черное* (*черное лицо*) *-ое* – окончание: 1) эта часть слова изменяется (*черное лицо, черного лица, черному лицу* – *-ое, -ого, -ому*); 2) окончание *-ое* в слове *черное* указывает на связь его с существительным среднего рода.

Подобные доказательства учат логически рассуждать и обосновывать выдвигаемые положения. Требование доказательности, как правило, в полной мере следует предъявлять к ответам по теоретической части курса и на первом этапе изучения языковых фактов, когда необходимо знать, правильно ли ученик понимает грамматические явления, умеет ли их распознавать. На этой стадии обучения уместны развернутые доказательства. Например, предложение *Ученик пишет* нераспространенное: *ученик* – подлежащее, *пишет* – сказуемое, второстепенных членов нет.

В дальнейшем по мере усвоения материала такая потребность будет отпадать: чем меньше при анализе ученик делает ошибки, учитель потребует доказательств, чтобы выяснить причину их появления. Если, например, отвечающий, перечисляя признаки глагола *расцветает*, отнес его к глаголам совершенного вида, следует потребовать доказательств, в процессе которых обнаружится, оговорился ученик, или не умеет применить имеющиеся знания, или эти знания у него отсутствуют.

Следующее качество ответа – последовательность изложения материала. Обычно в ответах содержатся описания языкового явления, какие-либо выводы и примеры, которыми иллюстрируются эти положения или на анализе которых делаются обобщения. Например: «приставкой называется значимая часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов или форм: *закрыть, открыть*. Оба глагола образовались от глагола *крыть*: первый с помощью приставки **за-**, второй – **от-**».

Если излагается материал большой по объе-

му, может быть выделена главная мысль, ведущая идея, которой объединяется весь материал и устанавливается последовательность его сообщения. Ведущей мыслью в теме «Значение и грамматические признаки прилагательного» будет то, что прилагательное обозначают признак предмета. Именно этим определяется содержание и последовательность изложения материала. К сожалению, эта сторона ответа не всегда принимается во внимание.

В основу ответа на одну и ту же тему можно положить разные идеи, что приводит к разному построению ответа. Например, в ответах на тему «Употребление запятой при однородных членах» можно исходить из классификации союзов, которыми соединяются однородные члены, но можно построить ответы, учитывая тип правил по характеру директивы: сначала излагать позитивные правила (когда однородные члены разделяются запятой), потом негативные (когда запятая между однородными членами не ставится). [3; с. 116]

Литература

1. Орлова А.М. Усвоение синтаксических понятий учащимися. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
2. Добромислова В.А. О состоянии и задачах развития методики русского языка как науки. – М.: Просвещение, 2008. – 191 с.
3. Текучев А.В. Грамматический разбор в школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 190 с.

Бабушкин Сергей Матвеевич, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Babushkin Sergey Matveevich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a.

УДК 796:159.9

© **В.М. Бумбошкин**

Региональная система управления физкультурой и спортом: пропедевтика

В статье изложены концептуальные подходы в управлении физкультурой и спортом на региональном уровне. Особое внимание уделено лично-ориентированному и этнокультурному подходам. Научная новизна описанной системы состоит в ее направленности на формирование не только физических, но и личностных качеств занимающихся физкультурой и спортом.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, интериоризация, ценностное отношение, этническая укорененность национальных видов спорта, диалогическое общение, профессиональные и ключевые компетенции работника управления.

V.M. Bumboshkin

Regional system of physical education and sport management: propaedeutics

The article has stated conceptual approaches to management of physical culture and sport at regional level. Special attention is paid to personality-centered and ethnic cultural approaches. Scientific novelty of described system is that it is aimed at formation not only physical, but also personal features of those, who are engaged in physical culture and sport.

Keywords: personality-centered approach, interiorization, value attitude, ethnic roots of national kinds of sport, dialogic communication, professional and key competences of a manager.

Система управления физкультурой и спортом на региональном уровне в их современной интерпретации требует инновационных подходов. Наиболее распространенной ошибкой в традиционной системе было сведение физической культуры к физическому воспитанию. Физическая культура – это не утверждение культа здоровья и физических достижений, а культура развития здоровья как «состояния полного физического, ментального и социального благополучия» (ВОЗ, 1978) и его использования не только и не столько для личного благополучия, сколько для деятельности во имя создания общества, в котором все члены будут полностью физически, ментально и социально благополучными, т.е. здоровыми в современном понимании здоровья.

Инновационный подход в управлении физкультурой и спортом означает внедрение новшеств (новаций) во все виды физкультурно-спортивной деятельности, связанное с новым толкованием традиционных понятий и традиционных видов деятельности, с преодолением сложившихся стереотипов.

Одного здоровья в предмете физкультуры и спорта даже в его современном понимании мало. Существует стереотип, смысл которого отражен в известной поговорке «В здоровом теле – здоровый дух». Однако не всегда в здоровом теле здоровый дух. Смысл физической культуры в том, чтобы всегда в здоровом теле был здоровый дух, была направленность на благополучие общества.

Деятельность по управлению физической культурой и спортом должна быть построена на личностно-ориентированном подходе, который означает направленность физкультурно-спортивной деятельности не только на физическое развитие и достижения, но и на личностное развитие, формирование на занятиях физкультурой и спортом личностных качеств.

Нет сомнений в том, что в контексте освоения физических упражнений, спортивных приемов можно формировать такие личностные качества, как целеустремленность, настойчивость, честность, толерантность, конкурентоспособность и др.

Как известно, любое физическое действие отражается во внутреннем плане, в психике. Происходит интериоризация внешних действий. Педагоги доказали, что интериоризацией можно управлять и формировать нужные личностные качества. Плановая интериоризация физических действий по методике П.Я. Гальперина осуществляется, по всей видимости, проще, чем

интериоризация абстрактных понятий и действий. Из этого следует, что личностно-ориентированный подход в управлении системой физкультуры и спортом вполне доступен и актуален как для самих спортсменов, так и для общества в целом: личностные качества способствуют повышению спортивных достижений спортсменов, а общество получает гармонично развитых членов.

Ценностно-ориентированный подход в управлении физкультурой и спортом состоит в создании условий для формирования ценностного отношения к физкультуре и спорту и на его основе ценностного поведения, целью которого будет не только физическое, но и личностное развитие.

В современном мире физкультура и спорт признаются одной из основных ценностей человека. Ценностное отношение к физкультуре и спорту представляет собой субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с физкультурой и спортом, являющееся фактором, обуславливающим ее поведение. Поэтому важно, чтобы у личности появилась потребность в занятиях физкультурой и спортом, чтобы были обеспечены условия для появления этой потребности. Мы не будем здесь вдаваться в подробности характеристики ценностного отношения к физкультуре и спорту, отметим лишь два основных параметра его характеристики: модальность – его качественно-содержательная характеристика и интенсивность – показатель того, в какой степени запечатлены в физкультуре и спорте те или иные потребности личности.

Далее, в управлении физкультурой и спортом особое значение придается этнокультурному подходу.

В соответствии с примордиалистской парадигмой («primordial») в переводе с английского означает «изначальное, исходное, исконное») этничность, этническая принадлежность является укорененным свойством личности, т.е. имеет объективную, независимую от сознания основу [1, с.92] Нет сомнения в том, что, например, национальная бурятская борьба является атрибутом этничности. У бурят борьба, стрельба из лука, скачки на лошадях культивировались как «эрын гурбан наадан» (три игры мужей) и представляют собой мужское спортивное троеборье.

В прежние годы национальные виды спорта были оттеснены современными видами и стали забываться, но в последние годы они возрождаются и становятся популярными, что доказывает

их укорененность, заложенность в генетическом коде. Эта укорененность проявляется и на индивидуальном уровне. Известные мастера вольной борьбы, добившиеся выдающихся спортивных результатов, в числе факторов своей спортивной успешности не в последнюю очередь называют и этнический фактор, проявляющийся в стиле их мастерства.

Одним из важных элементов управления физкультурой и спортом в республике мы рассматриваем поддержание и развитие национальных видов спорта, организацию спортивной тренировки борцов и лучников на основе учета этнопедагогических и этнопсихологических характеристик личности спортсменов, воспитания у них ценностного отношения к этнокультурному ресурсу и освоения ими этого ресурса в гармоничном сочетании с современным арсеналом научных и практических достижений в теории и методике физического воспитания и спортивной тренировки.

В системе управления физкультурой и спортом обязан найти реализацию гуманистический подход, означающий гуманизацию отношений между субъектами физкультурно-спортивной деятельности на всех уровнях, в первую очередь между педагогом (тренером) и учеником (спортсменом). Педагог не должен диктовать условия, навязывать свою волю, требовать безоговорочного подчинения ученика. Между педагогом и учеником должно иметь место диалогическое общение, совместное обсуждение ситуации, оба активны, при этом активность направлена не на партнера, а на предмет общения. Каждый (педагог и ученик) имеет собственное видение предмета. В ходе общения мнения пересекаются, возникает общее смысловое поле, открывающее каждому то, что ранее было известно ему в виду одностороннего ведения предмета общения.

В ходе диалогического общения может быть достигнуто глубинное педагогическое общение, как встреча двух поколений, когда действуют принципы принятия и доминантности на другого, появляется взаимопонимание, доверие, готовность к творческому взаимодействию.

В режиме диалогического общения педагога и ученика становится возможной реализация технологии педагогической поддержки, смысл которой состоит в том, что педагог актуализирует внутренний потенциал ученика для самостоятельного преодоления им встретившегося препятствия на пути к достижению цели.

Следует подчеркнуть роль человеческого фактора в эффективности управления физкуль-

турой и спортом. Система управления понастоящему эффективна тогда и только тогда, когда она рассчитана на инициативу непосредственных исполнителей управленческих функций на всей вертикали управления снизу до верха. Речь идет не о простом исполнении директив и указаний сверху, а о критическом подходе к ним, о возможности разумной критики и оппонирования. Л.И. Лурье прав, говоря о том, что «управление не должно превращаться в поучения, приводить к бесправному положению подчиненных». «Управленческое решение правильно, – считает Л.И. Лурье, – если оно стало ценностью и приобрело смысл совместной деятельности всех участников процесса» [2, с.226]. В связи с этим появляется необходимость компетентного подхода в управлении. Работник управления такой же участник всего физкультурно-спортивного процесса, как и другие участники, у всех единая цель. Поэтому любая проблемная ситуация должна найти компетентное решение. Работник управления должен обладать совокупностью профессиональных и ключевых компетенций. К числу базовых профессиональных компетенций управленца в области физкультуры и спорта относятся: методологическая – способность использовать правильные методы управления; технологическая – способность использовать различные технологии управления; менеджерская – способность к организации управленческого процесса; предпринимательская – способность к инновационной деятельности в управлении. К ключевым (универсальным) компетенциям работника управления следует отнести коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, способность видеть и решать проблемы, находить и использовать информацию, способность работать в команде, способность порождать новые идеи, работать в международной среде, способность оценивать последствия своей управленческой деятельности при разработке и осуществлении социально значимых проектов; углубленное знание правовых и этических норм в управленческой деятельности и др.

Система управления физкультурой и спортом на региональном уровне так многоаспектна и многомерна, что ее педагогическая модель требует подробного монографического описания. Здесь мы ограничились пропедевтическим изложением проблемы, кратким описанием наиболее значимых и актуальных, на наш взгляд, концептуальных подходов в решении проблемы.

Литература

1. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2010.
2. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учебник. – М.: Гардарики, 2006.

Бумбошкин Владислав Матвеевич, руководитель Республиканского агентства физической культуры и спорта, заслуженный тренер России, г. Улан-Удэ, e-mail: bvmsport@yandex.ru, тел.: (3012) 21-45-36 факс.: (3012)21-75-29, моб.тел.: 8 (9025) 65-66-93.

Bumboshkin Vladislav Matveevich, head of the Republican Agency of Physical Culture and Sport, Merited Coach of Russia, Ulan-Ude, e-mail: bvmsport@yandex.ru, tel.: (3012) 21-45-36, fax: (3012)21-75-29, mob. tel.: 8 (9025) 65-66-93.

УДК 796

© *В.М. Бумбошкин***Физическая культура и спорт: современная интерпретация**

В статье дано определение предмета «физкультура» как науки, описаны изменения в содержании и методах спортивной педагогики, изменения в физкультурном и спортивном образовании, обоснована необходимость непрерывного и мультикультурного образования, учета гендерных особенностей в спортивно-тренировочной и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: физическая культура, предмет физкультуры, самоактуализация, физический интеллект, непрерывное образование, гендерные особенности, мультикультурализм, традиционная физическая культура бурят.

*V.M. Bumboshkin***Physical culture and sport: a modern interpretation**

The article defines the subject of physical culture as a science, the changes in the content and methods of sports pedagogy, in physical and sports education have been described, the necessity of continuous and multicultural education has been substantiated taking into consideration the gender features in sports, training and competitive activities.

Keywords: physical culture, subject of physical culture, self-actualization, physical intellect, continuous education, gender features, multiculturalism, traditional physical culture of Buryats.

В настоящее время наблюдается кардинальное изменение предмета и методов физической культуры. Во-первых, произошло расширение содержания предмета физкультуры. Она рассматривается как фундаментальная составляющая культуры в целом. Культура как таковая исторически появилась именно как культура физическая, как процесс и результат биологической адаптации популяций, которая осуществляется по отношению к экологическому и социально-политическому контекстам. Для физической культуры доминирующим является экологический контекст, т.е. окружающая среда, с которой взаимодействуют люди для обеспечения своих жизненных возможностей. В процессе этого выживания, этой борьбы за существование осуществляется биологическая адаптация, а вместе с ней формируется и развивается физическая культура.

Жизненные возможности включают как благоприятные, так и неблагоприятные факторы для развития физической культуры. Взаимодействие людей с физической окружающей средой может быть двух направлений: одно связано со стратегией изменить и подчинить себе окружающую среду, а второе – со стремлением жить в гармонии со средой, менять свое поведение, чтобы приспособиться к изменениям экосисте-

мы. Первое направление характерно для западной цивилизации, а второе – для восточной культуры: японской, китайской, индийской, монгольской. Это нашло отражение, в частности, в единоборствах. Физическая культура является основой культуры вообще и неотделима от культуры в целом, что мы и наблюдаем в восточных единоборствах.

В странах Востока, отмечают Н.В. Абаев и С.В. Калмыков, с древнейших времен практиковались различные системы психофизических упражнений, передававшиеся на протяжении многих столетий от поколения к поколению в общем комплексе культуры восточных народов и образующие множество относительно самостоятельных культурно-психологических традиций, которые основывались на тех или иных системах психосоматической тренировки и регуляции [1, с.5].

Благодаря происходящей в наши дни интенсивной интеграции западной и восточной физических культур наблюдается активное изменение предмета физической культуры.

Физическую культуру следует трактовать как науку, предметом которой служат физические и психофизиологические аспекты сохранения и развития здоровья в его современном понимании, здорового образа жизни или изменения не-

здорового образа жизни. В соответствии с декларацией ВОЗ здоровье определяется как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия» [2, с.456]. Таким образом, предметом физической культуры являются психофизические аспекты сохранения и развития физического, ментального и социального здоровья человека.

Во-вторых, претерпевают изменения методы и способы формирования физической культуры в образовании. Если до этого на занятиях физкультуры основное внимание уделялось физическому развитию обучающихся, то теперь не менее важное значение придается их личностному развитию. Это относится и к спортивной тренировке. В достижении высоких спортивных результатов имеет значение не только физическое, но и ментальное, а также психологическое развитие.

Под ментальным развитием В.Д. Шадриков понимает «прежде всего умственное развитие, а также изменения в образе мыслей, совокупности умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [3, с.188].

Среди личностных характеристик, способствующих достижению поставленной цели в физкультурной и спортивной деятельности, особое значение имеет способность субъекта деятельности к самоактуализации своих потенциальных возможностей.

А. Маслоу, автор концепции самоактуализации, считает, что самоактуализация достигается в результате интеграции сознания человека со сферой бессознательного, которая составляет 90% его психики и включает архетипические способности, перешедшие в результате генетической трансмиссии по наследству от родителей, а также приобретенные. Такая интеграция возможна в редкие моменты вдохновения или чрезвычайных ситуациях. Именно в такие моменты человеку следует проявить свои способности к самоактуализации. Поскольку в спортивных соревнованиях, особенно в единоборствах, очень много острых ситуаций, требующих незаурядных физических и психологических усилий, для спортсменов способность к самоактуализации имеет решающее значение.

Наряду со способностью самоактуализации, которую можно формировать в контексте тренировочных упражнений эмоционально-волевой сферы, необходимыми личностными качествами спортсменов являются интуиция, креативность, рефлексивность, потребность в самосовершенствовании и самореализации, ценностная ориен-

тация.

В спортивных единоборствах как нигде более требуется интуиция, способность к мгновенному принятию решения. Интуитивные действия предпринимаются спортсменом на основе физического интеллекта, который еще называют телесным мышлением. Тело обладает памятью, способностью мышления; тело борца принимает решения гораздо быстрее сознания. Телесное мышление формируется в процессе спортивной тренировки.

Креативность и рефлексивность формируются в личностно-ориентированном подходе к спортивной тренировке, рассчитанном на интериоризацию внешних действий, благодаря которой формируются внутренние, мысленные действия, образы и понятия. Любое внешнее действие переходит во внутренний план. Подбирая специальные упражнения и обеспечивая их интериоризацию, можно формировать необходимые личностные качества. Креативность – это способность к творческой деятельности, и она может быть сформирована только в личностно-ориентированном подходе.

Рефлексивность В.Д. Шадриковым рассматривается как качество личности, способствующее успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им» [3, с.218]. Личность, считает В.Д. Шадриков, через свое качество рефлексивности будет управлять решением задачи, течением своих мыслей, она направляет, контролирует и оценивает деятельность и ее результат.

Потребность в самосовершенствовании и самореализации возникает в процессе развития совокупности личностных качеств, включая рефлексивность, креативность, самостоятельность, ответственность.

Исходя из сказанного, становится ясным, что методы физической культуры в настоящее время обязаны быть личностно-ориентированными. Ясно, что наряду с личностно-ориентированным подходом являются востребованными компетентностный и деятельностный подходы.

В-третьих, физкультурное образование, как и образование в целом, в наши дни обязано быть непрерывным, продолжающимся на протяжении всей жизни.

Физкультурное образование актуально в детстве, юности, в дошкольные, школьные и студенческие годы, поскольку растущий, молодой организм требует в своем развитии особого отношения, высокой физической культуры, компетентностного подхода. Вместе с тем физкультур-

ное образование не менее и даже более актуально для взрослых. Можно сказать, чем больше возраст человека, тем выше должен быть уровень его физической культуры. С возрастом в организме человека происходят изменения, требующие соблюдения человеком соответствующих норм и правил физической культуры, повышения своего образования в области физической культуры.

В-четвертых, предмет физической культуры, ее методы приобретают новое содержание в силу стремительного развития женских видов спорта: женского футбола, женского бокса и кикбоксинга, женских видов борьбы и др. Физкультура как наука также должна стать более женской. Здесь проблем гораздо больше, чем в физической культуре для мужчин. Формальное распространение «мужской» физической культуры и спортивной тренировки на женщин связано с рисками для здоровья женщин.

В-пятых, предмет физической культуры и спортивной науки должен включать этнокультурные и экологические особенности занятий физкультурой и спортом. В методике этих занятий не может быть знака равенства между японской, монгольской, иранской, кавказской или американской культурой и традициями. Мир физической культуры и спорта разнообразен. Изучение спортивного поведения требует кросскультурного подхода.

В-шестых, в эпоху глобализации и интенсификации взаимодействия культур возможен эффект «плавильного котла», когда доминирующая культура поглощает культуры «мень-

шинство». Этот эффект возможен и при взаимодействии физических культур: традиционные физические культуры «меньшинство» (например, традиционная физическая культура бурят может быть ассимилирована доминирующей мировой физической культурой). Поэтому в настоящее время необходима стратегия мультикультурализма и в системе физической культуры, направленная на сохранение всех традиционных физических культур. Бурятская традиционная физическая культура должна найти свое место в мировой культуре, поскольку она самоценна. Бурятская национальная борьба, стрельба из лука, скачки лошадей, издавна культивируемые в народе под названием «эрын гурбан наадан» (три игры мужей) и представляющие традиционное спортивное мужское троеборье, имеют ускоренную сущность, являются атрибутом бурятской физической культуры и могут служить существенным компонентом высоких спортивных достижений и фактором этнической идентификации.

Есть и другие факторы (профессионализация спорта, физическая культура и спорт для лиц с ограниченными возможностями, новые виды спорта, в т.ч. экстремальные), влияющие на предмет физической культуры и спорта.

Отмеченные кардинальные изменения потребовали инновационных подходов в управлении физической культурой и спортом, направленных на их гуманизацию и демократизацию, реализацию их социально-валеологических, личностно-развивающих, глобально-интегрирующих, этно- и мультикультурных функций.

Литература

1. Абаев Н.В., Калмыков С.В. Методы психофизической тренировки цигун в боевом искусстве УШУ. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского пединститута им. Д.Банзарова, 1993.
2. Алма-Атинская декларация здоровья для всех к 2000 году / ВОЗ. 1978.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

Бумбошкин Владислав Матвеевич, руководитель Республиканского агентства физической культуры и спорта, заслуженный тренер России, г. Улан-Удэ, e-mail: bvmsport@yandex.ru/ тел.: (3012) 21-45-36 факс.: (3012) 21-75-29 моб.тел.: 8 (9025) 65-66-93

Bumboshkin Vladislav Matveevich, head of the Republican Agency of Physical Culture and Sport, Merited Coach of Russia, Ulan-Ude, e-mail: bvmsport@yandex.ru/ tel.: (3012) 21-45-36 fax.: (3012)21-75-29 mob.tel.: 8 (9025) 65-66-93.

УДК 373.3.016

© *Л.Н. Габеева*

Педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников

В статье описаны выявленные автором в ходе исследования педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников, раскрыто их содержание.

Ключевые слова: самоконтроль, младшие школьники, педагогические условия, учебная деятельность, мотивация, диагностика.

Pedagogical conditions of development of self-control at younger schoolchildren

The author has identified pedagogical conditions of development of self-control at younger school children, their content has been revealed.

Keywords: self-control, younger schoolchildren, teaching environment, learning activities, motivation, diagnostics.

Современная педагогическая концепция носит гуманистический характер и определяет главной целью образования самоактуализацию заложенного в человеке личностного потенциала. В новой парадигме образования личность учащегося кроме социальных качеств наделяется субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, самобытность, способность к выбору, рефлексии, саморазвитию. Главными ценностями являются личностные смыслы учения в жизни ребенка, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт учащегося.

В достижении учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет умение контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Младший школьник, становясь субъектом учебной деятельности, занимает в ней активную творческую позицию, обнаруживает потенциально новые возможности. Результатом данного вида деятельности становится изменение самого ученика, уровня его развития.

Важным компонентом учебной деятельности ученика является действие самоконтроля, когда получаемые им образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются им самим по отношению к индивидуально формулируемым целям. В отличие от контроля, осуществляемого учителем с целью проверки знаний и представления о возможности дальнейшего изучения материала, самоконтроль должен осуществляться на протяжении развития, формирования и становления учебной деятельности.

В отечественной педагогике недостаточно полно исследованы проблемы развития самоконтроля у школьников как целостного явления, как сложной системы со всеми входящими в нее компонентами; вопросы осуществления самоконтроля на всех этапах учебной деятельности; представления системы педагогических условий эффективного развития самоконтроля и методики их реализации.

Более глубоко вопросы развития самоконтроля рассмотрены в психологии (В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, А.С. Лында, Д.Б. Эльконин и др.)

[2,6]. Несмотря на то, что исследованию педагогических проблем самоконтроля в учебной деятельности младших школьников уделялось определенное внимание, они не получили еще должного решения в контексте личностно-ориентированного подхода к развитию учащихся.

Работы Ц.Г. Бебришвили, Л.Я. Жогло, Г.А. Собиевой и других относятся к периоду советской школы. Более современными являются исследования А.Б. Воронцова, Л.В. Абакумовой, но в их работах, на наш взгляд, вопросы самоконтроля рассматриваются без учета такого важного в начальном образовании фактора, как семья [2].

В проводимом нами исследовании понятие «самоконтроль» учащихся ограничено рамками учебного процесса. Исходя из поставленных перед нами задач исследования и анализа имеющихся определений, мы определяем «самоконтроль младших школьников» как развивающееся на основе их природных задатков и имеющихся психологических особенностей умение критически оценить внешнее поведение и умственную деятельность под руководством педагогов и семейного окружения в процессе учебной деятельности [2].

Практика показывает низкий уровень развития самоконтроля у подавляющего большинства школьников. Среди учеников, оканчивающих начальную школу, выявлено небольшое число детей, обладающих самоконтролем в учебной деятельности. Причину данного явления мы видим в том, что контроль как компонент учебной деятельности осуществляется учителем, а ученик освобождается от необходимости самостоятельно контролировать и оценивать ее в силу недостаточности мотивации.

Анализ научно-педагогической литературы и состояния учебной деятельности школьников позволил обнаружить следующие противоречия между:

- возрастающим значением самоконтроля в учебной деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ самоконтроля учащихся в контексте личностно-ориентированного образования;

- осознанием необходимости самоконтроля в обучении младших школьников и отсутствием научно обоснованного взаимодействия всех субъектов образования для его развития;

- потребностью в формировании положительной мотивации младших школьников к самоконтролю и отсутствием соответствующей современной педагогической технологии.

Указанные противоречия, недостаточная научно-методическая разработанность проблемы развития самоконтроля у младших школьников и возрастание его роли в условиях личностно-ориентированного образования обусловили *актуальность* и позволили сформулировать *проблему*: каковы педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников, влияющие на успешность их учебной деятельности.

Понятие «условие» трактуется следующим образом:

- среда, обстановка, в которой обеспечивается эффективность развития умений самоконтроля в учебной деятельности;

- обязательное выполнение, осуществление определенных педагогических мер для создания необходимой среды, обстановки, позволяющей осуществлять формирование умений самоконтроля у младших школьников.

Нами выявлены следующие *педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности*:

- формирование положительной мотивации к самоконтролю;

- осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (учителя, ученика, родителей), что обеспечивает активизацию самостоятельной деятельности учащегося и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности;

- оптимизация отбора учебного материала, необходимого для развития самоконтроля;

- осуществление программы диагностики уровня развития самоконтроля в учебной деятельности [2].

Рассмотрим содержание каждого условия развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности.

При формировании положительной мотивации к самоконтролю у младших школьников необходимо учитывать все потребности, способности, стремления, уровень активности, внешние и внутренние условия, определяющие поведение ребенка и побуждающие его к деятельности.

«Я сам» – великолепное стремление уже

младшего школьника, которое нужно поддерживать. Понимание школьником своих возможностей происходит при активном включении в самостоятельную деятельность. Это позволяет ему ставить перед собой новые цели, осуществлять саморегуляцию.

Стремление к самостоятельности принадлежит к числу фундаментальных мотивов Homo sapiens. Мотив этот побуждает человека к испытанию себя, к открытию себя [3].

Взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен. В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как побуждение, на потребность, на цель, на намерение, свойства личности.

Мы придерживаемся мнения, что «мотив – это любое побуждение к действию» [4].

Наряду с понятием «мотив» рассматривается понятие мотивации, т.к., по мнению многих ученых, мотивация и мотив – две взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории.

Все определения мотивации, которые давали в разное время ученые, можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию как совокупность мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова [5], мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности и мировоззрением и т.д. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а динамичное образование, как процесс, механизм. Создание положительной мотивации к самоконтролю мы рассматриваем как процесс, механизм формирования мотива, что обеспечит включение школьника в процесс развития самоконтроля при единстве целей, задач и содержания данного процесса, а также при полноценном использовании различных методов и средств в теоретической и практической деятельности.

Поскольку самоконтроль является одним из основных компонентов учебной деятельности, то факторами, влияющими на формирование положительной мотивации к самоконтролю, также как и к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала, направленного на развитие самоконтроля;

- организация работы, направленной на развитие самоконтроля;

- коллективные формы учебной деятельности;

- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, следовательно, не побуждает к самоконтролю, в целом к учебной деятельности. Поэтому, учитывая потребность детей в самоконтроле, нужно умело подобрать соответствующий учебный материал.

Он должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны.

Учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т.е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным.

Отбор учебного материала, направленного на развитие самоконтроля у младших школьников, является одним из условий развития самоконтроля в учебной деятельности младших школьников.

В педагогике существует два основных механизма формирования у учащихся нужной мотивации. Первый путь, иногда называемый «снизу вверх», означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Ребенок включается под руководством педагога в реальные виды деятельности и приобретает практический опыт выполнения, так как в процессе деятельности ситуативные побуждения обучаемого при их систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования.

Другой путь, называемый «сверху вниз», заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие [].

Этот путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играют коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или

другому объекту (например, к знаниям какого-то предмета, какой-то работе и т.д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у него возникает особое теоретическое отношение к этому объекту как к некоей ценности, а также потребность в овладении им, т.е. возникает новый стойкий мотив.

В организации нашей работы, направленной на развитие самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности, мы используем оба механизма, поскольку полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать их в себя.

Формирование положительной мотивации к самоконтролю у младших школьников – достаточно сложный процесс. Условиями формирования данного процесса являются:

- контроль со стороны учителя;
- контроль со стороны родителей;
- взаимоконтроль «ученик-ученик»;
- взаимоконтроль «ученик-учитель».

В роли воспитателей, направляющих процесс развития самоконтроля, выступают родители учащихся. Их роль заключается в контроле учебной деятельности детей.

Педагогам мы предлагаем в первые дни и в дальнейшем проводить беседы с родителями о необходимой помощи детям с целью формирования учебной деятельности. Беседы можно проводить во время родительских собраний или специально для этого организованных семинаров, направленных на обучение родителей воспитанию навыков самоконтроля. Педагог рассматривает методы и приемы самоконтроля, применяемые в математике, русском языке, литературе, географии, рисовании, естествознании и др. предметах. Педагог также дает родителям рекомендации к отработке данных методов и приемов.

Мы видим, что реализация условий развития самоконтроля у младших школьников возможна при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса (учителя, ученика, родителей), обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности учащегося, повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности.

Еще одним из условий развития самоконтроля у младших школьников является создание и осуществление программы диагностики уровня развития самоконтроля. Анализ учебно-методической литературы показал недостаточ-

ную разработанность данного вопроса. На констатирующем этапе исследования была поставлена задача выбора показателей, адекватно отражающих ход эксперимента. В результате экспериментальной работы мы пришли к выводу, что невозможно выбрать один показатель, который бы позволил качественно и количественно измерить критерии – признаки, на основе которых осуществляются оценка, суждение и отра-

жение основных закономерностей созданной дидактической системы. Анализ литературы и экспериментальные данные позволили в качестве критериев оценки уровня развития у младших школьников самоконтроля выделить:

- потребность в самоконтроле;
- овладение приемами итогового, пооперационного и прогнозирующего самоконтроля;
- произвольность самоконтроля.

Таблица 1

Критериально-уровневая шкала определения уровня потребности в самоконтроле

Уровень	Наличие потребности в СК	
	Стремление к самопроверке	Отношение к внешнему контролю
Нулевой	Неуверенность в правильном выполнении действий; самопроверка лишь по просьбе учителя.	Легко отказывается от своего мнения.
Низкий	Уверенность в правильном выполнении действий; проверка по просьбе учителя (иногда самостоятельно).	Индифферентное.
Средний	Испытывают потребность в самоконтроле, самопроверка по собственной инициативе.	Ожидание внешнего контроля как подтверждения (опровержения).
Высокий	Самопроверка по собственной инициативе	Критичное восприятие результатов внешнего контроля, стремление понять, осознать.

Таблица 2

Критериально-уровневая шкала определения уровня овладения учащимися приемами итогового, пооперационного и прогнозирующего самоконтроля

Уровни	Параметры данного уровня			
	Овладение приемами итогового, пооперационного и прогнозирующего самоконтроля			
	Способность действовать по заданному образцу	Способность придерживаться плана проверки	Способность действовать строго по инструкции	Способность к программированию и планированию
Нулевой	Частичное воспроизведение образца. Сличает действия, зафиксированные в памяти за счет многократных повторений	Хаотичность действий, импульсивность, план проверки выполняется формально	Ошибочное следование инструкции. Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов	планирование частичное, наблюдается использование неадекватных способов поэтапного планирования
Низкий	Введенные схемы действия осознаются; образец, заданный материально, Сличается	Стремление придерживаться плана проверки, но одновременное проведение контроля действия затруднено	Воспроизведение с несколькими ошибками (больше 1-2 ошибок), попытка самостоятельного следования инструкции в новых условиях	Планирование неполное, элементы планирования перемежаются с реализацией отдельных шагов решения с помощью учителя
Средний	Правильное воспроизведение образца, заданного материально	Полностью придерживаются заданного плана проверки	Воспроизведение с 1-2 ошибками, самостоятельное следование инструкции в новых условиях	Самостоятельное поэтапное планирование
Высокий	Действия соотносятся с образцом, заданным через систему условий	План выдерживается полностью. В него вносятся свои индивидуально обоснованные пункты, выведенные из анализа предыдущих ошибок	Точное воспроизведение, самостоятельное следование инструкции в новых условиях	Планирование подробное, целостное

Таблица 3

Критериально-уровневая шкала определения уровня произвольного самоконтроля

Уровни	Параметры данного уровня				
	Произвольность СК				
	<i>принятие учебной задачи</i>	<i>сохранение учебной задачи</i>	<i>самостоятельность</i>	<i>сосредоточенность</i>	<i>включае-мость</i>
Нулевой	Инструкцию не усваивает	Непродолжительное время при выполнении одного задания	При постоянном руководстве со стороны взрослого	Не может сосредоточиться	Нуждается во внешних побуждениях
Низкий	После многократных разъяснений	Только в части заданий	При частом обращении к взрослому	Время от времени	Медленная
Средний	После дополнительных напоминаний	В большинстве заданий	При эпизодическом обращении за помощью взрослого	Большей частью	Средняя (сначала медленно, потом быстрее)
Высокий	С первого раза	На протяжении всего задания	Выполнение без помощи взрослого	Всегда	Быстрая

Программа диагностики уровня развития самоконтроля у младших школьников включает в себя цель, содержание (критерии оценки уровня развития самоконтроля), результаты и определение влияния на успешность учебной деятельности учащихся.

Целью программы диагностики является всестороннее целостное обследование объекта для оценки его уровня развития самоконтроля и отнесение каждого к определенной группе, типу, классу.

Уровневая характеристика данных показателей представлена в таблицах 1, 2, 3.

Результатом программы диагностики является определение уровня развития самоконтроля у младших школьников и влияния его на успешность учебной деятельности, которая определялась по специальной методике.

Итак, для эффективного развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности следует учитывать следующие педа-

гогические условия:

- формирование положительной мотивации к самоконтролю у младших школьников;
 - осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (учителя, ученика, родителей), обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности учащегося и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности;
 - осуществление программы диагностики уровня развития самоконтроля в учебной деятельности;
 - оптимизация отбора учебного материала, необходимого для развития самоконтроля.
- Новизна этих условий заключается в том, что они разработаны с позиций личностно-ориентированного образования, ранее не были рассмотрены в условиях учебной деятельности начального образования.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 544 с.
2. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор их успешной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2007. – 157 с.
3. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Академия, 2003. – 432 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998. – 705 с.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001. – 134 с.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1997. – 416 с.

Габеева Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Gabeeva Larisa Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a.

УДК 008:39:37

© Л.Н. Габеева

О стратегии мультикультурализма в образовании

В статье описаны стратегия мультикультурализма в образовании, примордиалистское и конструктивистское понимание этничности, модель формирования мультикультурной компетентности детей.

Ключевые слова: мультикультурализм, примордиализм, конструктивизм, этническая идентичность, этнос.

L.N. Gabeeva

On multiculturalism strategy in education

The article has described a multiculturalism strategy in education, primordial and constructivist understanding of ethnicity, a model of multicultural competence formation among children.

Keywords: multiculturalism, primordialism, constructivism, ethnic identity, ethnos.

Проблема межкультурных стратегий в поликультурном обществе в наши дни приобрела актуальный характер. Группы и отдельные личности проявляют стремление к возрождению и развитию этнической культуры.

Российское общество, являясь плюралистическим, поддерживает мультикультурную стратегию, направленную на существование «мозаики» культур. Вместе с тем во многих европейских плюралистических обществах, несмотря на все усилия лидеров, политика мультикультурализма не приводит к стабильному, эффективно-му, позитивному взаимодействию культур. Многие западные лидеры публично заявляют о том, что мультикультурализм себя не оправдал. Не все благополучно и в российском обществе. Анализ причин такой неблагоприятной ситуации во многих западных обществах и частично в российском показывает, что одной из главных причин возникающих проблем во всем мире является кризис мировой системы образования, которая имеет слишком прагматический характер. Современное образование в мире направлено на формирование профессиональных компетенций, а универсальные, ключевые, культурные и мультикультурные компетенции остаются на втором плане.

Мультикультурализм в обществе будет эффективным, если он будет реализован в образовании. Это значит, что в общеобразовательной школе дети из недоминирующих этнических групп должны освоить этнические ценности, у них должна быть сформирована этническая идентичность в ее позитивном понимании.

Различают несколько типов этнической идентичности: позитивную, этноцентрическую, этнодоминирующую, этнофанатическую, индифферентную, этнонигилистическую, амбивалентную.

В образовании необходимо формирование позитивной этнической идентичности, когда де-

ти отождествляют себя со своим этносом, осваивают этнокультурные ценности, но вместе с тем у них воспитана толерантность к другим культурам, стремление освоить ценности других культур, прежде всего доминирующей культуры; в российском обществе доминирующей является русская культура.

Поскольку в настоящее время в некоторых недоминирующих группах, например в бурятской, наблюдаются ассимиляция детей, отчуждение от языка и культуры своей группы, то следует направить педагогические усилия на формирование позитивной этнической идентичности, на приобщение детей-бурят к бурятской культуре, на осознание ими тождественности со своей группой и одновременное освоение русской культуры и ощущение российской гражданственности.

Проблема формирования бурятской идентичности в настоящее время достаточно трудна. Основными путями влияния на этническую идентификацию являются культурная и генетическая трансмиссии. Что касается генетической трансмиссии, то она влияет только на физические характеристики на морфологическом уровне. Личность формируется в результате культурной трансмиссии в процессе социализации. Культурная трансмиссия осуществляется в вертикальной, горизонтальной и непрямой форме. Вертикальная трансмиссия включает передачу культуры от родителей к детям в семье в младенческие годы: родители передают детям культурные ценности, обычаи, умения, нормы поведения. При горизонтальной трансмиссии дети перенимают культурные традиции от своих сверстников в процессе постоянного общения в детские годы. Непрямая трансмиссия состоит в обучении в школе или идет от других взрослых. Если обучение происходит внутри первичной культуры, то это называют инкультурацией, а если непрямая трансмиссия проходит в контакте

с другой (вторичной) культурой, то это аккультурация.

В настоящее время культурная трансмиссия во всех ее формах неэффективна. Вертикальная трансмиссия неэффективна, поскольку родители (отец и мать) сами отчуждены от этнической культуры. Горизонтальная трансмиссия отсутствует, поскольку отчуждение от этнической культуры и родного языка имеет массовый характер, уже несколько поколений выросло вне этнической культуры. Приобщение к этнической культуре может иметь место только в форме не прямой трансляции: в школьном обучении. Изучение бурятского языка в школе не приносит нужного эффекта, поскольку бурятский язык, в котором отражена бурятская культура, перестал быть транслятором культуры. Социологи показали, что связь «язык-культура» в отношении бурятского этноса не является имманентной (1, с.13).

В этих условиях мультикультурализм в образовании может быть реализован в виде мультикультурной компетентности, под которой мы понимаем способность к этнической самоидентификации при одновременной толерантности к другим культурам, прежде всего к русской культуре. Связь «язык-культура» в отношении бурятского этноса может быть восстановлена посредством русского языка. Это будет диалог культур на русском языке, рассчитанный на актуализацию бурятского языка. Сначала выясняется значение избранного русского слова, а затем находится эквивалент этого слова на бурятском языке, которому присваивается значение избранного русского слова-оригинала. Например, возьмем слово «семья». Выясняется значение этого слова, образуется концептосфера «семья»: отец, мать, сын, дочь, дети, брат, сестра, дедушка, бабушка, прадедушка, прабабушка, родня и т.д. Затем вводится слово в бурятском языке, имеющее то же значение, что и слово «семья»: бУлэ или гэрбУлэ. Затем вводятся и другие слова из концептосферы слова «семья», проводится терминологическая работа, составляются простые предложения, словосочетания, которые переводятся на бурятский язык, а также составляются предложения на бурятском языке с использованием изучаемых слов, осуществляется перевод на русский язык.

Аналогическая работа проводится и с другими словами, которые являются актуальными как с позиций мультикультурализма, так и с позиций освоения учебного плана.

Мультикультурное образование – это структура, способная обеспечить этническую иден-

тичность представителей «меньшинств» в большом обществе, предотвратить или хотя бы отсрочить ассимиляцию этих «меньшинств».

В настоящее время ведутся дискуссии, является ли этничность ускоренным, врожденным свойством человека или она возникает в процессе социализации, воспитания, конструирования. По нашему мнению, этническая идентичность отдельного индивида может сложиться в зависимости от обстоятельств жизни, человек сам имеет право отождествлять себя (самоидентифицировать) с той или иной группой. Если же говорить о группе как этносе, то это понятие достаточно устойчивое и без него трудно обойтись. С.М. Широкогоров определил этнос как «группу людей, говорящих на одном языке, признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традицией и отличающихся от таковых других» (1923 г.).

Ю.В. Бромлей считал, что этнос – это «исторически сложившаяся на территории устойчивая многопоколенная совокупность людей, обладающих не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме)» (2, с. 58).

Эти два классических определения этноса являются примордиалистскими («primordial» в переводе означает изначальное), подчеркивающими ускоренность, объективную заданность этничности как человеческого качества. В настоящее время существует непримордиалистское, конструктивистское понимание этноса и этничности, в соответствии с которым этничность может быть сконструирована в угоду каким-либо политическим, социальным требованиям.

В.А. Тишков, разделяющий конструктивистский подход к пониманию этноса, считает, что государства создают не только нации, но и этничность, т.е. этнические общности, из имеющегося в доступности культурного и социального материала» (3, с.124).

Наверное, истина находится посередине между этими двумя крайностями. Этничность не есть нечто неизменное, раз и навсегда заданное, передающееся генетически от поколения к поколению. Очевидно, этническая идентичность претерпевает изменения в связи с изменениями как экологического, так и социально-культурного контекста и соответствующими этим изменениям биологической и культурной

адаптациями, а затем такими процессуальными переменными, как экологическое влияние, аккультурация, генетическая и культурная трансмиссия. Мы, например, не можем сказать, что совокупность людей, которые объединены этнонимом «буряты», не изменилась за последнее столетие: изменились культура, язык, уклад жизни, некоторые обычаи утрачены, появились новые. Эти изменения есть, но этническое самосознание, самоназвание, общие черты, территория, элементы языка и культуры сохранились. Этнос не вечен, он исчезает в результате естественной или насильственной ассимиляции и других факторов. Много зависит от системы образования: она может способствовать сохранению и развитию этничности, а может способствовать ее деградации.

Мультикультурное образование при обеспечении необходимых педагогических условий способно восстановить идентичность, утраченную по разным причинам, включая ошибки в самой системе образования. Одна из ошибок в

образовании, принеся серьезный урон бурятской идентичности, состояла в отказе в советский период от обучения на бурятском языке.

Разработанная нами модель мультикультурного образования предполагает формирование мультикультурной компетентности младших школьников, для чего будет создано образовательное пространство в его метафорическом понимании, а именно будут обеспечены образовательные процессы, создающие широкий спектр образовательных возможностей, включая деятельность культурной и генетической трансмиссий во всех возможных формах, топику образования, позволяющую детям самоидентифицироваться в различных сферах обучения и взаимодействия, педагогам самореализоваться в процессе инновационных подходов к инкультурации, родителям участвовать в обеспечении вертикальной культурной трансмиссии, общественным институтам эффективно участвовать в создании разнообразных видов мультикультурализма для детей.

Литература

1. Хилханов Д.Л. Этническая идентичность: роль хозяйственно-экономических и культурно-языковых факторов: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2007. – 21 с.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 1983. – 412 с.
3. Тишков В.А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии. – М., 2003. – 544 с.

Габеева Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Gabeeva Larisa Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a.

УДК 802.0:378

© *В.А. Гончарова*

Проблематика целеполагания в современном иноязычном образовании: теория метакультуры

В статье формулируются основные проблемы целеполагания иноязычного образования на современном этапе относительно межкультурного подхода к обучению как общепризнанной инновации. Обосновывается вывод о необходимости переосмыслить формулировки цели в нормативных документах в компетентностном ключе.

Ключевые слова: иноязычное образование, целеполагание, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, диалог культур, метакультура.

V.A. Goncharova

The problems of goal formulation within today's foreign language education: the theory of metaculture

The article points at the key problems of the goal formulation regarding intercultural approach to FLT within today's foreign language education paradigm as a generally recognized innovation. The conclusion on the necessary to reconsider the goal formulation in normative documents in the competence way is grounded.

Keywords: foreign language education, goal formulation, foreign language communicative competence, intercultural competence, the dialogue of cultures, metaculture.

Основным индикатором развития методической науки всегда была цель обучения иностранному языку, вернее, ее законченная формулировка, от которой зависят полнота и качество иноязычного образования. Данная статья является попыткой автора сформулировать основные парадоксальные противоречия методики в аспекте целеполагания на современном этапе. Объективная основа для обнаружения таких противоречий возникает при сопоставлении нормативных документов в области иноязычного образования (ФГОС и Примерные программы разных уровней по предмету «Английский язык»), терминосистемы самой методической науки на современном этапе и, наконец, практики преподавания.

Проблема 1. Компетентностный синтез: эффект двоемирия

Предпосылкой вопроса является некоторая двусмысленность относительно различий между иноязычной (далее – ИКК) и межкультурной (далее – МКК) коммуникативной компетенциями как общепризнанными в настоящее время целями обучения иностранному языку.

Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования от 17.12.2010, требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире». Более того, официальные источники (Примерные программы по иностранным языкам) уточняют, что «основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка...». Очевидно, что ИКК интерпретируется как способность осуществлять иноязычное общение в определенном социокультурном контексте. Согласно определению И.Л. Бим, ИКК может трактоваться как «способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны / стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [3, с. 43]. С другой стороны, ИКК может рассматриваться и в более узком понимании, в частности, выражена Г.В. Елизаровой как «функциональная языковая способ-

ность; выражение, интерпретация и обсуждение значения, включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному и тому же или различным речевым сообществам или между одним индивидом и письменным или устным текстом» [1, с. 220].

Отсюда следует, что понятие ИКК в представлении современного официального целеполагания получило более расширенную интерпретацию и скорее, напротив, сама предполагает межкультурную составляющую общения. Способность осуществлять иноязычное общение в свете современных требований российского образования понимается уже в широком смысле межкультурной коммуникации. Как следствие, осевыми понятиями, центробежными силами, скрепляющими всю структуру ИКК, выступают понятия «общение» (в частности, межкультурное), «диалог культур», «взаимопонимание», «самореализация» (как результат личностного усилия). Любопытно, что именно такими понятиями оперирует терминосистема МКК, которая, согласно Г.В. Елизаровой, не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного [1, с. 236].

Продолжая осмысливать парадоксальность соотношения иноязычной и межкультурной компетенций, возможно наметить следующую грань понимания (непонимания). Как «многоцелевое» понятие (И.Л. Бим), ИКК включает наряду с другими социокультурную субкомпетенцию. Иноязычное образование, согласно ФГОС, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей ИКК. При этом социокультурная (лингвосоциокультурная) компетенция и вовсе осмысливается как «стержневой и системообразующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с.179], определяющий успешность общения с представителями иноязычной культуры. При этом поясняется, что собственно межкультурный компонент заключен в «составном элементе термина «культурный», отражает знание, понимание сходства и различий между контактирующими культурами» и, более того, предполагает способность «быстро проанализировать ситуацию межкультурного общения, выявить факт непонимания (своего или партнера) и, если оно обусловлено различием культур, определить его причину, устранить ее» [2, с. 180-181].

Однако о невозможности тождественного

понимания сущности социокультурной и межкультурной компетенций свидетельствует само понятие межкультурности, предполагающее равноправность диалога, равновеликость образов культуры, разделенных «меж» представителями диалога. Тогда как социокультурный стиль общения предусматривает не столько знакомство с фактами иной культуры, сколько присвоение этих фактов в лоне собственной культуры [6, с. 66].

Таким образом, существующее положение вещей может привести к следующим способам интерпретации соотношения исследуемых компетенций. Во-первых, ИКК может рассматриваться как понятие, тождественное МКК, в частности, благодаря наличию в первой социокультурной компетенции, обеспечивающей межкультурное пространство обучения. Во-вторых, под МКК возможно понимать и саму социокультурную компетенцию, предполагающую диалог культур как основное измерение межкультурности. Наконец, в научном понимании (чему, однако, противоречат ФГОС и Примерные программы) МКК видится альтернативой ИКК, то есть имеющей самостоятельную цель и сущность и потому не являющейся синонимом для иноязычной компетенции. Отсюда возникает вопрос: способен ли такой компетентностный парадокс привести к однозначно положительному результату, если цель подобным образом двусмысленна?

Проблема 2. Неоднозначность цели – двусмысленность объекта усвоения?

Помимо собственно общения на иностранном языке в пространстве иноязычной культуры с носителями языка предполагается способность обучающегося осуществлять коммуникацию на языке международного общения, что естественным образом заставляет пересмотреть приоритеты в объектах усвоения в процессе иноязычного образования. Так, согласно ФГОС среднего (полного) общего образования от 17.12.2010, требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать «достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения».

Итак, ИКК, очевидно понимаемая как межкультурная, должна обеспечить возможность общения учащихся не только с носителями изу-

чаемого языка, но и с носителями других языков (а главное, культур), говорящих на изучаемом языке, то есть функционируя в «поликультурном мире». Концепт «носитель языка» сменяется концептом «носитель варианта». При этом вариант иностранного языка становится понятием функциональным, а не чисто лингвистическим, то есть предполагается необходимость первостепенного учета потребностей для дальнейшего пользования языком [5]. Входит ли иностранная культура всех носителей вариантов языка в объекты усвоения (или хотя бы изучения)? Выводы напрашиваются сами собой.

Подобное пересмотрение сферы иноязычного общения приводит к естественной необходимости переформулировать объекты обучения и усвоения для иноязычного образования в целом. Специфика наднационального общения подразумевает развитие ценностно-смысловой, мировоззренческой составляющей образования. Иными словами, участник такого межкультурного общения должен не только обладать предметными компетенциями, но и также сформировать личностный потенциал и способность к самостоятельному мышлению. Такой продукт должен быть заложен как в самой цели обучения, так и в требованиях к его результатам.

Проблема 3. Требования к результатам обучения иностранному языку: требования превыше цели?

Рассмотренная ранее цель иноязычного образования школьников соответственно результируется в ряде требований к результатам такого обучения, в частности, личностного, метапредметного и предметного характера. Так, согласно ФГОС среднего (полного) общего образования от 17.12.2010, результаты личностного характера в самом общем смысле предполагают формирование целостного мировоззрения как следствие личностного самоопределения. В метапредметном плане иноязычное образование должно способствовать формированию стратегий осознанной рефлексии как инструмента саморазвития и самореализации. Наконец, в предметном отношении результатом иноязычного образования является формирование ИКК, в том числе как инструмента для познавательной деятельности.

Таким образом, обучение иностранным языкам на этапе общего среднего образования ориентировано, прежде всего, на формирование ИКК в аспекте развития личностной социализации учащихся в современном поликультурном пространстве, то есть в национальном, межкультур-

турном ключе. При этом основой для формирования выступает развитое ценностное сознание учащихся, способствующее становлению личности, самоопределению, осуществлению рефлексии, формированию комплекса отношений и, наконец, возможности вести диалог культур. Ключевым понятием в этом процессе является мировоззрение, ядром, смыслом, потребностью, причиной и способом проявления которого являются культурные ценности. При таком понимании результатов иноязычного образования очевидно, что компетентностный подход не исчерпывает ожидаемых возможностей. Возможно ли согласиться с учеными (Е.И. Пассов, И.К. Джерелиевская, А.В. Кирьякова и др.), настаивающими на необходимости смены компетентностной парадигмы образования ценностной?

Проблема 4. Парадигмальный синтез: недвусмысленность сомнения?

Как известно, помимо формирования ИКК ФГОС уточняет необходимость «развития и воспитания школьников средствами учебного предмета». Комплексный подход к реализации целей в рамках личностно-ориентированной парадигмы образования предполагает совокупность практической (коммуникативной), образовательной, воспитательной и развивающей целей в их функциональном единстве. При этом считается, что именно практическая цель предполагает ИКК, тогда как воспитательная и развивающая цели моделируют требования к личностным и метапредметным результатам образования соответственно. В таком случае остается не ясным статус образовательной цели, которая, во-первых, одноименна с современным пониманием процесса обучения иностранным языкам, во-вторых, содержательно совпадает со структурными компонентами ИКК (в частности, с социокультурной и лингвистической субкомпетенциями). Кроме того, неоднозначным видится понимание того, насколько личностные и метапредметные результаты иноязычного образования отражены в ИКК, если все-таки такое отражение существует, то зачем формулировка общей цели также настаивает на понятиях «воспитание» и «развитие» в качестве дополнительных. Не проглядывает ли в этих пока неразрешенных вопросах сомнение относительно правильности однозначно выбранной компетентностной парадигмы образования? И насколько «образование», рассмотренное нами, может быть «компетентностным»?

Метакультура: гипотетическое решение проблем?

В контексте обобщенных смыслов целепола-

гания в современном иноязычном образовании нам видится возможным обратить внимание на понятие «метакультура» как понятие, способное реализовать весь заявленный потенциал такого образования и устранить тем самым ряд выявленных противоречий.

Именно метакультура предлагает осмыслять коммуникацию в ценностно-мировоззренческом измерении. С.Е. Ячин подчеркивает, что метакультуру в общем смысле можно понимать как рефлексивную культуру [7]. Метакультура помогает выявить личность в индивидуальности, то есть сделать поликультурное общение истинно межличностным. Рефлексирующий субъект общения способен осознавать и преодолевать проблемы межкультурного понимания и осуществлять саморазвитие на ценностной основе, то есть вести диалог культур. Такой путь взаимодействия культур через личность С.Е. Ячин называет метакультурным. Иными словами, метакультура – это «состояние культуры, возникающее на границах культурных сред, при котором рефлексивно проясняется зависимость развития культуры от творческого потенциала личности» [7, с. 116].

Отсюда следует, что метакультура в смысле ситуации общения иноязычных культур есть та же самая исходная национальная культура коммуниканта, проявляющаяся в его мировоззрении, но модифицированная, осознавшая себя в результате встречи с Иным. Тем самым мы говорим о факте становления и развития мировоззрения личности. Следовательно, метакультура может быть недостающим звеном, способным снять противоречия в современном целеполагании иноязычного образования, поскольку:

1) метакультура предполагает ценностно-смысловую основу деятельности, то есть ориентирована на обращение (формирование и развитие) к мировоззрению субъекта общения; тем самым в качестве объекта образования метакультура может способствовать достижению основной цели *образования*, заявленной в требованиях к его результатам;

2) будучи сопряжена с развитием личности в ценностно-мировоззренческом ключе, метакультура способствует интеграции воспитания, развития и обучения в едином процессе иноязычного образования;

3) предполагая надкультурный уровень общения и культурной рефлексии, метакультура отвечает запросам иноязычного образования на способность выпускника общаться в поликультурном мире, то есть потенциальна в смысле обучения иностранному языку как языку меж-

дународного общения;

4) метакультура предлагает более точное понимание диалога культур и, как следствие, может точнее выразить межкультурную направленность коммуникативной цели иноязычного образования.

Таким образом, ответом автора на субъективно сформулированные проблемы в целеполагании иноязычного образования явилась гипоте-

за метакультуры как ключевого смысла, возможной квинтэссенцией цели. Однако возможно ли говорить о метакультурной компетенции в качестве логической замены ИКК или метакультура должна послужить основой для создания общей концепции иноязычного образования в свете обновленного понимания его сущности, пока представляется очередной проблемой для изучения.

Литература

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : Союз, 2001. – 291 с.
2. Комарова Л.А. Лингвосоциокультурная компетенция как одна из целей обучения иностранному языку // Теория и практика обучения иностранным языкам: материалы междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 178-183.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Мирослобова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
4. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. – Елец: Изд-во ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
5. Прошина З.Г. Смена парадигмы языкового образования? (Предисловие к статье А. Мацуды) // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. XIV. – Вып. 2, № 71-72. – С. 176-177.
6. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: материалы междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 61-67.
7. Ячин С.Е. Метакультура – место творчества личности на границе культурных сред // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 1, № 53-54. – С. 108-116.

Гончарова Виктория Анатольевна, докторант, доцент Московского городского педагогического университета, e-mail: v-goncharova@yandex.ru

Goncharova Victoriya Anatolevna, a doctoral, associate professor, Moscow City Pedagogical University.

УДК 796.82

© *Ц.Б. Гулгенов*

Гендерные особенности спортивной тренировки борцов

В статье выделяются гендерные особенности девушек, занимающихся борьбой, обоснована актуальность личностно-ориентированного подхода к спортивной тренировке, определено понятие ценностного отношения к спорту, обоснована необходимость диалогического общения тренера и спортсмена.

Ключевые слова: гендерные особенности, личностно-ориентированный подход к спортивной тренировке, ценностное отношение к спорту, диалогическое общение, педагогическая поддержка.

Ts.B. Gulgenov

Gender features of sports training at wrestlers

The article highlights gender peculiarities of girls engaged in freestyle wrestling. The urgency of a student – centered approach to sports training has been substantiated, the concept of value attitude to sport has been defined, the necessity of dialogic communication between coach and athlete has been defined.

Keywords: gender features, student-centered approach to sports training, value attitude to sport, dialogic communication, pedagogical support.

Современный спорт требует гуманизации тренировочного процесса. Авторитарно-поучительный подход подавляет творческое начало и стремление спортсменов к самопожертвованию и самоактуализации. Нет сомнения в том, что для спортивной тренировки борцов необходим подход, учитывающий связи между гендером и поведением, особенности их личностного развития.

Данные показывают, что мужчины более самоуверены, ориентированы на достижение цели и доминирование, а женщины социально более ответственны, пассивны и покорны [1, с. 48]. По результатам факторного анализа были сделаны выводы по трем факторам: благосклонность, активность и сила [1, с. 91]. Благосклонность мужчин составила 505, а женщин – 498, если стандартизированная середина равна 500. Мы

видим, что показатели благосклонности у мужчин и женщин мало отклоняются от стандартных показателей.

В случае активности (ориентированности на деятельность) оценки мужчин – 545, женщин – 462, а по параметру «сила» оценки мужчин – 541, женщин – 459. Исходя из этих показателей, благосклонность мужчин и женщин оценивают одинаково, а по двум другим параметрам мужчины считаются активными и сильными.

Следует иметь в виду, что при рождении младенец имеет пол, а не гендер. Он появляется как результат социализации, как культурная надстройка на биологическом фундаменте. Роль биологического развития мужчин и женщин не отрицается, но это служит отправной точкой. Каждого из нас следует рассматривать в биологическом, социальном и духовном единстве: индивид – личность – человек. Индивид в процессе социализации становится личностью, разум (дух) делает индивида человеком. Процесс социализации и ментальное развитие уравнивают шансы мужчин и женщин в жизненной сфере, женщины будут равны мужчинам не только в благосклонности, но и по факторам активности и силы. Поэтому в спортивной тренировке борца важное значение приобретает гармонизация физического и личностного развития. Если тренировка будет направлена только на физическое развитие, на овладение спортивными умениями и навыками, то это не приведет к полной реализации всего потенциала спортсменки. Обращение к личностному развитию значительно увеличивает возможности достижения спортивных успехов. Речь идет о целенаправленном развитии актуальных личностных структур сознания в сочетании с физическими упражнениями, связанными с овладением спортивным мастерством. Достижение этого возможно, если освоение элементарных действий, лежащих в основе данного вида спорта, например приемов вольной борьбы, будет ориентировано на формирование внутренних умственных действий благодаря планомерной интериоризации. Активность, рассматриваемая нами как ключевая компетенция, овладение которой необходимо каждому для достижения поставленной цели, может быть сформирована только в личностно-ориентированном подходе к тренировочной деятельности.

Теоретической основой и практическим руководством в реализации идеи личностного развития в контексте освоения физических упражнений служат методы психофизической тренировки цигун [2], позволяющие управлять реальными психофизическими и энергетическими процессами в организме человека. Личностно-

ориентированный подход в контексте практики цигун развивает не только тело, но и такие качества, как активность, способность к самосовершенствованию, умственные способности.

Умственное развитие, а также изменения в образе мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок представляют собой ментальное развитие человека [3, с. 188]. Высокий уровень физического, ментального и социального развития следует оценивать как высокий уровень интеллекта. Его иногда определяют как способность мозга организовать свою деятельность с максимальной эффективностью. Способность мозга контролировать физическую деятельность называют физическим интеллектом или телесным мышлением. Развитие телесного мышления является обязательным условием спортивных достижений. Высокий уровень телесного мышления позволяет принимать правильное решение на интуитивном уровне в спортивных единоборствах. Тело борца «соображает» быстрее, чем его сознание. Интуиция борца – это единство ума и тела, мыслей и чувств, позволяющее принимать решения мгновенно, без раздумий. Это высший уровень интеллектуальной активности. Поэтому развитие физического интеллекта для борцов имеет важное значение. Развитие физического интеллекта включает в себя развитие памяти, включая память тела, восприятия, внимания, мышления. Несомненно, физический интеллект имеет и генетическую, укорененную природу, существует борцовская одаренность, обладание детьми врожденными борцовскими способностями, поскольку борьба является традиционным видом единоборства у многих народов. Это относится не только к мужчинам, но и к женщинам. Потребность в единоборствах является врожденным человеческим свойством, имеющим отношение к борьбе за существование как группы в целом, так и индивида в отдельности. В связи с этим возникает задача формирования ценностного отношения к борьбе и в целом к спорту.

Ценностное отношение к предмету (или явлению) выражает его значимость для человека в удовлетворении потребностей и является фактором, определяющим поведение человека. Ценностное отношение имеет многоуровневую структуру, и его характеристика требует целого ряда параметров.

Структурно-содержательный параметр отражает широту ценностного отношения: в каких предметах или явлениях оно запечатлено.

Структурно-динамический параметр отражает интенсивность ценностного отношения: в какой степени запечатлены и насколько значимы

ми являются потребности, запечатленные в данном предмете или явлении, а также в каких сферах и в какой степени проявляется ценностное отношение.

Степень осознанности отражает меру, с которой личностью осознается запечатленность потребности в данном предмете или явлении.

Широта, интенсивность и осознанность запечатленности потребностей задают «субъективное пространство» данного отношения, показывающее, насколько большую роль оно играет в жизни человека. Это базовые параметры. Кроме того, ценностное отношение для полноты картины может характеризоваться параметрами второго порядка: эмоциональностью, обобщенностью, доминантностью, когерентностью, принципиальностью, сознательностью.

Ценностное отношение к спорту является субъективным отношением, что отражает реальные отношения личности с окружающей действительностью, определяет ее поведение.

В психологии под субъективным отношением понимается «субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, являющееся фактором, обуславливающим поведение» [4, с.18]. Субъективное отношение к объектам и явлениям мира появляется, когда те или иные потребности личности отражаются в связи с этими объектами и явлениями и запечатлеваются в той или иной степени в этих объектах.

Ценностные ориентации личности возникают как «система устойчивых отношений личности к миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [5, с.128]. Они отражают содержательную сторону направленности личности, характер ее отношений к действительности.

Ценностные отношения, таким образом, составляют содержание общей направленности личности и характер ее поведения. Ценностное отношение к спорту представляет важный компонент направленности личности, от которого зависит ее физическое, духовное и социальное благополучие. Формирование ценностного отношения детей к спорту и физической культуре является важнейшей задачей образования. Важно формировать потребность в ценностном отношении к спорту. Она появляется, если сформированы следующие группы специфических личностных качеств человека.

Первая группа связана с процессом валеологической компетентности:

- владение определенным уровнем знаний о здоровье, способах сохранения и поддержания здоровья;

- владение умениями и навыками здорового образа жизни;

- познание своих физических способностей и склонностей, психомоторных способностей.

Вторая группа связана с уровнем физической культуры и спортивной компетентности:

- владение навыками физкультурной грамотности;

- информационно-спортивная компетентность;

- увлечение некоторыми видами спорта;

- наличие спортивных кумиров.

Третья группа связана с личностным статусом:

- осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;

- ощущение внутренней свободы;

- наличие коммуникативных способностей;

- высокий уровень эмоциональной включенности в различные жизненные реалии;

- осознание ответственности перед близкими, перед обществом;

- толерантность, способность к самореализации.

Следует подчеркнуть, что на начальном этапе причинами прихода в спорт являются не благо, а благие намерения:

- стремление к самосовершенствованию (укрепление здоровья, улучшение телосложения, развитие физических и волевых качеств);

- стремление к самовыражению и самоутверждению;

- социальные установки (мода на спорт, семейные спортивные традиции и др.);

- удовлетворение духовных и материальных потребностей.

Существуют и другие мотивы заниматься спортом: стремление к стрессу, повышение социального статуса, желание быть в среде своих товарищей.

Формирование ценностного отношения к спорту и других личностных характеристик спортсменов требует диалогического общения тренера и спортсмена, совместного обсуждения ими целей и задач спортивной тренировки, возникающих проблемных ситуаций. В результате этого обсуждения, в котором тренер и спортсмен высказывают собственные суждения, достигается их совместная направленность на разрешение проблемной ситуации, тренер и спортсмен становятся равноправными партнерами по взаимодействию.

Диалогическое общение исключает доминирование во взаимодействии тренера, его воли. В процессе общения через диалог возникают субъект-субъективные отношения в системе «тренер – спортсмен».

В режиме диалогического общения становится возможной технология педагогической поддержки спортсмена в преодолении возникающих препятствий в его тренировочной деятельности. Сущность педагогической поддержки состоит не в прямой подсказке тренера, а в актуализации внутреннего потенциала спортсмена для самостоятельного преодоления препятствия.

Таким образом, в спортивной тренировке борцов особое внимание обращается на выявление и учет гендерных особенностей, на развитие их активности и силовых качеств. Актуальными

становятся личностно-ориентированный подход к тренировочной деятельности борца, формирование ценностного отношения к борьбе, отказ от монологического, авторитарного общения в пользу диалогического, субъект-субъектного общения, что дает возможность самоактуализации, развития активности и творческих способностей девушек, занимающихся спортивной борьбой.

Исходя из тех намерений, которыми руководствовались девочки при выборе спортивной борьбы, учитывая их гендерные особенности, формируется педагогическая деятельность с целью ценностного отношения к спорту, активности и силы, физического интеллекта и спортивной интуиции.

Литература

1. Кросскультурная психология. Исследования и применение: пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
2. Абаев Н.В., Калмыков С.В. Методы психофизической тренировки цыган в боевом искусстве ушу. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. пединститута им. Д. Банзарова, 1993.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.
4. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999.
5. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую психологию. – М.: Академия, 2003.

Гулгенов Цыденжаб Бальжинимаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Бурятского государственного университета. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: Cgulgenov58@mail.ru

Gulgenov Tsydenzhab Balzhinimaevich, candidate of pedagogical sciences; associate professor, department of physical education, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a, e-mail: Cgulgenov58@mail.ru

УДК 811.512.31

© С.А. Дашиева

Содержание обучения бурятскому языку русскоязычных студентов при межкультурном подходе

В статье рассматривается содержание обучения бурятскому языку в русскоязычной аудитории при межкультурном подходе.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межкультурное содержание обучения, бурятский язык.

S.A. Dashieva

The content of teaching the Buryat language to the Russian-speaking students by means of intercultural approach

The article considers the content of teaching the Buryat language in the Russian-speaking audience by means of the intercultural approach.

Keywords: intercultural competence, intercultural content of teaching, the Buryat language.

Современная Бурятия – многонациональная по своему этническому составу республика. В ней проживают представители свыше 160 национальностей, среди которых выделяются две доминирующие группы: буряты и русские [5]. Это характеризует современную этнолингвистическую ситуацию – двуязычие с преобладающей долей русского языка, что не может не опреде-

лять процесс обучения бурятскому языку. Он должен быть направлен на формирование межкультурной компетенции, т.е. умения общаться с носителями изучаемого языка и культуры, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга [8]. Такие умения формируются при реализации межкуль-

турного подхода к обучению неродным языкам, который наиболее полно отвечает целям и задачам обучения бурятскому языку русскоязычных студентов в современных условиях.

Под межкультурной компетенцией понимается «основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [4, с.236]. Целью ее формирования является такое качество языковой личности, которое позволяет ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Медиатор культур – это «посредник между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной» [4, с.230].

В преподавании бурятского языка при межкультурном подходе, комплексно реализующем практическую, образовательную, развивающую и воспитательную цели обучения, особую значимость приобретает воспитательный аспект межкультурного подхода, ставящий во главу угла воспитание нравственности, которая «является, пожалуй, лучшим мостом для того, чтобы люди, несмотря на разделяющие их границы, мировоззренческие концепции, верования, политические взгляды и предубеждения, осознали себя единым человечеством» [6, с.53]. Следовательно, в контексте межкультурного обучения бурятскому языку цели и задачи состоят в том, чтобы, во-первых, направить общественное сознание на сохранение этнической идентичности всех населяющих Республику Бурятия народов и, во-вторых, формировать на индивидуальном уровне сознания ощущение этнопсихологической, а не только политической, принадлежности к межэтнической общности.

Межкультурная компетенция как цель обучения бурятскому языку при межкультурном подходе позволяет формировать навыки и умения осуществлять общение на бурятском языке с учетом национальных особенностей бурятской культуры, поэтому содержание обучения предусматривает овладение этими особенностями.

В самом общем виде содержание обучения – это «все то, о чем говорится на языке, что воспринимается на слух, читается, пишется, чем при этом (какими языковыми средствами) оперирует ученик, что он должен усвоить, чтобы решать коммуникативные задачи» [2, с. 17]. При

овладении содержанием обучения происходит формирование всех видов компетенций, включая и межкультурную компетенцию (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.В. Языкова, Н.Д. Гальскова, И.Г. Тарева, Л.А. Борходоева, Э.П. Нанзатова, О.А. Дарева и др.). Следовательно, содержание обучения включает лингвострановедческие и экстралингвистические знания; навыки и умения вербального и невербального поведения; отношение к деятельности по изучению языка и культуры, а также отношение к своей родной культуре и культуре народа изучаемого языка.

Лингвострановедческие знания – это национально-маркированная лексика (далее НМЛ), которая в своем значении содержит национально-специфические (т.е. присущие только данной культуре) элементы, такие как реалии и безэквивалентная лексика, коннотативная и фоновая лексика. Термины «реалия» и «безэквивалентная лексика» используются нами в качестве синонимов с предпочтением термина «реалия» в силу «вторичности понятия «безэквивалентность» по отношению к национальной уникальности обозначаемых словом предмета и явления с точки зрения иностранного языка и культуры» [7, 2000]. Так, программа по бурятскому языку в неязыковом вузе предусматривает овладение такими реалиями, как этнокультурные (*одхон, тоонто, бууза, дэгэл, Сагаалган, гуламта и т.д.*), географические (*Байгал далай, Ангара, Улаан-Үдэ, Шумааг, Бархан, Алхана и т.д.*), реалии современной культуры и искусства (*Дондок Улзытуев, «Чингисхаанайури», «Байгал», «Будамшуу», «Туруушын дуран», «Буряад унэн» и т.д.*), общественно-политические (*соембо, хаддаг, Дугжуубэ, гэбшэ, Нама бурхан, Буряадай гурэнэй ехэ нургуули, «Амта» и т.д.*)

Коннотативную лексику, обозначающую дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические и стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служащие для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и придающие высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т.п. [1, 2007, с. 203, 204], образуют такие группы лексических единиц, как *фауна, флора, ландшафт и элементы культуры*, коннотация которых в полном объеме определяется национальной культурой бурятского народа. Различия в коннотативных значениях слов объясняются, во-первых, культурно-этнографическими особенностями, присущими народам разных стран, во-

вторых, различиями в природно-климатических (экологических) условиях, что требует в процессе перевода подбора соответствующих эквивалентов с поправкой на эти различия. Например, бурятское слово *аарса* в переводе на русский язык означает *можжевельник*. Для бурят это не просто растение, оно имеет определенную ценность, его почитают и берегут. Им окуривают помещение от скверны и нечистот. Можжевельником освящают жилище, трижды обходят человека или обносят его вокруг тела, произнося молитвы. Символичным также для бурят является растение *алтаргана/золотарник*, жизнеустойчивый степной кустарник, мощные корни которого символизируют неразрывную связь с родной землей. Всебурятский национальный фестиваль «Алтаргана» назван в его честь.

Фоновая лексика включает лексические единицы, обозначающие предметы, присущие обеим сопоставляемым культурам, но обладающие разными *лексическими фонами* (термин Е.М. Верещагина). Лексические фоны основных слов языка связаны с совокупностью всех ценностей духовной культуры общества, поэтому особому рассмотрению подлежат слова, которые на первый взгляд кажутся далекими от национальной специфики. Так, например, слово «*гутал*» обозначает любую обувь, поэтому ему соответствуют разные слова русского языка: сапоги, туфли, тапочки, кроссовки. Традиционная бурятская обувь *гутал* отличается большим разнообразием и по материалу, и по фасону. Она имеет общую для мужчин и женщин форму: загнутый вверх носок (чтобы не ранить, как говорят буряты, землю), подошва без каблука, составленная слоями из войлока и кожи, высокое до колен голенище *турии*. Гутулы славятся мягкостью и легкостью. Сидя в седле, всадник устойчиво опирается подошвой в стремя.

Семантизация культурного фона подобной лексики дает возможность познать образ жизни, характерный для носителей изучаемого языка. Знакомство с НМЛ гарантирует овладение определенным объемом фоновых знаний, которые, в свою очередь, являются необходимыми для изучения неродного языка. В результате процесс овладения бурятским языком для русскоязычных студентов превращается в процесс «открытия» для себя бурятской культуры и людей, говорящих на этом языке. Незнание значений национально-маркированных лексических единиц может нарушать межкультурную коммуникацию из-за полного или частичного расхождения в наборе знаний.

Экстралингвистические знания

К экстралингвистическим, или страноведческим, знаниям принято относить энциклопедические и фоновые знания. Компонент экстралингвистических знаний наиболее структурированно представлен В.П. Фурмановой в виде функциональной модели культуры, распределяющей фоновые знания на четыре фона: историко-культурный – знания основных исторических событий; этнокультурный – знания так называемого «культурного наследия» – традиций, обычаев и обрядов, праздников, присущих культуре страны изучаемого языка, а также знания особенностей национального характера, менталитета, доминирующей конфессии; знания предметов материальной и духовной культуры в таких проявлениях, как искусство и литература; социокультурный – знания правил и норм речевого и неречевого поведения членов конкретной лингвокультурной общности; семиотический – знания о социальной стратификации общества, об этикетных правилах и нормах поведения, о правах и свободе личности и др. [6].

В рамках сфер общения и тематики для начального этапа обучения бурятскому языку студенты должны овладеть знаниями традиционной культуры бурят, географии, истории Бурятии, знаниями из области образования и науки, из области литературы и искусства, области религии и знание государственных символов Республики Бурятия.

Навыки и умения вербального и невербального поведения образуют три группы: навыки и умения поведения при повседневном общении среди представителей общества, навыки и умения поведения при соблюдении обычаев, традиций и навыки и умения поведения при участии в социальных контактах [9]. Поэтому на начальном этапе обучения в содержание этого компонента межкультурного образования включены два первых вида поведения, а именно навыки и умения поведения при повседневном общении среди представителей общества, навыки и умения поведения при соблюдении обычаев, традиций и навыки. Эти навыки и умения органично сочетаются с предлагаемой к изучению тематикой и языковым материалом.

Бурятский народ за многовековую историю своего существования создал чрезвычайно богатый фонд вежливых и устойчивых формул общения, речевого и неречевого поведения, позволяющих понять национальный колорит, духовный мир, культуру, нравственные нормы, психологию народа и его взгляд на мир. Из всего многообразия вербальных и невербальных форм

МКК студенты на начальном этапе обучения языку должны усвоить такие немаловажные моменты этикета: у бурят не принято приветствовать кого-либо, стоя за порогом, т.е. не войдя в дом или квартиру, целоваться и обниматься при встрече. В присутствии старших совершенно недопустимо для молодых людей сидеть, закинув ногу на ногу, а также стоять, облокотившись о какой-либо предмет. Войдя в дом, гость произносит традиционные слова приветствия: «Все ли у вас хорошо?» И в ответ хозяин отвечает: «Все хорошо, а как у вас?» На вопрос-приветствие нельзя дать ответ типа: «Нет, у нас тот-то болен» или «Тот-то умер». Об этом сообщают лишь в ходе разговора, но ответная реплика может быть только одна: «Все хорошо, а как у вас?». При приеме гостей хозяева приглашают пройти и занять почетное место жестом, при котором обе руки ладонями вверх сгибаются в локтях, затем обязательно преподносят гостям чай с молоком (чай без молока у бурят считается кощунством, как предзнаменование обнищания), причем хозяйка подает пиалу, держа ее либо двумя руками, либо правой рукой, поддерживая при этом левой рукой локоть правой руки. В представлениях бурят правая рука осмысливается как *хэшэгтэй гар*, т.е. рука благодати, и только ею разрешается делать что-либо важное: вручать и принимать дары, отдавать и принимать что-либо, доить скот и т.д. По бурятскому обычаю головной убор не снимается в помещении, когда встречают и приветствуют гостя или говорят поздравления, что выражает уважение. Буряты очень дорожат головными уборами, так как считают, что мощь и сила человека находятся именно в них.

Отношение к деятельности включает интерес к культуре, как родной, так и чужой; открытость новой информации, желание и готовность восприятия «другого», «чужого» как равноправного; толерантность, принятие «чужого», адаптация к явлениям иноязычной культуры, эмпатическое отношение к ее носителям [4, с. 260; 10, 2010].

В результате чтения разнотипных текстов межкультурного направления на основе лингвострановедческих и экстралингвистических знаний, навыков и умений, вербального и невербального поведения формируется отношение к деятельности по изучению бурятского языка и отношение к культуре бурят, родной культуре. Через чтение бурятских текстов обучаемые знакомятся с ценностями бурятского народа и на этом фоне осознают ценности родной культуры, свою культурную самобытность. Знание осо-

бенностей культуры и своеобразия менталитета бурят способствует пониманию и адекватной безоценочной интерпретации «своего» и «чужого», помогает избежать конфликтов в межкультурном общении. На фоне процесса глобализации, которая ведет к расширению прямых и опосредованных контактов на разных уровнях, знание культурных особенностей порождает естественное желание сохранить культурные и индивидуальные черты своего народа. Кроме того, формирование уважительного отношения к бурятскому языку, к культуре бурятского народа, как у самих бурят, так и у представителей других национальностей, способствует стойкой мотивации к изучению бурятского языка.

Кроме рассмотренных трех компонентов содержания обучения межкультурный подход предъявляет особые требования к содержанию **тем, ситуаций и текстов** [3, с.123-138]. Под темой вслед за И.Л. Бим мы имеем в виду «отрезок действительности, отраженный в нашем сознании». Темы, организованные по принципу спирали (концентрически), должны: 1) быть ориентированы на культуру изучаемого языка, 2) давать возможность сравнения элементов одной страны и страны изучаемого языка, 3) отражать общечеловеческие универсальные знания.

В рамках каждой из тем выделяются **ситуации** межкультурного общения, служащие единицей обучения. Ситуация – совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществили речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей. Ситуации, используемые в учебном процессе, моделируют ситуацию общения со всеми присущими ей параметрами и развивают у студентов умения использовать языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами. Кроме этого, приобщают обучаемых к социокультурной специфике наиболее типичных ситуаций общения в крае изучаемого языка, формируют у них умения использовать средства общения с учетом этой специфики.

Под текстом мы понимаем продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня. Будучи основным звеном акта коммуникации, тексты выполняют ряд функций, к числу которых относятся коммуникативная, прагматическая, когнитивная и эпистемическая.

Прежде всего текст – это коммуникативная единица, отражающая определенную прагматическую установку его создателя. Коммуникативная функция проявляется через свойство текста быть важнейшим средством человеческого общения, информационного взаимодействия партнеров по общению. Прагматическую функцию текст выполняет за счет того, что он оказывает социо-психологическое воздействие на общающихся в процессе их взаимодействия. Когнитивная, или познавательная, функция текста обусловлена его свойством являться средством формирования и выражения сужде-

ний/умозаключений о мире в концептуальной системе личности. Это значит, что в тексте отражаются и обобщаются новые знания о мире. Эпистемическая функция проявляется в свойстве текста отражать окружающую членов конкретного лингвосоциума действительность и их самих. В этом смысле текст выступает в качестве определенной формы существования общественно-исторического опыта, хранения знаний.

Таким образом, овладение содержанием обучения является базой для достижения цели, т.е. формирования межкультурной компетенции у студентов.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Ком-Книга (URSS), 2007. – 569 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. Статистический сборник №01-01-13. – Улан-Удэ: Бурятстат, 2011.
6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 123 с.
7. Филиппова Н.В. Реалии или безэквивалентная лексика? // Вестник Бурятского университета. – 2000. – Вып. 6. Теория и методика обучения в вузе и в школе. – С. 54-65.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
9. Хацкевич Е.В. Навыки и умения вербального и невербального поведения в структуре социокультурного содержания обучения иностранным языкам // Вестник Бурятского университета. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. – 1998. – С. 23-32.
10. Языкова Н.В. Методические аспекты обучения иностранным языкам с позиции межкультурного подхода // Иностранные языки в Байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию факультета иностранных языков и 15-летию Бурят. гос. ун-та. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – 328 с.

Дашиева Соелма Анандуевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры бурятского языка Национально-гуманитарного института Бурятского государственного университета, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, e-mail: sojela74@mail.ru

Dashieva Soelma Ananduevna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Buryat language department, National-Humanitarian Institute, Buryat State University.

УДК 37.013.77:61

© Л.Г. Доржиева

Кросскультурный подход к формированию современного взгляда на здоровье

В статье рассматриваются вопросы формирования современного взгляда на здоровье в контексте кросскультурного подхода, что является ключом к решению актуальной педагогической проблемы.

Ключевые слова: компетентность, интеллектуальный компонент, кросскультурный подход.

L.G. Dorzhieva

Cross-cultural approach to the formation of the modern perspective on health

The article deals with the issues of formation the modern perspective on health in the context of cross-cultural approach, that is a key to solution the urgent educational problem.

Keywords: competence, intellectual component, cross-cultural approach.

Для студентов восточного факультета освоение современного взгляда на здоровье осуществимо в контексте изучения восточных культур, поскольку современная интерпретация здоровья перекликается с традиционным пониманием здоровья в этих культурах, в том числе в восточных методиках психофизической тренировки. В восточных единоборствах проявляются не только сила, но и концентрация ума и воли, гармония тела, разума и духа. В искусстве рукопашного боя, в упражнениях йоги отражена восточная культура, культура Японии, Китая, Индии, Тибета.

Изучая эту культуру и занимаясь йогой, можно реально освоить современный взгляд на здоровье. Известный доктор социальной психологии П. Вайнцвайг считает, что «контактные виды спорта на Западе основаны на одностороннем, мужском понимании силы. Искусство рукопашного боя на Востоке включает в себя не только силу, но и легкость, подвижность, не только физическую дисциплину, но и концентрацию мысли и воли».

Целостная характеристика наиболее важных элементов теории и практики цигун в традиции китайских (даосских) и буддийских систем психофизической тренировки содержится в книге Н.В. Абаева и С.В. Калмыкова [1], что послужило основным источником овладения студентами теорией и практикой цигун.

Освоение современного взгляда на здоровье в контексте изучения восточных культур мы называем кросскультурным подходом к формированию этого взгляда. Восточные культуры отражены не только в письменных текстах, но и культурно-спортивных и социальных артефактах, развивавшихся в течение многих веков и сохранившихся до сегодняшнего дня.

Под текстом будем понимать памятники письменности, а также культурные и социальные явления, всю культуру и даже человека. Текст существует в знаковой форме как социальное качество. Понимание текста сводится к процедуре осмысления: порождение и результат понимаемого. От текста переходят к его значению, а затем к смыслу. При этом ведущую роль играют интерпретация, расшифровка значений и смысла, скрытых в тексте. Отметим, что под значением текста подразумевается функциональное бытие текста. Значение имеет общественно-историческую природу и отражается в языке. Значения предметов составляют содержание общественного сознания. Психологически значение означает «ставшее достоянием

моего сознания обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т.п.». Через овладение значениями мы усваиваем опыт предшествующих поколений. Значение может иметь тот или иной личностный смысл в зависимости от интерпретации. В.П. Зинченко считает, что для понимания текста на каком-либо языке он «должен быть воспринят, а его значения – осмыслены, т.е. переведены на собственный язык слов» [6, с.67].

В.В. Знаков видит понимание явления в формировании смысла явления, опираясь на фрагменты структуры личностного знания [5].

Метод понимания, посредством которого осуществляется интерпретация текстов, называется герменевтическим. Исторически герменевтика возникла из опыта работы над текстами, которые трудно было понять, трудно было перевести. Следовало раскрыть их смысл, что приравнивалось к пониманию текста. Цель состояла в том, чтобы полностью, без искажений и добавлений, точно раскрыть смысл авторского текста. Интерпретации переводчиков исключались. Такой подход является ограниченным, он не допускает различных взглядов на произведения великих творцов, исключает богатство восприятий. Ведь каждый, кто читает Шекспира, Пушкина, Бальзака, Акутагаву и др. в оригинале, воспринимает их по-своему, каждый вкладывает свой смысл в данный текст. Очень часто тексты содержат больше, чем вложил в них сам автор: такова сила языка, сила культуры и сила творца. Поэтому талантливая интерпретация оригинального произведения способствует не только новому восприятию этого произведения, но и обогащает культуру. Именно поэтому в гуманитарных науках герменевтический подход, или метод понимания, считается главным способом исследования. Г.И. Рузавин пониманием называет «способ, посредством которого можно интерпретировать или истолковывать явления и события индивидуальной духовной жизни и гуманитарной деятельности» [7, с.14]. Г.И. Рузавин различает два подхода к процессу понимания: психологическое и теоретическое. Психологическое понимание основано на переживании одним человеком духовного опыта другого. В этом случае понимание достигается путем сопереживания – проникновения в духовный мир другого.

М.М. Бахтин подчеркивал, что культуру на-

рода лучше понимает представитель другой культуры: «Великое дело для понимания – это внеаходимость понимающего – во времени, в пространстве, в культуре – по отношению к тому, что он хочет понять. В области культуры внеаходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который как бы преодолевает замкнутость и односторонность этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они сливаются и не смешиваются, каждая сохраняя свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [3, с.335].

Вместе с тем М.М. Бахтин подчеркивает, что возможность взглянуть на мир глазами изучаемой (иной) культуры есть «необходимый момент ее понимания» [3].

Итак, для нас важно, чтобы будущий востоковед, стремящийся понять другую культуру и обладать кросскультурной компетентностью, усвоил две истины герменевтического подхода к культуре:

1. Взглянуть на мир ее глазами, т.е. научиться быть представителем этой (другой) культуры.

2. Взглянуть на изучаемую культуру со стороны – глазами другой культуры, обеспечить «диалоговую встречу двух культур». Тогда преодолевается замкнутость, ограниченность каждой из «встречающихся» культур, но при этом они не смешиваются, а только обогащаются одна за счет другой.

Практическое понимание основано на переживании изучаемого события или явления, а теоретическое – на интерпретации. Суть интерпретации в учебной деятельности состоит в раскрытии смысла изучаемого явления, события или факта. Понимание является следствием такой функции образования, как объяснение, которое состоит в подведении изучаемого утверждения под некоторый общий закон или концепцию. Объяснение заключается в логическом выводе высказывания об изучаемом объекте из более общего истинного высказывания. Объяснение ведет к пониманию, а понимание – к компетентности.

Понятие компетентности имеет большое методологическое значение. Ориентация обучения – не накопление знаний, а понимание и компетентность, что делает развитие личности обучающихся более интенсивным, процесс обучения становится более интересным и целенаправленным. Благодаря динамичности понятия ком-

петентности образование становится более управляемым.

Компетентность, как считает Л.В. Хазова, «не привязана жестко к определенным образовательным содержаниям, знаниям или иным ценностям. Меняются ситуации, меняются культурные образцы, меняются сами люди, их запросы и возможности, при всем этом инвариантным остается требование компетентности. Сама эта ценность крайне устойчива благодаря подвижности наполнения компетентности в меняющемся времени» [8, с.78].

Компетентность предполагает понимание знаний и позволяет на основе этого понимания судить о вещах. В.А. Балханов отмечает: «Понимание, имея двойную природу, позволяет говорить о его дуализме; с одной стороны, оно характеризуется когнитивным содержанием; с другой – есть проявление бытия человека – в мире. То есть основания гносеологической природы понимания ускорены в бытии человека – в мире» [2].

Приемлемым и эффективным, на наш взгляд, является теоретическое понимание, основанное на интерпретации текста. Суть интерпретации состоит в раскрытии целей, мотиваций и смысла действий и поступков людей. В отличие от объяснения, суть которого состоит в подведении изучаемого текста под некоторый общий закон или теорию или наоборот, метод теоретического понимания больше подходит именно гуманитарным наукам. В объяснении необходим логический вывод из общей закономерности частного факта, поэтому объяснение больше приемлемо для естественно-математических наук. Г.И. Рузавин отличает интенциональность понимания в отличие от объяснения. Он считает, что понимание не обязательно сводится к усвоению значения, которое имел в виду автор при создании текста. Текст можно интерпретировать различными способами и тем самым придать ему разные значения. Поэтому мы в своей практике при развитии кросскультурной компетентности добиваемся, чтобы студент, изучающий восточную культуру, научился собственной интерпретации изучаемого текста, под которым понимается не только письменный текст, но и любое явление культуры страны.

В связи с этим в специальной компетенции нами предусмотрено культурно-просветительное страноведение, призванное знакомить с географической картиной мира, с разными странами, их своеобразием, этнокультурными, политическими и экономическими особенностями.

Для создания целостной картины страны

изучаемой культуры, ее образа желательна комплексная страноведческая характеристика, включающая, например, такие разделы:

- важные черты страны с точки зрения ее роли в развитии мировой цивилизации, современной экономической мощи, изменения в развитии страны в новейшее время;

- территория, географическое и геополитическое положение: характеристика территории как важнейшего ресурса социально-экономического развития, как пространства, на котором разворачиваются все виды и циклы жизнедеятельности людей;

- историко-географические этапы развития: основные этапы освоения территории, использование предпосылок ее развития;

- природа и природопользование: целостная картина природной среды жизни населения, ее преобразование человеком; природно-ресурсный потенциал социально-экономического развития данной территории;

- население и культура: количество населения, его размещение, масштабы и направление миграций, количество населения (состояние здоровья, образовательный уровень, трудовые навыки и традиции и т.д.), анализ условий и уклада жизни, отношение к природе, вопросы культурного наследия, этнорелигиозные особенности;

- хозяйство: географические особенности и типы хозяйственной специализации страны, власти, своеобразие политического и социального климата, условия и образ жизни людей;

- районы: районирование, характеристика районов как целостных территориальных образований, религиозная политика;

- состояние окружающей природной среды: антропогенные изменения природной среды; антропогенная нагрузка;

- перспективы: прогноз развития страны, пути развития и преобразования страны.

Понимание культуры другого народа мы связываем с декларацией принципов толерантности, принятой ООН в 1995 году. В ней толерантность означает «уважение; принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – гармония в многообразии. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Толерантность – это понятие, оз-

начающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимое отношение к социальной несправедливости, отказ от своих убеждений и признает такое же право за другими. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим».

Толерантность должна быть естественной нормой взаимоотношений между людьми независимо от цвета кожи, языка, вероисповедания, этнической принадлежности; уровня образования. Вместе с тем толерантность не означает всетерпимость, всепрощенчество, равнодушие к несправедливости. Нам кажется, что раз толерантность означает уважение и признание прав и свободы другого, то она предполагает определенные действия там, где эти права и свободы нарушаются. В жизни мы наблюдаем, как часто эти права и свободы не признаются, что поведение людей не является толерантным, люди интолерантны.

Толерантность не дается от рождения, она воспитывается. В структуре толерантности следует выделить четыре основных компонента – признание, принятие, уважение и понимание. Очень трудно установить какую либо иерархию в этой совокупности чувств, по существу они равноправны, неотделимы одно от другого. Если нет признания, то нет понятия, уважения, понимания; если нет понимания, то нет признания, уважения, принятия. Без принятия другого таким, как он есть, невозможна гуманизация образования, гуманизация общественной жизни. Приняв другого, человек признает за ним право быть самим собой, право на свободное развитие. Принятие другого – это признание и понимание его инакости, уважение его инакости, уникальности.

Иногда говорят о толерантности как безразличии, о толерантности как невозможности взаимопонимания, о толерантности как снисхождении. Мы же будем толковать толерантность как признание, принятие, понимание и уважение другого, конечно, непохожего, но благодаря этому интересного для диалога, для расширения нашего опыта. Именно в таком толковании мы распространяем понятие толерантности при изучении другой (восточной) культуры.

Культурная толерантность означает уважение, принятие, понимание и уважение к представителю иной культуры, носителю другого

языка, другого вероисповедания при собственной позитивной культурной идентичности. Культурная толерантность исключает как ассимиляцию, так и ксенофобию. Межкультурное взаимодействие при наличии культурной толерантности можно определить как межкультурную интеграцию, при которой человек обладает культурным самосознанием и достоинством и одновременно позитивным образом иной культуры, признавая равноценность взаимодействующих культур. Истинная межкультурная интеграция возможна, если между взаимодействующими культурными группами имеет место взаимная культурная толерантность или культурная котолерантность.

Сущность жизни человека состоит в поисках и обретении смыслов. Смыслы могут быть найдены только в культуре. Когда мы ищем смыслы в какой-нибудь культуре, не требуется полностью погрузиться в систему ее ценностей, как не требуется подходить к другой культуре с позиций собственной культуры. Смысл обретается в процессе взаимодействия и диалога, в процессе общения, он появляется как ответ на вопрос у ищущего смысл. Диалог – это столкновение, соприкосновение двух смыслов. Как говорил М.М. Бахтин, смысл существует только для другого смысла. Очевидно, любой текст возникает из диалога, из соприкосновения смыслов. Л.М. Лузина считает, что диалог как условие и средство понимания – это форма общения субъектов, форма общения с самим собой, со своим разумом, встреча двух субъектов (двух культур), каждый из которых видит в другом иное и не рассматривает его в качестве объекта какого либо воздействия [6, с.70]. В диалоге человек понимает себя, без диалога это невозможно. Понимая другого в диалоге, человек постигает правду о себе. Понимание другого и самопонимание – это результат диалога. Поэтому в развитии кросскультурной компетентности обязательным (необходимым) условием является овладение коммуникативной компетенцией, т.е. развитие коммуникативной компетентности. Коммуникативную компетентность мы рассматриваем как готовность к диалогическому общению (dialogic communication). Это общение, основанное на диалоге, означает совместное обсуждение ситуации, в процессе которого каждому участнику диалога открывается то, что было до сих пор скрыто ввиду одностороннего видения.

Важно подчеркнуть, что понимание другой культуры происходит при условии развития этнокультурной идентичности, без чего принятие другой культуры будет означать культурную

ассимиляцию, а это в нашем случае рассматривается не как лучший вариант. Приобщение на уровне понимания другой культуры при сохранении этнокультурного самоопределения означает обогащение личности, расширение культурного пространства и картины мира. Цель развития кросскультурной грамотности состоит в формировании способности к интеграции в другую культуру на основе понимания.

Для отбора методов исследования необходимо установить начальный уровень кросскультурной грамотности, отношение студентов к русской культуре, определить уровень их знаний, играющих важную роль в межкультурном взаимодействии, в понимании культуры.

Для получения целостного представления о кросскультурной грамотности необходимо использование совокупности методов. Прежде всего важно выявить ведущий тип этнической идентичности студентов. Для этого была использована разработка Г.У. Солдатовой «Типы этнической идентичности», в которой основной характеристикой служит толерантность и ее противоположность: интолерантность – негативное восприятие другой культуры. В свою очередь, толерантность оценивалась с помощью следующих критериев: отношение к собственной и другим этническим группам; степень негативной реакции по отношению к другим группам. В зависимости от выраженности толерантности различаются типы идентичности – этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная идентичность, этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм.

Особое значение в изучении собственной и чужой культуры имеет исследование этнических стереотипов. Н.М. Лебедева определяет этнические стереотипы как упрощенные, схематизированные, устойчиво эмоциональные образы, распространяемые на всю этническую группу. Такими являются прежде всего культурные образования, формируемые на основе дихотомии «Мы – Они». Поэтому в их структуре выделяются автостереотипы – образ собственной этнической группы и гетеростереотипы – образ других этнических групп. В этих стереотипах фиксируются реальные культурные различия, воспринимаемые в межкультурном взаимодействии. Ядро этих стереотипов составляют комплексы, имеющие семантически близкое и взаимосвязанное происхождение. Г.У. Солдатова считает, что различия между автостереотипом и гетеростереотипом отражают уровень взаимопонимания между народами и степень их психологической тождественности. Автостереотип может

служить основой активизации межкультурного взаимопонимания в силу его внутренней диалогичности. Кроме этого, он дает представление об отношении студентов к своему этносу.

Необходимо сделать замечание об автостереотипах и гетеростереотипах. Чаще всего автостереотипы бывают положительными, что вполне естественно. Однако резкое преобладание позитивных автостереотипов при почти полном отсутствии негативных нельзя считать хорошим фактом. Это свидетельствует о неадекватности самовосприятия, об активизации внутригрупповой суггестии. Вряд ли излишне восторженное отношение к собственному этносу будет способствовать пониманию чужой культуры. Но точно так же большое преобладание позитивных этнических гетеростереотипов при негативной оценке своей группы представляет опасность как для данного индивида (это потенциальный перебежчик), так и для всей группы (это свидетельство разрушения данной группы). Опти-

мальное соотношение положительных и отрицательных автостереотипов означает позитивную культурную идентичность, рассматриваемую как благоприятное условие развития кросскультурной грамотности. Таким образом, выраженность толерантности может быть измерена через автостереотипы.

Гетеростереотипы складываются на основе общественного мнения одной этнической группы о наиболее ярких характеристиках другой. В гетеростереотипах выделяют следующие компоненты: констатацию особенностей чужой этнической группы, отношение к этим особенностям, предполагающее их оценку; формирование определенного поведения по отношению к данной этнической группе. Надо признать, что они зачастую бывают искаженными, поэтому могут нести негативную, а также позитивную нагрузку. Все зависит от того, какими историческими и культурными условиями обусловлено их пояснение.

Литература

1. Абаев Н.В., Калмыков С.В. Методика психофизической тренировки цыган в боевых искусствах ушу. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. пед. ин-та, 1993. – 198 с.
2. Балханов В.А. Философско-методологические основы математизации знания. – Улан-Удэ, 1986. – 176 с.
3. Бахтин М.М. Человек в мире слова. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 586 с.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика // Материалы к курсу лекций. – Ч.1: Живое знание. – Самара, 1998. – 216 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1998. – 188 с.
6. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт. – Псков, 1997. – 167 с.
7. Рузавин Г.И. Концепции современного естествознания. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 287 с.
8. Хазова Л.В. Компетентность основы модернизации образования. – Красноярск, 1997. – 345 с.

Доржиева Лариса Геннадьевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания БГУ; 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24 а, тел. 21-64-21, e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru

Dorzhieva Larisa Genadievna, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University; 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24 a, tel. 21-64-21, e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru

УДК 372.8:821.512.31

© *Н.Г. Замбулаева*

Становление методики литературного образования школьников на бурятском языке

Автор в данной работе рассматривает историю становления и развития методики литературного чтения на бурятском языке в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: литературное образование, методика преподавания, бурятский язык.

N.G. Zambulaeva

Formation of literary education methodology in the Buryat language at schoolchildren

АННОТАЦИЯ In this article the author considers the history of formation and development methodology of literary reading in the Buryat language in secondary school.

Keywords: literary education, methodology of teaching, the Buryat language.

Сегодня система литературного образования в современной школе основана на новой концепции, которая в качестве одной из важных ставит цель, связанную с развитием у учащихся способности эстетического восприятия и оценки явлений литературы, формирования вкусов, потребностей, оценочных суждений. Следовательно, целью литературного образования является подготовка квалифицированного читателя, способного к самостоятельному пониманию литературного произведения, обладающего эстетическим вкусом, общей и читательской культурой.

Обобщение теоретического и практического опыта решения проблемы литературного образования школьников на современном этапе развития методики как науки позволит выявить объективную картину состояния данной проблемы в науке и практике.

В данной работе мы затронем вопросы методики литературного образования школьников на бурятском языке на всех ступенях обучения в школе.

В методике преподавания бурятской литературы, как и в педагогике, длительное время основным методом являлось изучение и обобщение опыта передовых учителей. В 50-е годы XX в. начали публиковаться сборники «Проблемы бурятской филологии или литературы», где учителям бурятского языка и литературы предлагались теоретические материалы и методические разработки к урокам в свете современных требований того времени. Наиболее часто публиковались В.Ж. Хамаганов, Б-Д.Б. Батоев, Ц-Ж.Ц. Цыдыпов и др.

А.И. Уланов в истории методики преподавания бурятской литературы первым защитил кандидатскую диссертацию по теме «Родной фольклор как предмет преподавания в бурят-монгольской школе». Автор в своей работе теоретически обосновал роль устного народного творчества в речевом развитии учащихся, в нравственном воспитании подрастающего поколения; предложил включать в программы по бурятской литературе фольклорные тексты для более глубоко изучения [1].

Поддерживая идеи А.И. Уланова, методист В.Ж. Хамаганов обратился к проблеме изучения фольклора в системе школьного образования, определил задачи его изучения, предложил эффективные методы и приемы ознакомления учащихся с жанрами фольклора в основной школе [2]. Автор детально рассмотрел методики изучения народных и литературных сказок, пословиц, загадок, народных песен в 4-8 классах.

Работа В.Б. Махатова представляет собой первый и очень удачный опыт внедрения в практику разработанной методики изучения бурятской литературы в национальных школах Республики Бурятия, способствующей общему литературному развитию учащихся, обогащению их знаний, читательской культуры, патристическому воспитанию. Несомненным достоинством этого труда является то, что методические рекомендации, предложенные в работе, активно используются в практике преподавания бурятской литературы учителями средней школы, студентами-филологами при подготовке к урокам в общеобразовательных классах, проведении различных форм внеклассной работы по изучению культуры родного края для повышения интереса к литературе [3].

В работах О.Б. Бадмаевой по методике преподавания бурятской литературы раскрыты возможности использования теоретического материала и практических рекомендаций в работе учителей бурятских школ, составлены программы, учебно-методические пособия, необходимые для подготовки учителей бурятского языка и литературы.

Впоследствии в диссертационной работе «Духовно-нравственное образование учащихся бурятских национальных школ» удалось доказать, что при изучении произведений бурятской литературы решаются не только задачи культурно-национальной самореализации личности, но и формируются духовно-нравственные качества гражданина, происходит усвоение национальных ценностей, что способствует успешному вхождению личности в современные мировые процессы; разработаны и предложены оптимальные формы и приемы работы с литературными источниками на уроках [4].

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) задачи предметной области «Филология» реализуются на уроках литературного чтения и русского/родного языка. Известно, что основной задачей этой предметной области является формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания. Родная речь познается младшими школьниками на образцах литературных произведений, доступных учащимся данного возраста и открывающих им мир и красоту родного слова

Обратившись к истории методики литературного чтения в начальной школе, мы узнаем, что в школе с родным (бурятским) языком обучения

чтение традиционно рассматривалось как часть курса «Бурятский язык» и было направлено на развитие речи детей, формирование и совершенствование качества чтения. С 2000г. в учебных планах общеобразовательных школ с родным (бурятским) языком обучения на начальном этапе появился курс «Түрэлхи хэлэн» – литературное чтение на бурятском языке. Необходимость сочетать обучение чтению на бурятском языке с литературным развитием привела к осознанию специфики предмета «Литературное чтение» на бурятском языке в начальной школе с родным (бурятским) языком обучения, который требует соблюдения определенных подходов, учета языковой ситуации в республике, состояния развития детской бурятской литературы [5].

Методика начального литературного образования – наука молодая, процесс приобретения ею самостоятельного статуса в кругу методических дисциплин еще не завершен.

Методика обучения чтению являлась составной частью методики изучения бурятского языка, поэтому естественно, что и в науке, и в школьной практике преобладали задачи языкового образования, речевого развития, формирования навыка чтения на бурятском языке и общеучебных умений.

Начальной школе отводилась пропедевтическая роль. Уроки чтения проводились методом объяснительного чтения. Это система приемов обучения, направленная на развитие у учащихся начальных классов навыков сознательного, правильного, выразительного и беглого чтения, их мышления и речи. Объяснительное чтение предполагает также сообщение учащимся в связи с прочитанным первоначальных знаний о природе и обществе. В современной школе отдельные приемы объяснительного чтения используются при работе с художественными и чаще научно-популярными текстами в начальных классах.

Проект регионального стандарта по литературному чтению на бурятском языке был разработан в 2002 г. на основе проекта федерального компонента государственного образовательного стандарта, в котором наряду с известными разделами «Тематика чтения», «Техника чтения» появились новые разделы «Круг чтения на бурятском языке», «Первоначальное литературное образование» [6].

Таким образом, было определено два направления обучения чтению на бурятском языке:

1. Собственно обучение чтению на бурятском языке, которое предполагает три уровня – рабо-

та по формированию и совершенствованию навыка чтения; обучение чтению и восприятию художественного текста на бурятском языке; формирование читательской самостоятельности.

2. Обеспечение литературного образования и литературного развития младших школьников.

Возникла необходимость объединения этих двух направлений в учебном процессе. Учебным пространством, в рамках которого возможно решение этой проблемы, является урок литературного чтения на бурятском языке. Обновилась программа по литературному чтению для начальной школы, появились учебно-методические комплексы для всех классов.

Таким образом, мы вслед за Содномовым подчеркиваем, что в системе среднего и вузовского образования созданы направления подготовки, в содержание которых входит изучение бурятской литературы, бурятского фольклора, истории и культуры бурят, разработаны программы и курсы, направленные на их сохранение и популяризацию, выпускаются специализированные сборники, посвященные вопросам изучения языка, литературы, культуры, истории бурятского народа. Все это послужило основанием для развития не только теоретических исследований, но и исследований прикладного направления (разработка учебно-методических комплексов по изучению бурятской литературы и бурятского фольклора на разных ступенях образования) и заложило базу для разработки и описания методической системы в новом аспекте – развитии личности.

В соответствии с содержанием школьного образования литературное чтение на бурятском языке как учебный предмет в младших классах предшествует курсу «Бурятская литература» в основной школе, который, в свою очередь, продолжается в старших классах курсом на историко-литературной основе. Такой подход позволяет видеть литературное чтение на бурятском языке начальным этапом изучения бурятской литературы в непрерывном литературном образовании школьника, охватывающим практически весь период пребывания ребенка в школе, со 2-го по 11-й класс, исключая период обучения бурятской грамоте в первом классе. Непрерывный процесс литературного образования обеспечивает развитие ученика, его восхождение по ступени читательской зрелости, целенаправленно формирует его квалифицированную читательскую деятельность. Необходимость сочетать обучение чтению на бурятском языке с обязательным первоначальным литературным обра-

зованием заставляет задуматься об особенностях предмета «Литературное чтение на бурятском языке» в начальной школе с родным (бурятским) языком обучения.

К вопросам методики литературного чтения на бурятском языке в начальной школе в разные годы обращались ученые-методисты Д.Д. Ошоров, С.Ц. Содномов.

Д.Д. Ошоровым разработана методика развития речи младших школьников на бурятском языке. Автор в работе «Хэлэлгэ хүгжөөлгын методико» (Методика развития речи) показал систему работы по развитию речи младших школьников на уроках литературного чтения на бурятском языке: определил цель, задачи, охарактеризовал принципы, предложил основные методы и приемы, а также обратил внимание на ряд особенностей работы учителя, преподающего в условиях местного диалекта [8]. Ошоров считает, что учителям начальных классов на уроках литературного чтения при объяснении материала обязательно надо опираться на материнский диалект детей.

Большую роль в перестройке начального литературного образования сыграли труды С.Ц. Содномова. Им были опубликованы следующие монографии: «Эхин хургуулида буряад хэлэ зааха методико» раздел «Уншалгада хургалгын эрдэмэй үндэһэнүүд» (2000), «Бага наһанай хурагшадай аман хэлэлгэ хүгжөөлгэ: хургалгын теори болон практика» (Развитие устной речи младших школьников: теория и практика обучения) (2005), «Эхин хургуулида арадай аман зохоол үзэлгэ» (Изучение устного народного творчества в начальной школе) (2008), «Методическая система литературного развития младших школьников в процессе обучения литературному чтению на бурятском языке» (2012).

В подготовленной им программе «Литературное чтение. Программа для национальной школы» (2005), рекомендованной Министерст-

вом образования и науки РБ, повышение теоретического уровня знаний по теории литературы способствовало не только улучшению качества литературного развития учащихся начальных классов, но и облегчило усвоение программного материала. Осознание реально существующих связей между рассматриваемыми явлениями и фактами, как известно, всегда способствует более сознательному и успешному усвоению учебного материала.

В последние годы в трудах С.Ц. Содномова по методике обучения чтению на бурятском языке все чаще стала звучать мысль о необходимости эстетического подхода к изучению художественного произведения в начальной школе, о приобщении младших школьников к литературе как искусству. Появились экспериментальные методические исследования под его руководством, учебно-методические комплекты по литературному чтению на бурятском языке «Түрэлхи хэлэн» (2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2011), предлагающие принципиально новый подход к введению младших школьников в мир литературы.

Научно-исследовательская деятельность А.И. Уланова, В.Ж. Хамаганова, Б.В. Махатова, О.Б. Бадмаевой, Д.Д. Ошорова, С.Ц. Содномова и других ученых-педагогов способствовала теоретической разработке, становлению методики преподавания бурятской литературы в школе.

Однако полученные результаты недостаточны для разработки современной концепции литературного образования школьников на бурятском языке и создания методики изучения литературы на бурятском языке в контексте культуры, стимулирующей становление культурного поля ученика, формирование литературно-творческих или коммуникативных умений. Все эти и другие проблемы ждут своего решения. Попытку ответить на поставленные вопросы мы предпримем в дальнейшем исследовании.

Литература

1. Уланов А.И. Родной фольклор как предмет преподавания в бурят-монгольской школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1948.
2. Хамаганов В.Ж. Изучение бурятского фольклора в 4-8 классах. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1983. – 120 с.
3. Махатов В.Б. Методика преподавания бурятской литературы в средней школ. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1998. – 180 с.
4. Бадмаева О.Б. Духовно-нравственное образование учащихся бурятской национальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 1989. – 21 с.
5. Содномов С.Ц. Бага наһанай хурагшадай аман хэлэлгэ хүгжөөлгэ: хургалгын теори болон практика (Развитие устной речи младших школьников: теория и практика обучения). – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. – 160 с.
6. Содномов С.Ц. Эхин хургуулида арадай аман зохоол үзэлгэ (Изучение устного народного творчества в начальной школе). – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2008. – 164 с.
7. Содномов С.Ц. Методическая система литературного развития младших школьников в процессе обучения литературному чтению на бурятском языке. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – 268 с.

8. Содномов С.Ц. Уншалгада хургалгын эрдэмэй үндэһэнүүд (Научные основы обучения чтению) // Эхин хургуулида буряад хэлэ зааха методико / Э.Р. Раднаев и др. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2000. – С. 78-120.
9. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. – М., 2002.
10. Ошоров Д.Д. Хэлэлгэ хүгжөөлгын методико (Методика развития речи). – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1987. – 136 с.

Замбулаева Наталья Гомбоевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Боханского филиала Бурятского государственного университета. п.Бохан, Иркутская область, тел.раб. 8 39538 25541, e-mail: zambalai@mail.ru

Zambulaeva Natalia Gomboevna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Bokhan Branch, Buryat State University. Bokhan, Irkutsk region, tel. 8 39538 25541, e-mail: zambalai@mail.ru

УДК 371.3

© *Е.И. Коновалова*

Элективный курс как фактор реализации индивидуальной образовательной траектории школьников

В статье автор анализирует структуру профильного обучения, уточняет роль и место в ней элективного курса, приводит классификацию элективов. Автор делает вывод о значимой роли элективных курсов как способа построения индивидуальной образовательной траектории учащихся в системе профильной подготовки в школе.

Ключевые слова: профильное обучение, индивидуальная образовательная траектория, элективный курс.

Е.И. Konovalova

The elective course as a factor of individual student's educational trajectory realization

In the article the author analyses the structure of profile education, specifies the role and place of the elective course, defines the classification of the electives. The author draws a conclusion on the important role of elective courses as a method of designing student's individual educational trajectory in the system of profile training in school.

Keywords: profile education, individual educational trajectory, elective course.

В настоящее время в значительном числе общеобразовательных учреждений Российской Федерации реализуется система профильного обучения старшекласников как основа для профессионального самоопределения. Необходимость перехода на профильное обучение была определена Правительством Российской Федерации в Концепции модернизации российского образования еще в 2001 г. В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации «Об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» от 29 декабря 2001 г. № 1756-р в старших классах общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...>». В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. одним из целевых ориентиров развития системы образования является предоставление возможностей всем обучаю-

щимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку. Очевидно, что одними из смысловых доминант современного иноязычного образования являются личностная самореализация учащихся, становление и развитие самообразовательного потенциала, формирование самодостаточного мировоззрения как условие последующей профессиональной самореализации в современном мире. Как следствие, построению индивидуальной образовательной траектории уделяется внимание в школьном образовании, в частности, в рамках профильного обучения. Данная статья является попыткой обобщить потенциал построения такой траектории на основе элективного курса в системе профильной подготовки учащихся.

Как известно, тот или иной профиль складывается из курсов трех типов: базовые общеобразовательные предметы, профильные общеобразовательные предметы, элективные предметы (курсы по выбору). Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов,

что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных предметов, профильных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. Выбирая различные сочетания базовых и профильных учебных предметов и учитывая нормативы учебного времени, каждое образовательное учреждение, а также и каждый обучающийся вправе формиро-

вать собственный учебный план [4, с. 75]. Такой подход оставляет образовательному учреждению широкие возможности организации одного или нескольких профилей.

При введении профильного обучения в старшей школе ученику (семье) предлагается совершить выбор двух уровней: сначала ученик выберет профиль, а вместе с ним и набор предметов, уровень их изучения, а затем – набор элективных курсов, предложенных школой [1]. На схеме мы попробовали отразить, как выстраивается индивидуальная образовательная траектория в современной профильной школе (рис. 1).



Рис. 1. Построение индивидуальной образовательной траектории в современной профильной школе

Введение элективных курсов в профильном обучении предполагает изменение образовательной стратегии деятельности каждого педагога и учащегося.

Таким образом, для обучающихся выбор профильных учебных предметов и элективных курсов составляет индивидуальную образовательную траекторию. При выборе электива учащиеся подбирают курс для более глубокого изу-

чения исходя из своих приоритетов, интересов, склонностей, способностей и возможностей. Поскольку выбор предполагает ряд вариантов, то система элективных курсов – это прежде всего расширение свободы, вариативности школьного образования.

Для педагога введение элективных курсов в профильном обучении также, на наш взгляд, является неким расширением свободы в выборе

программ, утвержденных Министерством образования и науки РФ. В случае отсутствия программы преподавание элективных курсов в рамках профильного обучения ведется по программам, составленным преподавателем школы, прошедшим экспертизу на муниципальном уровне. Таким образом, для педагога-инноватора создается среда, когда есть возможность составить собственную авторскую программу.

Индивидуализация и личностное творчество также проявляются в методах профильного обучения. Приоритетными формами обучения на элективных курсах являются проектная и исследовательская деятельность, практики, игровые технологии, лаборатории и иные формы, ориентированные на инновационные педагогические технологии, что делает данные курсы привлекательными для старшеклассников.

Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Другие элективные курсы служат для внутрипрофильной специализации обучения и построения индивидуальных образовательных траекторий.

Итак, основная задача элективных курсов – формирование у учащихся умений и способов решения практических задач, продолжение профориентационной работы, изучение возможностей и способов реализации выбранного ими жизненного пути. Развивая идею индивидуализации, рассмотрим возможные классификации элективных курсов, предлагаемые разными авторами. В частности, А.Г. Каспаржак [5] предлагает по общим задачам условно разбить программы элективных курсов на три группы:

1) носят исследовательский характер (практические, лабораторные работы с элементами исследования);

2) организация обобщающего повторения (обобщение материала, изученного учениками в базовых предметах);

3) ориентирующие и / или аспектные курсы.

В.А. Орлов [2] считает, что можно условно выделить следующие типы элективных курсов:

1. Предметные, задача которых – углубление и расширение знаний по предметам, входящим в базисный учебный план образовательного учреждения. В свою очередь, предметные элективные курсы можно разделить на несколько групп:

1) элективные курсы повышенного уровня,

направленные на углубление того или иного учебного предмета, имеющие как тематическое, так и временное согласование с этим учебным предметом.

2) элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета.

3) элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета.

4) прикладные элективные курсы, цель которых – знакомство учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса учащихся к современной технике и производству.

5) элективные курсы, посвященные изучению методов познания природы.

6) элективные курсы, посвященные истории предмета, как входящего в учебный план школы (история физики, биологии, химии, географических открытий), так и не входящего в него (история астрономии, техники, религии и др.).

7) элективные курсы, посвященные изучению методов решения задач, составления задач на основе физического, химического, биологического эксперимента.

1. Межпредметные элективные курсы, цель которых – интеграция знаний учащихся о природе и обществе. В профильной школе такие курсы могут выполнять двоякую функцию: быть компенсирующим курсом для классов гуманитарного и социально-экономического профилей; быть обобщающим курсом для классов естественнонаучного профиля.

2. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план. Это курсы, посвященные психологическим, социальным, психолого-культурологическим, искусствоведческим проблемам. Эти курсы не связаны рамками образовательных стандартов и какими-либо экзаменационными материалами.

Обобщая сказанное, очевидно, что изучение особенностей элективного курса в системе профильной подготовки школьников является актуальной темой для современной школы. На смену традиционному принципу «учить всех всему» приходит чрезвычайно важный принцип «учить всех по запросам», но на основании систематической подготовки, полученной в основной школе [3].

В условиях профильного обучения создаются условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ, расширяются возможности установления равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями, потребностями

и возможностями.

Введение профильного обучения в старших классах позволяет максимально учесть образовательные потребности и образовательные возможности учащихся, а также является одним из путей реализации программы, ориентированной на расширение доступности качественного образования в школе.

Литература

1. Егорова А.М. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 173-179.
2. Орлов В.А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. – М.: ИОСО РАО, 2003. – С. 93-96.
3. Писарева С.А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: рекомендации по результатам научных исследований / под ред. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 84 с.
4. Профильное обучение: нормативные правовые документы. – М.: Сфера, 2006. – 96 с.
5. Элективные курсы в профильном обучении / НФПК, общ.ред. А.Г. Каспаржак. – М., 2004. – 144 с.

Коновалова Екатерина Ивановна, магистрант ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» по направлению подготовки 050100.68 Педагогическое образование, e-mail: lovekate@mail.ru

Konovалova Ekaterina Ivanovna, graduate student, Moscow City Pedagogical University, direction 050100.68 Pedagogical education.

УДК 37.013 (571.54)

© *Д.Г. Матвеева*

Межэтнические взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве Бурятии

Образовательное пространство в Бурятии является многоязычным, полиэтническим и поликультурным. Для оптимизации этнических взаимодействий и профилактики межэтнических конфликтов в обществе необходимо исследование структуры существующих среди молодежи стереотипов и автостереотипов.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, межэтнические взаимодействия, стереотипы.

D.G. Matveeva

Interethnic interactions in polycultural educational area of the Republic of Buryatia

The educational area in Buryatia is multilingual, polyethnic and polycultural. For optimization ethnic interactions and prevention interethnic conflicts in the society it is necessary to research a structure of stereotypes and autostereotypes existing among youth.

Keywords: polycultural educational area, interethnic interactions, stereotypes.

Республика Бурятия является многоязычной, многонациональной и поликультурной республикой. Так, согласно переписи 2010 г., в Бурятии проживает 167 национальностей. Наиболее многочисленная народность – русские (630,8 тыс. человек), на втором по численности месте – буряты (286, 8 тыс. человек). Кроме того, в республике также проживают татары – 6813, украинцы – 5654, сойоты – 3579, эвенки – 2974, армяне – 2179, азербайджанцы, белорусы, узбеки, киргизы, немцы – более тысячи человек каждой национальности, почти тысяча – китайцы, тувинцы. Одной из особенностей переписи 2010 г.

явилось то обстоятельство, что сойоты впервые были «посчитаны» отдельно от бурят. Их численность увеличилась за последние годы с 2739 до 3579 человек. Большинство из них проживает в Окинском районе – 89,7%. В республике также компактно расселены эвенки. Они в основном сосредоточены на территориях Северо-Байкальского, Баунтовского, Курумканского, Закаменского районов и Улан-Удэ [1].

Как известно, Республика Бурятия является одним из полиэтнических регионов Российской Федерации, которая отличается дружелюбной атмосферой, отсутствием межэтнических разно-

гласий и противоречий. Во многом это объясняется миролюбивым менталитетом народов, населяющих республику. Основные этнические группы, проживающие на территории Бурятия, – буряты, эвенки и русские, контактируют друг с другом в течение уже четырех веков.

Совершая исторический экскурс, отметим, что этнические группы бурят, являющиеся частью монгольского этноса, а также тунгусы (эвенки) издревле проживали в Предбайкалье и Забайкалье, кочуя по огромным просторам Центральной Азии. Первые контакты русского этноса с коренными народами происходили в 20-х годах XVII века, когда русские начали осваивать просторы Сибири. В исторических исследованиях существуют различные точки зрения о характере первых межэтнических контактов. К примеру, Л. Н. Гумилев главным считал то, что русские устанавливали плодотворные контакты с народами Сибири и Дальнего Востока. «Конфликты с русскими, если они и возникали на первых порах, например, у бурят и якутов, быстро улаживались и не имели тяжелых последствий в виде национальной розни» [2, 26].

Вместе с тем имеется немало фактов, показывающих, что во взаимоотношениях народов не все было «безоблачно». И это вполне понятно: «продвижение на исконные земли пришельцев, имеющих своекорыстные интересы, иные традиции культуры и быта, иные религиозные верования, не могло не встретить враждебности и противодействия со стороны коренных народов. Нельзя сбрасывать со счетов и того обстоятельства, что буряты и тунгусы проживали относительно изолированными племенами и родами, каждая из этих этнических групп своеобразно реагировала на приход русских» [3, 77].

Но постепенно, особенно после похода хоринских бурят к его величеству государю императору Петру I, установился относительный, а затем и более прочный мир между русскими и бурятами на предбайкальских и забайкальских землях. Этому благоприятствовало осознание людьми из разных этнических групп пользы и выгоды от взаимных контактов. Выигрыш этот проявлялся, прежде всего, от того, что представители разных этносов многому учились друг у друга. Буряты учились сеять хлеб, строить дома, русские ходили с бурятами и тунгусами на охоту, учились скотоводству. Взаимовыгодное хозяйственное сотрудничество не происходило без регулярного взаимопроникновения и взаимовлияния традиций труда и быта в различных сферах жизнедеятельности. Совместное прожи-

вание этнических групп способствовало проникновению в хозяйственную жизнь и быт народов новых видов деятельности, взаимовыгодного обмена товарами и продуктами. Даже староверы (семейские), которые отличались всегда своим консерватизмом и обособленностью, заводили себе «нукеров» (нухэр – друг), перенимали у бурят неоценимый богатый опыт скотоводства. Это отразилось в использовании многих названий животных, заимствованных у бурят: бурун – двухлетний бычок, кургашек – ягненок и т. д.

С тех пор дружба между народами продолжается. Опрос, проведенный в 2011 году, показал, что приблизительно 86% респондентов имеют друзей среди другой этнической общности. Анализ важных индикаторов межнациональной толерантности народов Бурятии позволяет заключить, что этнополитическая и этнокультурная ситуация республики в основном характеризуется устойчивостью. Следовательно, существующее взаимодействие народов республики преимущественно основано на межнациональном взаимопонимании, межэтническом взаимоуважении. В основном в Бурятии доминирует готовность людей принять представителей соседних народов такими, какими они есть, и сотрудничать с ними на основе общественного согласия.

Итак, взаимоотношения между народами строятся на основе принципа толерантности, что предполагает поиски компромиссов, взаимной уступчивости во имя сохранения мирного сосуществования. Основное требование толерантной культуры заключается в следующем: свободное исповедание каждым гражданином, общественной группой, обществом свободно избранных нравственных, социально-политических, мировоззренческих предпочтений, лояльное, терпимое, невраждебное, уважительное отношение к аналогичному выбору других граждан. Важный компонент терпимости – понимание воззрений, нравов, привычек, чувств, способов действий, отличных от наших [4].

Следует отметить, что стабильность общества в будущем зависит от молодого поколения. Отношение к представителям других этносов активно формируется уже в подростковом возрасте, следовательно, окружающая среда с детского возраста, примеры взаимоотношения взрослых формируют его отношение к представителям другой национальности. Именно в этом возрасте актуализируется этническая идентификация – осознание своей принадлежности к оп-

ределенной этнической группе, формируется этнический менталитет, мировоззрение личности, и национальные проблемы становятся значимыми.

Если ребенок вырос в мононациональной среде (несмотря на полиэтничность, в некоторых районах сохранились такие села), ему приходится учиться выстраивать отношения с ровесниками других национальностей и культур в более старшем возрасте. Здесь большое значение имеют стереотипы. Под этническим стереотипом понимается обобщенное представление о физическом, нравственном и умственном облике представителей различных этнических групп. С детства он слышит о представителях других наций, хотя и не имел непосредственно контакты с ними. В студенческой среде такие представители молодежи очень заметны. Как правило, они общаются только с представителями своей национальности, избегая контакта с другими. Преподавателям очень сложно работать в такой группе, так как ему надо организовывать и групповую, и парную работу. Такие студенты отказываются взаимодействовать с представителями других национальностей и культур. Преподавателю необходимо помочь ему преодолеть все стереотипы и научиться общаться со всеми ровесниками, пресекать проявления национализма.

Образовательное пространство в Бурятии является отражением структуры общества в целом: ему также характерны такие признаки, как полиэтничность и поликультурность. С целью выявления стереотипов и гетеростереотипов среди молодежи в 2007 г. было проведено исследование студенческого общества. Этнические стереотипы исследовались как рефлексия проявления соотношения наличного состояния разноэтнической общности и влияния на него межэтнических контактов, как отражение изменений, происходящих в разноэтнической общности в результате межэтнического взаимодействия между основными представителями русских и бурят [5]. Результаты исследования позволяют отметить определенные тенденции в развитии межэтнического взаимодействия.

На основе проведенного исследования был составлен психологический портрет «типичного русского» и «типичного бурята» глазами русских студентов и студентов-бурят. Русские мужчины-студенты считают, что типичный представитель его этноса «легкомысленный; тактичный; скорее скромный, чем претенциозный; скорее мягкотелый, чем твердый». Студенты-буряты видят русского «скорее серьезным, чем легкомысленным; скорее бестактным, чем тактичным; скорее претенциозным, чем скром-

ным; скорее твердым, чем мягкотелым.

Женщины-бурятки оценивают представителя своего этноса как «более скромного, умного, приятного». У русских женщин гетеростереотип по позиции «скромный-претенциозный» нейтрален: «не скромный – не претенциозный». По следующим двум позициям русские студентки оценили бурят как «умный и приятный». В то же время русские студентки более выразительно отметили «боевитость», «уверенность», «самоуверенность» в отношении бурят, чем студентки-бурятки в отношении бурят.

Следует также отметить наличие определенного минимума «естественной» дистанции, начиная со шкалы «мой одноклассник». Это является свидетельством того, что динамика развития этностереотипов среди студентов, проживающих в республике, достаточно позитивна. Кроме того, данные по двум последним шкалам социальной дистанции – «житель моего города, села» и «гражданин моей республики» – показывают полное согласие всех респондентов в отношении друг друга. Это дает основание говорить об отсутствии стадии неприязни и возможности возникновения межэтнического конфликта среди представителей студенчества разных этнических групп нашей республики.

Зона явных несовпадений авто- и гетеростереотипов русских просматриваются по трем позициям: «возбужденный-спокойный», скромно-претенциозный» и «мягкотелый-твердый». Русские студенты считают себя «скорее скромными, чем претенциозными», а студенты-буряты считают их «скорее претенциозными, чем скромными».

Были рассмотрены зоны несовпадений авто- и гетеростереотипов бурят и гетеростереотипов русских. Зоны несовпадений авто- и гетеростереотипов бурят просматриваются по шести позициям из 36. Студенты-буряты считают себя «скорее миролюбивыми, чем агрессивными», «скорее тактичными, чем бестактными», «спокойными», «скорее щедрыми, чем скупыми», «скорее прощающими, чем придирчивыми».

Русские студенты считают бурят «скорее агрессивными, чем миролюбивыми», причем с достаточно большой степенью уверенности, «скорее бестактными, чем тактичными», «слегка возбужденными», «скуповатыми», «весьма придирчивыми» и скорее трудолюбивыми, чем ленивыми» [5].

Таким образом, зоны несовпадений авто- и гетеростереотипов выявляют направления применения усилий социальных психологов как для профилактики межэтнических конфликтов, так

и для оптимизации межэтнических отношений через механизм изменения этностереотипов с опорой на социально-психологическую диагностику. Согласованные оценки авто- и гетеростереотипов в отношении «русских» по позициям: «умный», «трудолюбивый», «раскрепощенный», «смелый», «щедрый», «миролюбивый» и др. и в отношении «бурят» по позициям: «практичный», «умный», «твердый», «серьезный» и др., входящие в структуру действующих этностереотипов во взаимоотношениях русских и бурят, на наш взгляд, позволяют опереться на определенные национально-психологические особенности в практике совершенствования межнациональных отношений в Республике Бурятия.

Выявленные этнические стереотипы восприятия русских и бурятских студентов носят стабильный характер, по своему характеру не противоречивы. Выявляя структуру действующих этностереотипов в межэтническом и внутриэтническом взаимодействии, можно отметить высокую согласованность в ответах респондентов. Это является свидетельством того, что динамика развития этностереотипов среди студентов, проживающих в республике, достаточно позитивна, дает основание говорить об отсутствии стадии неприязни и возможности возникновения межэтнического конфликта среди студентов – представителей разных этнических групп нашей республики [5, 101].

Таким образом, этническая структура студенческого общества является отражением структуры общества в республике. На формирование и развитие этнических стереотипов влияют социальные, исторические, политические и культурные факторы. Взаимодействие и общение представителей различных наций основываются на схематичном восприятии ими друг друга, т.е. на этностереотипах, представляющих собой обобщенный, устойчивый, эмоционально-насыщенный, сложившийся в исторической практике межэтнических отношений образ этнической группы, регулирующий восприятие и поведение ее представителей. При этом этниче-

ские стереотипы могут в определенной степени изменяться в зависимости от социальных, политических или экономических преобразований общества. Возможности изменения этнических стереотипов связаны с критическим отношением к собственной этнической группе, к изжившим себя и мешающим прогрессу явлениям и сторонам жизни. Специфика студенческого межэтнического взаимодействия характеризуется инациональной толерантностью, доверительностью и демократичностью отношений. Вместе с тем в силу выявленного нами отсутствия у студенческой молодежи необходимого оценочного опыта межэтнические отношения в ее среде могут находиться на стадиях отчуждения, неприязни и даже конфликта. В интересах оптимизации межнационального общения и профилактики межэтнических конфликтов необходимо учитывать структуру действующих этностереотипов русских и бурят и зоны несовпадения авто- и гетеростереотипов.

При формировании структуры межличностного общения студенческой молодежи необходимо проводить ознакомительную и просветительскую работу в ее среде с целью передачи знаний и представлений об основах национальной истории, культуры, обычаях и традициях, бытовых особенностях их проявлений среди представителей различных этнических общностей. В силу того, что этностереотипы изменяются в процессе деятельности, для стирания негативных гетеростереотипов студентов следует привлекать их к активному межличностному взаимодействию как в учебной деятельности по всем предметам, так и вне учебной деятельности. И, конечно же, развивать у них этническую толерантность – непредвзятое отношение к представителям других этносов, уважение их взглядов, традиций и обычаев, способность принимать такими, какие они есть, и спокойно реагировать на этнические различия, готовность к сотрудничеству с ними в различных сферах жизнедеятельности.

Литература

1. Режим доступа: www.burstat.gks.ru
2. Гумилев Л. Н. От Руси к России. Очерки этнической истории. М., 1992. – 336 с.
3. Карнышев А.Д. Межэтническое взаимодействие в Бурятии: социальная психология, история, политика. Улан-Удэ, Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997. – 184 с.
4. Трофимова Е.Л., Карнышев А.Д. Методы исследования и оптимизации межэтнического взаимодействия. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. – 224 с.
5. Степанова О.К. Особенности этнических стереотипов студентов Бурятии. Улан-Удэ, 2002. – 112 с.

Матвеева Дора Гончиговна, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет.
e-mail: www.mdg06@mail.ru

Matveeva Dora Gonchikovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University.

УДК 37.013:77

© А.Н. Мушкирова

О моделировании процесса формирования ценностных ориентаций студентов сельского филиала вуза

В статье рассматривается моделирование процесса формирования ценностных ориентаций студентов сельского филиала вуза. Компонентами модели выступают профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив; содержание гуманистического образования; лично-ориентированные принципы и подходы; современные образовательные технологии; внешняя образовательная среда, включающая головной вуз и образовательные, социокультурные учреждения сельского региона.

Ключевые слова: моделирование, формирование ценностных ориентаций, сельский филиал вуза.

A.N. Mushkirova

On modeling the process of value orientations formation among students of the university rural branch

The article deals with a modeling the process of value orientations formation among students of the university rural branch. Components of the model are a teaching faculty and a student body; a content of the humanistic education; personality-centered principles and approaches; modern educational technologies; outward educational environment, including a parent institution and educational, social and cultural institutions of agricultural region.

Keywords: modeling, value orientations formation, the university rural branch.

Ценностные ориентации являются важной личностной составляющей и выражают направленность личности на общественные ценности, обусловленные социальным контекстом и индивидуальным опытом. Сформированная структура ценностных ориентаций свойственна социально зрелой личности с устойчивой жизненной позицией.

Важность проблемы формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения обуславливается продолжающимся в российском обществе ценностным кризисом, ставшим следствием социально-экономических и политических трансформаций и реформ, кризисного состояния базовых институтов социализации – семьи и образования, повышенного влияния средств массовой информации на развитие личности, насаждающих принципы «здесь и сейчас» и «все на продажу» и т.п. [1].

Потенциальная элита российского общества – студенческая молодежь, несмотря на свой интеллектуальный потенциал и активную позицию, испытывает сложности в процессе становления гуманистических ценностных ориентаций и, следовательно, имеет подвижную систему ценностей, определенную воздействием социальных трансформаций.

Значимую роль в формировании гуманистических ценностных ориентаций студенческой молодежи, имеющей важное стратегическое значение для развития российского общества,

его будущего, играют институты образования.

Для моделирования процесса формирования ценностных ориентаций в образовательных учреждениях следует определить понятия «модель» и «моделирование».

Модель в научной литературе определяется как “искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта” [2, 22]. “Материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале” [3, 63]. «Под моделью понимают материальную или концептуальную систему, которая, во-первых, в той или иной форме отображает, воспроизводит некоторые существенные свойства и отношения оригинала, во-вторых, в точно указанном смысле замещает его и, в-третьих, дает новую информацию об оригинале» [4].

Описывая свойства модели, К. Леви-Строс писал: «Во-первых, модель представляет характер системы. Она состоит из таких элементов, что любая модификация одного из них влечет за собой модификацию всех остальных. Во-вторых, все модели принадлежат к одной группе

преобразований, причем каждая соответствует другой модели из той же группы, так что ансамбль этих преобразований составляет группу моделей. В-третьих, свойства, отмеченные выше, позволяют предвидеть, как будет реагировать модель в случае изменения одного из ее элементов. Наконец, модель должна быть сконструирована таким образом, чтобы ее функционирование соответствовало всем наблюдаемым фактам» [Цитата по 5].

Модели подразделяются на «физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от оригинала, но возможно математическое описание его поведения); логико-семиотические, которые конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем» [6]. «Модель в педагогике – созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая для цели познания характеристики (компоненты, элементы, свойства, отношения, параметры и т.п.) изучаемого объекта и вследствие этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства, что ее исследование служит опосредованным способом получения знания об этом объекте и дает информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку» [7].

Моделирование представляет собой процесс создания модели для исследования и изучения процессов, объектов и явлений. Данный способ исследования способствует определению целей, способов и средств их достижения.

Педагогическому моделированию подвергаются образовательные системы, образовательные процессы, компоненты образовательного процесса и др. Принимая во внимание тот факт, что развитие аксиологической сферы личности во многом обуславливается образованием, образовательным процессом, возникает возможность моделирования процесса формирования ценностных ориентаций идентично представленным В.М. Ананишневим моделям образовательного процесса [8].

Модели формирования ценностных ориентаций могут быть структурные, динамические, факторные.

Структурная модель включает в себя содержание, форму, участников процесса. Содержание процесса формирования ценностных ориентаций определяется образовательными действиями и взаимодействиями, развивающими аксиологическую сферу обучающихся; ценност-

ными ориентациями в качестве цели образовательных действий и взаимодействий; изменениями в аксиологической сфере участников в результате образовательных действий и взаимодействий.

Конфигурации процесса формирования ценностных ориентаций различаются в зависимости от возраста обучающихся, форм организации учебной и внеучебной деятельности, среди которых распространенными являются урок, лекция, семинарское занятие, лабораторная работа, экскурсия, беседа, диспут, дискуссия и др. В зависимости от вида деятельности обучающихся могут быть выделены индивидуальные, групповые, коллективные формы. Участниками процесса формирования ценностных ориентаций являются субъекты образовательного взаимодействия с присущими им индивидуально-личностными характеристиками, немаловажными для которых выступают коммуникативный компонент, сотрудничество в условиях благоприятного психологического климата.

Динамическая модель формирования ценностных ориентаций представляет данный процесс во временном пространстве с выделенными фазами процесса и их длительностью.

Фаза процесса формирования ценностных ориентаций представляет собой изменения в аксиологической сфере обучающегося. Согласно механизму формирования ценностных ориентаций, можно выделить следующие фазы процесса: предъявление ценностей; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностной ориентации; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние.

Длительность процесса формирования ценностных ориентаций определяет временной интервал, в котором разворачивается данный процесс с самого начала и до конца. Данной категории свойствен широкий диапазон, зависящий от внешних и внутренних факторов, влияющих на ход развития аксиологической сферы обучающегося.

Факторная модель рассматриваемого процесса содержит необходимые переменные, организующие процесс формирования ценностных ориентаций. Согласно В.М. Ананишневу, факторы могут быть:

- внутренние и внешние: внутренние оказывают влияние изнутри, внешние извне;
- положительные и отрицательные: положи-

тельные благотворно влияют на процесс, отрицательные проявляют негативное воздействие;

- непосредственные и косвенные: непосредственные факторы оказывают прямое влияние на процесс формирования ценностных ориентаций, косвенные – функционируют опосредованно.

Модель формирования ценностных ориентаций включает целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Целевой компонент служит системообразующим элементом, детерминирующим другие компоненты, и представляет собой образный результат процесса. Содержательный компонент раскрывает содержание процесса формирования ценностных ориентаций. Операционно-деятельностный включает процедуры по формированию ценностных ориентаций и взаимодействие участников процесса. Оценочно-результативный нацелен на оценивание и анализ процесса. Представленные компоненты модели процесса формирования ценностных ориентаций взаимосвязаны. Линейная связь устанавливается между целевым и содержательным компонентами (цель определяет содержание процесса), между содержательным и операционно-деятельностным (содержание процесса обуславливает процедуру и виды деятельности). В то же время существуют обратные связи. Недостаточно полное достижение результата процесса вызывает анализ и корректирующие действия относительно компонентов модели.

На основании вышеизложенного становится возможным смоделировать процесс формирования ценностных ориентаций студентов сельского филиала вуза. Факторная модель данного процесса представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, включающих содержание гуманистического образования; принципы гуманизма, креативности, диалогичности, открытости, обеспечивающие результативность процесса формирования ценностных ориентаций студентов; методологические подходы: лично-ориентированный, системный, деятельностный; современные образовательные технологии; внешнюю образовательную среду, включающую головной вуз и образовательные, социокультурные учреждения сельского региона.

Формирование ценностных ориентаций студентов сельского филиала определяется содержанием образования, развитием аксиологической сферы обучающихся.

В Боханском филиале образовательный процесс осуществляется по учебным планам Бурятского государственного университета, рассчитанным на первые два года обучения. Существ-

венную долю всех дисциплин занимают гуманитарные и социально-экономические дисциплины: история Отечества, философия, иностранный язык, социология, политология, физическая культура, русский язык и культура речи, концепция здорового образа жизни и планирование семьи, культурология и др., содержащие достаточный потенциал для развития аксиологической сферы студентов.

Немаловажное значение в процессе формирования гуманистических ценностных ориентаций студентов имеют дисциплины национально-регионального (вузовского) компонента, экспонирующие этнические ценности бурятского народа, служащие важной составляющей гуманистических ценностей.

Значимым для формирования ценностных ориентаций студентов является соблюдение принципов гуманизма, открытости, диалогичности и креативности в образовательном процессе, служащих основой создания предпосылок для самореализации студентов в учебной и внеучебной деятельности. Личностно-ориентированный, системный и деятельностный подходы в образовательном процессе филиала вуза позволяют студентам самоактуализироваться и самореализоваться.

Субъектами образовательного процесса сельского филиала вуза выступают преподаватели филиала, головного вуза и студенты.

Продуктивность педагогического взаимодействия, развивающего аксиологическую сферу студентов, определяется содержанием и способами взаимодействия и зависит от индивидуально-психологических особенностей его участников. Необходимыми принципами взаимодействия субъектов образовательного процесса филиала являются доверительное отношение друг к другу; свободное выражение собственного мнения; доброжелательная критика по существу дела; отсутствие давления.

Следование данным положениям в образовательном взаимодействии позволит создать благоприятный психологический климат, инициирующий творческое начало субъектов и способствующий развитию ценностной сферы студентов.

Современные образовательные технологии: проблемное обучение, дистанционное обучение, метод проектов, брейнсторминг, диалоговая основа обучения, ориентированные на интеллектуальное развитие студентов, их творческого начала, эмоционально-волевой сферы, способствуют расширению сектора самостоятельной учебной работы студентов, актуализирующей субъектное начало обучающихся.

Достижению целей оптимизации учебного процесса в сельском филиале вуза способствует применение дистанционной системы обучения «ТЕКАДЕМ», являющейся моделью представления учебных материалов с помощью интернет-технологий. Использование данной системы позволяет интенсифицировать и индивидуализировать учебный процесс, активизировать познавательную деятельность обучающихся, проводить оперативный контроль знаний. В условиях дистанционного обучения, где отсутствует очный контакт участников образовательного процесса, контроль знаний осуществляется в форме тестов в режимах on-line и off-line, что существенным образом влияет на развитие самоконтроля студентов. Грамотно разработанные тесты позволяют объективно оценить степень подготовленности студентов, определить степень усвоения изученного материала, выявить «пробелы» в системе знаний, в целом они способствуют индивидуализации процесса, проявляющейся в развитии самоконтроля, в умении творчески применять полученные знания.

Особую роль в формировании личности студента играет образовательная среда. М.И. Катилина отмечает: «... образовательной среде принадлежит решающая роль в формировании личности, так как наряду с передачей социального опыта через образовательную среду передаются и ценностные ориентации» [9]. Для формирования ценностных ориентаций студентов важным является способность образовательной среды предоставить обучающимся широкий спектр возможностей для самореализации и саморазвития.

Образовательная среда в зависимости от локализации по отношению к образовательному учреждению подразделяется на внешнюю и внутреннюю.

А.В. Затонский к внешним объектам филиала вуза относит:

- «головной вуз – высшее учебное заведение, подразделением которого является филиал;
- общество – предприятия и организации, в т.ч. спонсорские, с которыми заключаются всевозможные договоры на прохождение практик, на поставку оборудования и программного обеспечения и на многое другое, а также кадры, абитуриенты, выпускники филиала вуза и отчисленные из вуза;
- другие филиалы вузов в пределах ограниченного территориально-экономического комплекса, учреждения базового профессионального образования (БПО), начального профессионального образования (НПО), школы» [10].

Внешняя образовательная среда сельского филиала вуза включает учреждения СПО, НПО, общеобразовательные школы, дополнительные образовательные центры, культурные и спортивные учреждения.

Региональные образовательные и социокультурные учреждения способствуют развитию у студентов адаптационных возможностей и социально значимых качеств, проектируют мировоззрение студентов, поддерживают процесс консолидации личностных и общественных ценностных ориентаций. Социальная действительность, общественность региона определяют и обуславливают ценностное сознание и отношение студенческой молодежи ко всем реалиям современной жизни в русле принятых в обществе ценностей.

В моделируемом процессе формирования ценностных ориентаций студент рассматривается как субъект учебно-познавательной деятельности, реализующий свое право детерминировать учебно-исследовательскую деятельность, самообразование, саморазвитие, что способствует личностной самореализации.

Известно, что учебная деятельность, ее успешность детерминируются индивидуально-психологическими особенностями студентов, степенью сформированности мотивационной культуры. Основанием, определяющим содержание, интенсивность, целенаправленность и уровень учебной деятельности, служат цели обучающихся, идеалы, ценности и смыслы; развитость когнитивной сферы и совокупность познавательных умений и навыков; результативность или успешность. Разноуровневое обучение, включение в образовательный процесс вариативных рабочих программ, курсов по выбору, предоставление студентам возможности самостоятельно определять собственную образовательную траекторию, отход от шаблонного способа мыслительной деятельности позволяют сделать успешным учебно-познавательный процесс.

Степень развития субъектности студента в учебно-познавательной деятельности определяет развитие его ценностных смысложизненных ориентаций.

На основании вышеизложенного вытекает следующий механизм формирования ценностных ориентаций студентов:

∫ ПРПЛ-ОО СО Л-ОПТ ВОС → СУД → ЦО,
где ∫ означает интеграцию, ПРПЛ-ОО – принципы и подходы личностно-ориентированного образования, СО – содержание образования, Л-ОПТ – личностно-ориентированные педагогические

технологии, ВОС – внешняя образовательная среда, СУД – субъект учебной деятельности, ЦО – ценностные ориентации. Интеграция таких составляющих, как принципы и подходы лично-ориентированного образования, содержание образования, лично-ориентированные педагогические технологии, внешняя образовательная среда, обуславливает проявление студентами субъектности в учебно-познавательной деятельности, что стимулирующим образом воздействует на формирование ценностных ориентаций студентов.

Выводы

Факторная модель формирования ценностных ориентаций студентов сельского филиала

вуза представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, включающих профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив, связанных субъект-субъектными взаимоотношениями; содержание гуманистического образования; принципы гуманизма, креативности, диалогичности, открытости, обеспечивающие результативность процесса формирования ценностных ориентаций студентов; методологические подходы: лично-ориентированный, системный, деятельностный; современные образовательные технологии; внешнюю образовательную среду, включающую головной вуз и образовательные, социокультурные учреждения сельского региона.

Литература

1. Степанов О.В. Молодежь России: стигмация бедности культурой богатства. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-166121.html>
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. №4.
3. Джонсон Дж. К. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования: десять концепций и эссе / ред. Н.Б.Крылова. – М.: Инноватор, 1996. – С. 99.
4. Рузавин Г.И. Математизация научного знания. – М.: Мысль, 1984. – 207 с.
5. Тарский Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф. (16-17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – 298 с.
6. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога // Образовательные технологии и общество, 2008. – Т. 11 (№1). – С. 375-377.
7. Кузьминов В.И. О методологии педагогического моделирования развития информационно-компьютерной готовности иностранных студентов // Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2010/2010_1/15.pdf
8. Ананишнев В.М. Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология, 2010. – Т. 1. – №2.
9. Катилина М.И. Образовательная среда как фактор социализации личности: социально-философский аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2009 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.scholar.ru/speciality.php?page=34&spec_id=102
10. Затонский А.В., Варламова С.А. Формализация влияния внешних связей на качество образования в филиале вуза // Успехи современного естествознания. – 2008. – №4 – С.22-31. [Электронный ресурс] – URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782832

Мушкирова Анна Николаевна, старший преподаватель, Боханский филиал БГУ, e-mail: anmush2006@yandex.ru
Mushkirova Anna Nikolaevna, senior lecturer, Bokhan Branch, Buryat State University, e-mail: anmush2006@yandex.ru

УДК 81.367

© Я.В. Олзоева

Материалы к преподаванию семантического синтаксиса: действие и способы его представления в русском языке

Статья посвящена рассмотрению семантики действия и его характеристик.

Ключевые слова: действие, слова акциональной сферы, оценка.

Ya. V. Olzoeva

Materials to teaching semantic syntax: action and methods of its presentation in Russian language

The article is devoted to consideration of action semantics and its characteristics.

Keywords: action, words of actional area, assessment.

В лингвистике понятие действия связано прежде всего с глаголом. Семантическое пространство глагольной лексики формируется прежде всего по признаку «акциональность» – «неакциональность», который признается одним из главных критериев классификации глаголов (Т. Б. Алисова, Л. М. Васильев, Г. А. Золотова, У. Чейф и др.). Акциональность понимается как целенаправленное, т.е. зависимое от воли и намерения усилие лица, что открывает факультативную синтаксическую позицию для компонента с семантикой цели [Алисова, 1971, с. 37]. Наличие или отсутствие сем акциональности и цели лежит в основе выделения семантических полей (семантических групп) «Действие», «Состояние» и «Отношение», образуемых глаголами. Ядерное положение в системе глагольных лексем принадлежит акциональным глаголам с прямопереходным и косвенно переходным значением [Степанов, 1981, с. 158]. Задаваемая ими актантная рамка предложения облигаторно включает агент (агенса) и объект (пациенса, пациента). У. Чейф подчеркивает, что действие сопровождается агентом (агенсиом), а состояние и процесс – пациентами [Чейф, 1975, с. 119].

Изменения, вызываемые действием, осознаются в качестве его сущностной характеристики. Т. А. ван Дейк определяет действие как оператор «физического изменения (выделено нами. – Я.О.) возможных миров посредством намеренного и контролируемого изменения физического состояния индивидуума» [Дейк ван, 1978, с.283]. Сложность определения действия состоит, в частности, в том, что некоторые действия не направлены на изменение, на результат, они не вырабатывают нового состояния [Вригт фон, 1986, с. 255].

В кругу универсальных первичных смыслов действие занимает центральное место и активно формирует вокруг себя целую область понятийного пространства: *событие, процесс, поступок, поведение, акция, акт, дело, предприятие, занятие, подвиг, проказа, преступление, ошибка, нарушение, проступок, выходка, благодеяние, злодеяние, беспорядки, проделка, шалость, дерзость* и т.п.: *Этой **выходкой** (как вы называете мое предложение во вторник) я слишком себя связывал* (Ф. Достоевский); *Двое солдат одновременно захотели выпить. Ночью, ворочаясь с боку на бок, они сказали об этом друг другу. **Предприятие** было опасное* (Ю. Тынянов). Имена, формирующие сферу акциональности, обладают общим аспектом семантики – указание на отрезок объективной действительности, т.е.

на некоторую ситуацию (событие, «положение дел»). Общими свойствами слов акциональной сферы являются: а) принадлежность к заместительно-указательным знакам и, как следствие этого, выполнение анафорической либо катафорической функций; б) пропозиитивность семантики, что предопределяет их способность замечать целые высказывания: *Полиция разогнала демонстрантов. **Это событие** возмутило общественность; **Мать шьет для дочери платье. Это занятие** доставляет ей радость*. Предельно широкая понятийная основа этих имен предопределяет их способность к обозначению «бесконечного» числа денотатов, «положений дел», в том числе и тех, которые не творятся человеком: *Диалектический характер проблем и вопросов, исследуемых в гуманитарных дисциплинах, в подавляющем большинстве случаев не позволяет давать на них абсолютно истинные ответы (за исключением наиболее примитивных вопросов типа «В каком году произошло **событие X?**» или «Кто был автором произведения Y?»; *В воскресенье жители Приморья наблюдали редчайшее небесное **событие** – полное затмение звезды первой величины Поллукс из созвездия Близнецов* [Национальный корпус русского языка].*

Статус общего имени детерминирует функцию классификаторов, для которых типично употребление с оценочными прилагательными, раскрывающими аспекты оценки: *Вызов на дуэль с моей стороны будет **поступок нечестный*** (Л. Толстой); *Всем было известно, что весь Даргинский поход под началом Воронцова, в котором русские потеряли много убитых и раненых и несколько пушек, был **постыдным событием*** (Л. Толстой); *Разбор полетов – **длительный процесс, долгое дело, скучное занятие*** и т.п.

Ряд имен акциональной сферы может быть определен как оценочно-интерпретационный, то есть выражающий ценностное отношение субъекта оценки к действию и не имеющее в силу этого сигнификат. Сложность описания таких слов состоит в отсутствии семантических компонентов, позволяющих различать, например, физические действия (ср.: «писать» и «читать»); в результате под одно и то же наименование типа *ошибка, нарушение, проступок, преступление, шалость, выходка, благодеяние, злодеяние* и т.п. подводятся различные действия. Н. Д. Арутюнова отмечает, что подобные имена «обладают рыхлым и весьма растяжимым объемом» [Арутюнова, 1988, с. 160]: *Учителя стонали от ее **проделок**: то она **смешила** одноклассниц*

комментариями во время урока, то **принималась передразнивать**, копируя голос и интонации преподавателя (Газ.); Сына одной вдовы в какую-то канцелярию **пристроили** и много еще **благодетельных** разных оказали (Ф. Достоевский); По мнению их, этих новых революционеров, все то, что делал Меженецкий и его друзья, все попытки возмущения крестьян и, главное, террор и все убийства: губернатора Кропоткина, Меденцова и самого Александра Второго – все это был ряд **ошибок** (Л. Толстой); Старушка вскоре была уличена в **проступках**: **жевала тайно сладости, утаенные за столом, во время гулянья заблудилась и потом все свалила на детей, будто бы ее бросивших** (Ю. Тынянов); Вечные **проказы** – А все не виноват (А. Пушкин); Мне показалось, что князь именно ожидает какой-нибудь странной и юношеской **выходки** с моей стороны (Ф. Достоевский); Главное, знал меру, умел при случае сдержаться самого, а в отношениях к начальству никогда не переступал некоторой последней и заветной черты, за которую **проступок** не может быть терпим, обращаясь в **беспорядок, бунт и беззаконие** (Ф. Достоевский). Предельная отвлеченность семантики подобных слов детерминирует колебания в выборе наименования, отражающие «не только различное восприятие и оценку... разными лицами, но и субъективные затруднения в правильном определении» тех или иных

действий [Шмелев, 1973, с.117]: – Вы играете на деньги... с учеником?! Ну, знаете... – Директор задыхался... – Я теряюсь сразу назвать ваш поступок. Это преступление. Раствление. Сокращение (В. Распутин); – Нет, это не шалость, это злостное хулиганство, – вздохнул Гетманов. И сейчас Гетманов, пытливо глядя на Мащук, повторил: – Нет, не шалость это. – Да ну уж, – проговорил Мащук, – парню пятый год, возраст все же учитывать надо (В. Гроссман); Словом же "выручка" прямо указывалось на то, что это был не блестящий подвиг, а **ошибка**, погубившая много людей (Л. Толстой); Грань между **преступлением** и "ненаказуемым деянием" в "служебных" статьях – да в большинстве бытовых тоже – очень тонкое, подчас неуловимое дело (В. Шаламов), ср. также: Один называет **нравственностью** сниманье ему шляпы на улице; другой называет **нравственностью** смотренье сквозь пальцы на то, что как он ворует (Н. Гоголь).

Как показывает языковой материал, способы представления действия в русском языке, а именно слова акциональной сферы (существительные), суть либо фиксирование в сознании «положения дел», что характеризует слово *событие* с его предельно широкой понятийной основой, либо аксиологическое оценивание.

Литература

1. Алисова Т.Б. Очерки синтаксиса современного итальянского языка: монография. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 230 с.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт: монография. – М.: Наука, 1988. – 339 с.
3. Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. Избранные труды: монография. – М.: Прогресс, 1986. – 594 с.
4. Дейк ван Т.А. Вопросы прагматики текста // НЗЛ. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 259-336.
5. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>
6. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: монография – М., 1981. – 360 с.
7. Чейф У. Значение и структура языка: монография. – М.: Прогресс, 1975. – 232 с.
8. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка): монография. – М.: Наука, 1973. – 280 с.

Олзоева Янина Васильевна, доктор филологических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания Бурятского государственного университета, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а.

Olzoeva Yanina Vasilevna, doctor of philological sciences, associate professor, department of philology and methodology of teaching, Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolina, str., 24 a.

УДК 371.64/.69:81

© Л.М. Орбодоева

Профессиональный интеллект в структуре вузовского учебника иностранного языка

Статья посвящена проблеме современной теории вузовского учебника иностранного языка. Учебник рассматривается как модель системы обучения, отражающая современное состояние теории и практики обучения.

Ключевые слова: лингвообразование, теория учебника иностранного языка, интеллект, профессиональный интеллект.

*L.M. Orbodoyeva***Professional intelligence in the structure of foreign language textbook for university students**

The article deals with the issue of modern theory in foreign language textbook development for university students. The textbook is considered as a teaching system model that reflects a current situation in the teaching theory and practice.

Keywords: linguistic education, theory of foreign language textbook, intelligence, professional intelligence.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Это связано с тем, что роль информационных процессов во всех сферах деятельности возрастает. С привлечением информационно-коммуникационных технологий в иноязычное образование получила свое развитие компьютерная лингводидактика, появились дополнительные решения организации процесса обучения как дистанционного (*e-learning*), так и смешанного обучения (*blended learning*).

Обновление содержания высшего профессионального образования, использование новых форм организации образовательного процесса требуют переосмысления теории вузовского учебника, который, по мнению ряда исследователей, будет оставаться одним из основных средств обучения [1, 4].

В настоящей статье сформулированы основные исследовательские подходы к вузовской теории учебника иностранного языка, который будет отражать цели и задачи современного лингвообразования.

Как показывает практика, наряду с традиционным учебником иностранного языка в настоящее время предлагаются различные обучающие программы мультимедиа, информационно-коммуникационные интернет-технологии. В отечественных и зарубежных исследованиях обсуждается вопрос о том, как долго просуществуют традиционные учебники и принадлежит ли будущее виртуальным и цифровым носителям знаний; подробно рассматриваются преимущества и недостатки традиционного учебника и современных информационно-коммуникационных технологий [10]. В качестве преимуществ традиционного учебника называются следующие моменты: 1) методическая разработанность учебных материалов с учетом целей обучения; 2) доступность учебного материала учебника для обучающихся; 3) возможность обновления содержания учебника дополнительными материалами; 4) возможность организации самостоятельной работы обучающихся; 5) наличие ориентирующей составляющей как для обу-

чающего, так и для обучающегося и др.

К недостаткам традиционного учебника можно отнести следующее: 1) выбор и организацию материала в соответствии с целями, преследуемыми самими авторами учебников; 2) снижение актуальности информации; 3) в центре оказывается обучающий – преподаватель, поскольку он определяет выбор методов, использует свои материалы.

К преимуществам новых информационно-коммуникационных средств можно отнести: 1) интертекстуальность и многоуровневость информационных ресурсов; 2) использование различных форм работы, в том числе интерактивных; 3) организацию многоканального обучения; 4) актуальность и универсальность используемых данных; 5) широкую возможность привлечения материала, недостающего в учебнике; 6) формирование медиакультуры у обучающихся за рамками учебных занятий; 7) пространственную и временную гибкость и т.д. [10].

П.В. Сысоев выделяет три важные дидактические функции информационных и коммуникационных технологий, которые сложно реализовать при традиционном обучении иностранному языку с использованием учебника: а) выстраивание индивидуальной образовательной траектории; б) реализация педагогической технологии «обучение в сотрудничестве»; в) развитие умений самостоятельной учебной деятельности [6].

Вместе с тем проблемным в использовании новых средств следует назвать когнитивную перегрузку обучающихся, когда внимание концентрируется одновременно на содержании материала и на стратегиях поиска материала. Часто поиски в Интернете занимают много времени, что в свою очередь является причиной низкой эффективности обучения. В качестве недостатка отдельные исследователи отмечают снижение уровня коммуникативной компетенции обучающихся при изучении иностранного языка. Кроме того, нельзя не отметить необходимость обеспечения информационной безопасности обучающихся при использовании социальных сервисов в реализации различных интернет-проектов [6, 10].

Анализ последних работ в области теории учебника позволяет сделать вывод о том, что исследователи, несмотря на широкие возможности информационно-коммуникационных технологий, отводят учебнику главную роль, продолжая отмечать его как центральное содержательное звено, как основное средство обучения. Как известно, в основе любого учебника лежит определенный концептуальный подход к обучению, и, соответственно, все компоненты системы обучения, равно как цели, принципы и методы, должны коррелировать с основными положениями обосновываемой концепции. В учебниках ИЯ прослеживаются основные идеи деятельностного коммуникативно-когнитивного подхода, направленного на активизацию интеллектуальных способностей обучающихся, на развитие у них способности к социальному взаимодействию, самостоятельному принятию решений. Следует учитывать изменения, произошедшие в социальной, информационной и технологической сферах. Учебник ИЯ для студентов языковых вузов/факультетов должен служить реализации целей и содержания лингвообразования и ориентировать обучающихся в информационном потоке.

Сегодня признается идея о том, что при постоянно возрастающем потоке информации невозможно получить весь объем знаний в вузе. С расширением сфер деятельности человека неизбежна потребность в получении новых знаний и развитии новых умений практической деятельности. В федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (степень бакалавр) одной из задач указано воспитание «стремления к совершенствованию в профессии в рамках непрерывного образования и самообразования, развитие творческого мышления и общей культуры обучающихся» [7, с.10]. В работах отечественных ученых подчеркивается неизбежность «обучения на протяжении всей жизни», «иноязычного образования через всю жизнь» и необходимость развития умений извлекать и синтезировать необходимые знания, развивать умения их практического использования [2, 6]. Поэтому одной из приоритетных целей высшего образования становится подготовка таких профессионалов, от которых требуются способность постоянно приобретать новые знания и умения, умения ориентироваться в информационной среде, умения управлять знаниями, творческая активность в принятии решения, широкая профессиональная ориентация. В связи с этим конечным результатом лин-

гвообразования видится формирование профессионального интеллекта.

В психологии интеллект (лат. *intellectus* – понимание, познание) трактуется как общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей. Понятие интеллекта включает в себя систему всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятие, память, представления, мышление, воображение. Психологи рассматривают интеллект как достигнутый обучающимися к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения знаний, навыков, умений [5].

Анализ работ, посвященных проблемам интеллекта, показал, что на сегодняшний момент не существует общепринятой теории интеллекта. В истории психологии имеются различные взгляды на природу интеллекта и его модель, разное понимание его сущности и структуры. Открытым остается вопрос о внутренних механизмах интеллектуальной деятельности человека.

В работе М.А. Холодной [8] подробно описано восемь основных подходов к формированию интеллекта, для каждого из которых характерна определенная концептуальная линия в трактовке природы интеллекта: 1) феноменологический подход – интеллект как особая форма содержания сознания (В. Келлер, М. Вертгеймер и др.); 2) генетический подход – интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром (У.Р. Чарльзворт, Ж. Пиаже); 3) социокультурный подход – интеллект как результат социализации, а также влияния культуры в целом (Дж. Бруннер, Л. Леви-Брюль, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский и др.); 4) процессуально-деятельностный подход – интеллект как особая форма человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер и др.); 5) образовательный подход – интеллект как продукт целенаправленного обучения (К. Фишер, Р. Фейерштейн и др.); 6) информационный подход – интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации (Г. Айзенк, Р. Штернберг и др.); 7) функционально-уровневый подход – интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (Б.Г. Ананьев, Б.М. Величковский и др.); 8) регуляционный подход – интеллект как фактор саморегуляции психической активности (Л.Л. Терстоун и др.). Как мы видим, отсутствие

однозначности в подходах к изучению интеллекта связано с многообразием его проявлений и сложностью механизмов функционирования.

В работах М.А. Холодной, Н.И. Чуприковой интеллект рассматривается с позиции системно-структурного подхода, основанного на положениях С.Л. Рубинштейна о природе умственных способностей. В частности, умственная деятельность является аналитико-синтетической, поэтому ядром умственных способностей выступает качество процессов анализа, синтеза и обобщения [8, 9]. М.А. Холодная утверждает, что носителем интеллекта являются сложные внутренние, относительно стабильные когнитивные структуры субъекта, закрепляющие в своем строении весь его прошлый ментальный опыт. Под ментальным опытом понимается «система психических образований и иницируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обуславливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности» [8, с. 106]. Когнитивные структуры в свою очередь представляют собой не только системы аккумуляции и хранения опыта умственной деятельности, но и средство познания. С помощью этих структур человек извлекает информацию из окружающего мира, осуществляет анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. От степени развития и сформированности этих структур зависит успешность обработки текущей информации. Как отмечает Н.И. Чуприкова, развитие когнитивных структур подчиняется универсальному закону развития всех органических систем: от простых форм к более сложным путем их многоаспектной прогрессивной дифференциации, интеграции и иерархической упорядоченности [9]. Предложенный М.А. Холодной, Н.И. Чуприковой подход к онтологической природе интеллекта позволяет признать существование разных видов интеллекта.

Интерес к идее о множественности сторон интеллекта обусловлен тем, что в психологии стали накапливаться данные о том, что для успешной профессиональной деятельности человека личностные, аффективные особенности порой важнее, чем общий (академический) интеллект или уровень IQ. Тестовый подход к измерению интеллекта, долгое время доминировавший, стал подвергаться сомнению. По мнению психологов, тесты на определение коэффициента интеллекта измеряют прежде всего логические мыслительные способности человека, его способность к словесному мышлению. Между тем интеллект – это сложная иерархическая сис-

тема, включающая в себя когнитивные, аффективные и поведенческие составляющие, с помощью которых человек приспосабливается к окружающему миру, и одна логика не всегда может ему в этом помочь. Это вызвало попытки, прежде всего в американской психологии, пересмотреть понятие интеллекта и ввести в него непознавательные компоненты. С 1920-х гг. Р. Торндайк начал систематическое исследование социального интеллекта, трактуя его как проявляющуюся в человеческих отношениях часть общего интеллекта. Д. Векслер в 1940-х гг. подчеркивал, что для полноценного описания общего интеллекта необходимо учитывать его неинтеллектуальные факторы [8]. Позднее в 1985 г. Говард Гарднер разработал теорию множественного интеллекта в качестве альтернативы тому, что он называет «классическим» взглядом на интеллект как на способность к логическим размышлениям. Г. Гарднер на основании своих наблюдений пришел к выводу, что нет единой базовой интеллектуальной способности, существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в различных сочетаниях. Он определяет интеллект как способность к решению задач или созданию продуктов, обусловленную конкретными культурными особенностями или социальной средой [3].

Говард Гарднер отмечает, что интеллект представляет потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста. Он считает, что существует как минимум семь различных видов интеллекта, не зависящих один от другого и действующих в мозге как самостоятельные системы (или модули), каждый по своим правилам. К ним относятся:

1. Вербальный интеллект – способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматику), семантическую (смысл) и прагматическую составляющие речи (использование речи в различных ситуациях).

2. Логико-математический интеллект – способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, то есть к абстрактному мышлению.

3. Пространственный интеллект – способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным стимулам. Включает способность

конструировать образы в трех измерениях, а также мысленно перемещать и вращать эти образы.

4. Музыкальный интеллект – способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра (качественных характеристик) звука.

5. Телесно-кинестетический интеллект – способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами.

6. Внутриличностный интеллект – способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы.

7. Межличностный интеллект – способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей.

Первые три вида интеллекта традиционно измеряются стандартными тестами на интеллект. Другие виды интеллекта, по мнению Г. Гарднера, требуют специального изучения. Автор отмечает, что каждый из выделенных видов важен для успешности в определенной сфере жизнедеятельности. Ценность каждого компонента интеллекта определяется общественными нормами, поощряющими или не поощряющими развитие указанных интеллектуальных способностей. Взятые в культурном контексте эти виды интеллекта выявляют имплицитные общественные установки. Так, по мнению Г. Гарднера, развитие лингвистических и логико-математических способностей характеризует западное общество, а для изолированных социумов характерна ориентация на развитие межличностных способностей [3]. Данная теория в настоящее время приобретает все больше сторонников как среди зарубежных, так и отечественных исследователей. В последнее время у ученых большой интерес вызывает социальный и эмоциональный виды интеллекта, развитие которых признается важным для успешной профессиональной деятельности (Люсин Д.В., Ушаков Д.В., 2009; Андреева И.Н., 2012).

Среди последних зарубежных исследований, посвященных проблемам интеллекта, следует назвать работу немецкого исследователя Гунтера Дюка [11]. По мнению Г. Дюка, специальных (профессиональных) знаний недостаточно, чтобы быть успешным преподавателем, бизнесменом, менеджером и т.д. При этом автор признает, что приоритетной целью высшего образования выступает не овладение знаниями, а управление этими знаниями. Сегодняшние профес-

сионалы должны быть очень активными: участвовать в нескольких проектах, взаимодействовать с большим количеством людей, уметь влиять на них, управлять ими и вдохновлять. Анализируя влияние цифровой революции на рынок труда, влияние Интернета на все сферы профессиональной деятельности, автор приходит к выводу о том, что профессионализм в современную эпоху требует от нас других форм интеллекта. Одной из таких форм выступает профессиональный интеллект, который является интегративным понятием, состоящим, как считает Г. Дюк, из шести видов. Итак, профессиональный интеллект выступает сложной структурной моделью, включающей в себя следующие виды интеллекта: общий, эмоциональный, витальный (как способность к активным действиям), чувственный, творческий и конструктивный [11]. При этом следует отметить, что в структуре профессионального интеллекта автор выделяет его подвиды с прагматической точки зрения. Поэтому отдельные компоненты являются, на наш взгляд, спорными и требуют еще научного обоснования. Вместе с тем следует признать, что сформированность профессионального интеллекта как системы способностей является предпосылкой успешной профессиональной деятельности.

В этой связи исследование профессионального интеллекта коррелирует с новыми направлениями иноязычного образования, такими как выход в область лингвообразовательных ценностей и смыслов, приобретение обучающимися социально значимых качеств [2]. Применительно к теории учебника иностранного языка модель профессионального интеллекта может лечь в основу структуры и содержания вузовского учебника нового поколения.

В традиционном обучении содержание учебника выступает в качестве проекции содержания соответствующей науки в ее преломлении через доминирующие культурные ценности. Таким образом, необходимы учебники принципиально нового типа, которые могли бы выполнять роль интеллектуального самоучителя. На первый план нашего исследования выходит проблема определения структуры профессионального интеллекта. При уточнении его составляющих компонентов станет возможным формулирование принципов отбора и организации содержания вузовского учебника.

Таким образом, сформулированные в данной статье положения позволяют сделать первые выводы о возможной структуре вузовского учебника иностранного языка.

Литература

1. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения. – М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
2. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. – 2012. – №9. – С. 2-9.
3. Г. Гарднер. Структура разума. Теория множественного интеллекта. – М.: Вильям, 2007. – 512 с.
4. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения. Междисциплинарный подход. – СПб: Изд-во Полит. ун-та, 2011. – 248 с.
5. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С.138-140.
6. Сысов П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – №2. – С. 2-9.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (степень бакалавр). – М., 2010.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
9. Чуприкова Н.И. Об онтологической природе интеллекта: системно-структурный подход // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации: материалы науч. конф., посвящ. памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2010. – С. 92-101.
10. Batzner A. Digitale Medien im Schulbuch. Der Beitrag von Schulbüchern zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz. Hamburg, 2006.
11. Dueck G. Professionelle Intelligenz. Worauf es morgen ankommt. Frankfurt am Main, 2011.

Орбодоева Лариса Матвеевна, кандидат педагогических наук, доцент Бурятского государственного университета, e-mail: orbodoeva@mail.ru

Orbodoyeva Larisa Matveevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University.

УДК 37.033

© *М.Н. Очиров, Л.Х. Цыбикова*

Неогуманитарная функция образования: область определения и множества значений

В статье дано описание типа обучения, направленного на формирование личности, способной к взаимодействию с миром природы по нормам и правилам человеческой этики.

Ключевые слова: антропоцентрическое и эгоцентрическое экологическое сознание, этическое освоение природы, субъективизация природных объектов.

M.N. Ochirov, L.Kh. Tsybikova

Neo humanitarian function of education: function of definition and multiplicity of meanings

The article describes types of training aimed at the formation of personality, able to interact with world of nature according to norms and rules of human ethics.

Keywords: anthropocentric and ecocentric ecological consciousness, ethical mastering of nature, subjectiveness of natural objects.

Образование имеет тот же возраст, что и человеческая популяция: каждое поколение всегда передавало новому поколению свой опыт выживания. Традиционно образование толковалось именно как способ трансляции опыта предыдущих поколений подрастающему поколению. Если воспользоваться терминологией Маргарет Мид, образование было постфигуративным: "прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения" [1, с. 323]. Правда, сказанное относилось к культуре, но образование в обществе с постфигуративной культурой также является постфигуративным.

Образование и культура взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга: содержание образования определяется культурой, и культура

развивается благодаря образованию. Но образование управляемо, и можно добиться, чтобы образование опережало развитие общества и определяло качество общества.

В настоящее время стоит вопрос о формировании нового типа личности, принципиально отличного от потребительского типа личности, который является доминирующим во всем мире. Этот потребительский тип личности называется антропоцентрическим, как и тип экологического сознания, характеризуемый противопоставленностью человека и природы, восприятием природы как собственности человека и объекта одностороннего воздействия человека для удовлетворения своих потребностей, т.е. прагматическим характером мотивов и целей взаимодейст-

вия человека с природой [2, с. 140].

Новому (экоцентрическому) типу личности должен быть свойствен экоцентрический тип экологического сознания, для которого характерны:

1) ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы;

2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком;

3) баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой [2, с. 150].

Индустриальное общество с его промышленными, научно-техническими достижениями не только не принесло людям перспективы благополучного и неограниченно долгого существования на Земле, а, напротив, лишило их этой перспективы.

Понимание того, что существуют пределы роста общества за счет природы и возможна глобальная экологическая катастрофа, что необходимо "ограничить свободу действий в борьбе за существование" (О. Леопольд) привело в конечном счете к убеждению о необходимости изменений в самой человеческой структуре. Создатель Римского клуба А. Печчи еще в середине прошлого века предупреждал: "... человек стоит перед дилеммой: либо он должен измениться как отдельная личность, как профессионал и как часть общества, либо ему суждено исчезнуть с лица Земли" [3, с. 5].

Переход к обществу высокой нравственности, качества жизни и устойчивого развития ревностно пропагандировал выдающийся ученый, председатель Сибирского отделения Академии наук СССР академик В.А. Коптюг.

А.Д. Урсул теоретически обосновал глобальную экологическую неогуманистическую функцию образования: предотвращение глобальной экологической катастрофы и выживание человечества в целом. Необходимо практическое воплощение этой функции образования. Для этого нужно, чтобы правительство России разделяло взгляды А. Печчи, В.А. Коптюга и других деятелей и проявило политическую и административную волю для принятия исторического решения о переориентации всей общественной жизни, всего дела обучения и воспитания на всех уровнях на формирование нового, экоцентрического типа личности, называемого еще любовно-творческим типом личности, имея в виду человека, любящего природу и стремящегося к увеличению ее творческой мощи.

А. Швейцер, автор концепции этики благоговения перед жизнью [4], признает добром только

то, что способствует сохранению и развитию всего, что живет, а все, что не служит этому, – злом.

А.Д. Урсул основным противоречием в образовании считает его ориентированность на прошлое. По его мнению, "образовательная система фактически игнорирует будущее, находя "комфортабельное существование" в воспоминаниях о прошлом и обрекая себя на исчезновение вместе со всем сообществом". А.Д. Урсул считает, что "практически все образовательные учреждения и системы не имеют четкой ориентации на будущее, на создание того его образца, который обеспечит как выживание человеческого рода, так и сохранение биосферы" [5, с. 117].

Прошло больше десяти лет со времени опубликования книги, в которой приведены критические замечания А.Д. Урсула, но положение в образовании не улучшилось, скорее, даже ухудшилось, поскольку темпоральное противоречие в образовании не преодолено, экологическое воспитание имеет по-прежнему антропоцентрическую сущность. Даже занимаясь охраной природы, люди это делают для себя, с прагматической целью, а не для самой природы.

Нами теоретически обоснована и практически реализована методическая система, направленная на этическое освоение младшими школьниками объектов природы, на развитие их способности взаимодействия с миром природы по этическим нормам и правилам взаимодействия между людьми [6].

Таким образом, для младшего школьного возраста характерен когнитивный субъектно-непрагматический тип отношения к природе [2, с. 168]. Однако к концу возрастного периода роль когнитивного периода снижается, значение поступочного компонента возрастает.

В любом случае для нас существенно то, что в этом возрасте происходит смена антропоморфизма, являющегося механизмом возникновения субъектного восприятия природных объектов в дошкольном возрасте, на субъектификацию, когда природные объекты наделяются субъектностью. Исходя из этого, для младших школьников нами избрана субъектификация в узком смысле слова. Это процесс и результат атрибуции субъектности, означающей надделение природных объектов следующими специфическими функциями: 1) способностью обеспечивать переживание личностной динамики; 2) выступать опосредующим элементом при построении отношений с миром; 3) стать субъектом совместной с воспринимающей деятельности и общения.

В качестве объекта субъектификации мы избрали Байкал в расширенном понимании, включающим воду, почву, растения, животных. В нашей монографии "Дети и природа: стратегия взаимодействия" [6] мы подробно описали процедуру атрибуции субъектности Байкала в его обобщенном понимании. Субъектификация Байкала проведена таким образом, что дети воспринимают себя его частью, это отношение к Байкалу переносится на природу в целом. В контексте субъектификации у детей мы формируем "Байкальскую этику", которая служит образцом этического освоения природы, отношения ко всей природе через призму этических норм и правил.

Экспериментальное обучение по освоению экологической этики младшими школьниками происходит как достижение следующих критериев (заповедей):

- человек – часть природы;
- природные объекты – полноправные партнеры по взаимодействию;
- все живое равноценно: помогай любой жизни;
- не относись к природе потребительски – ограничивай свои потребности;
- живи в гармонии с природой;
- не сотрудичай с теми, кто приносит зло природе;
- природа самоценна, охраняй природу не для себя, а для нее самой;
- относись к природе так, как хочешь, чтобы относились к тебе.

Различные объекты природы имеют различную трудность субъектификации, что объясняется спецификой психологических релизеров, присущих данному объекту. Поэтому всем предлагается один и тот же объект, с которым у всех имеется определенный опыт взаимодействия.

Бесконечность множества феноменов окружающего мира и бесконечность множества внутренних феноменов сознания позволяют перенести понятие изоморфизма на взаимодействие этих двух множеств феноменов. Мыслительная деятельность отражает множество феноменов окружающего мира на сознание и обусловливает духовное развитие личности посредством восхождения от чувств к абсолютному знанию. В процессе интериоризации отношения и связи между феноменами реального мира переходят в отношения и связи между внутренними феноменами, в чем и состоит изоморфизм. Вследствие изоморфного отображения внешних

феноменов во внутренние учитель получает возможность целенаправленного развития личности ученика. Реализация феноменологической концепции воспитания состоит, во-первых, в правильном выборе феноменов окружающей действительности; во-вторых, – в обеспечении их изоморфного отражения в сфере сознания детей; в-третьих, – в адекватной диагностике процесса развития личности.

Современная аксиологизация образования предполагает новое толкование традиционных ценностных установок. Гуманизация образования означала акцент на развитие отдельной личности и в определенной степени имела антропоцентрическую ориентацию. В экоцентрической системе образования акцент делается на выживании и развитии всего человечества. Такая неогуманистическая ориентация не означает отказа от гуманизации в традиционном личностно-ориентированном понимании. Неогуманизация образования включает в себя его гуманизацию, но она гораздо шире и распространена на все человечество, на его развитие в глобальном пространстве-времени.

Поиск и реализация смыслов как путь духовного перерождения человека разворачивается в направлении обретения свободы, независимости, гибкого реагирования на меняющиеся жизненные условия. Роль педагога не в насильственном навязывании смыслов, а в том, чтобы создать предпосылки для обретения нужного смысла.

Одной из таких предпосылок служит включение в содержание обучения нового вида опыта – опыта соблюдения норм экологической этики. Этот опыт сконцентрирован нами в заповедях экологической этики, их соблюдение в школе, классе, дома, в группе, на природе означает освоение опыта экологической этики.

Велик потенциал российского общества в решении экологических проблем. Велик потенциал российской природы. Велики и педагогические перспективы экологической этики. Благодаря опережающему экологическому образованию можно обеспечить развитие опережающего экологического сознания (экоцентрическое), опережающую социализацию (ноосферную), любовно-творческое взаимодействие человека с природой без угрозы экологической катастрофы. Мир спасет образование. Дж. Дьюи справедливо утверждал: "Школа может создать в проекте такой тип общества, который постепенно изменил бы и характер взрослого общества".

Литература

1. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999.
3. Печчен А. Человеческие качества: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985.
4. Швейцер А. Благовение перед жизнью: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992.
5. Введение в теорию устойчивого развития: курс лекций. – М.: Ступени, 2002.
6. Очиров М.Н., Цыбикова Л.Х. Дети и природа: стратегия взаимодействия: монография. – Нижнекамск: Изд-во Нижнекам. муницип. ин-та, 2012.

Очиров Михаил Надмитович, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет, тел. (3012)219757, e-mail: mochirov@mail.ru

Цыбикова Лидия Ханхаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, Бурятский государственный университет, e-mail: cibikova@rambler.ru

Ochirov Mikhail Nadmitovich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University.

Tsybikova Lidiya Khankhaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of algebra, Buryat State University.

УДК 37.034

© Т.Б. Сандабкина

Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников

В данной статье раскрыты особенности формирования нравственных представлений у младших школьников.

Ключевые слова: нравственность, представление, общество, личность, ребенок, воспитание, культура, образование.

T.B. Sandabkina

Psycho-pedagogical peculiarities of formation of moral attitudes among primary school children

In this article the peculiarities of formation of moral perceptions among primary school children have been revealed, as well as factors and conditions affecting the development of primary school children.

Keywords: morality, perception, society, personality, child, upbringing, culture, formation.

Нравственные представления младших школьников – это обобщенный образ о добре, зле, любви, красоте, понимание и проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, сопереживание чувствам других людей. К этому же понятию относится способность младшего школьника формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам.

Опираясь на данные определения, мы задались целью выявить психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений у младших школьников.

Воспитание нравственности должно начинаться с формирования соответствующих представлений.

При формировании нравственных представлений происходит изменение личности ребенка под влиянием внешних воздействий (Н.А. Платонов), саморазвитие (А.В. Петровский), усложнение личности ребенка (С.Д. Поляков) [7, с. 31].

Формирование нравственных представлений младшего школьника происходит с учетом его возрастных, природных и индивидуальных особенностей. Выделяют следующие возрастные особенности младшего школьного возраста при формировании нравственных представлений. Мы в своем исследовании опирались на периодизации А.В. Зосимовского, Ж. Пиаже и Л. Колберга.

1. *Повышенная восприимчивость* к усвоению нравственных правил и норм. У детей наблюдается готовность следовать нравственным нормам поведения. В то же время младший школьник легко поддается как хорошему, так и плохому влиянию. (А.В. Зосимовский). Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развития личности.

2. *Недостаточная осознанность нравственных действий, относительная несамостоятельность нравственного поступка.*

3. Ребенок ориентирован в своих нравственных действиях на последствия поступка (наказание или поощрение). Дети рассматривают нравственность как что-то внешнее по отноше-

нию к ним (Ж. Пиаже и Л. Колберг).

4. *Отсутствие собственных нравственных убеждений.* Младший школьник в своих действиях опирается на авторитет родителей, учителей, старших школьников. При этом наблюдается произвольное положительное поведение ребенка. Нам хочется особо подчеркнуть важную роль нравственного социального окружения и среды в жизни ребенка, роль нравственной позиции учителя и родителей.

5. *Эмоциональное восприятие мира у младшего школьника преобладает над рациональным.* Необходимо развивать творческое мышление ребенка, его коммуникативные навыки.

Следующим пунктом мы выделяем *социокультурные и индивидуальные особенности младшего школьника.*

1. Новый вид деятельности – *учебная.* Каждый этап возрастного развития связан с изменением личности. Выполнение ребенком разнообразных школьных обязанностей создает прекрасные возможности для формирования и развития нравственных чувств, укрепления нравственных представлений, воли ребенка. В этот период у ребенка развивается произвольная мотивация.

2. Интенсивный процесс *познавательной деятельности* младшего школьника. Ведущая потребность – быть школьником – складывается из стремления соответствовать внешним требованиям, желания быть успешным в учебе, получить признание со стороны учителя, родителей, позже – одноклассников (2, 3-й классы). Готовность к школьному обучению как проявление готовности к выполнению новых обязанностей, чувства долга, ответственности перед старшими очень важна при формировании нравственных представлений.

3. Появление *новых социальных институтов* в жизни младшего школьника. К доминирующему влиянию семьи в дошкольном возрасте присоединяется воздействие учителей, сверстников, старшеклассников.

И, наконец, *гендерные особенности.* У девочек более развиты чувства эмпатии, социальной ответственности, чем у мальчиков. У девочек наблюдается словесное одобрение социальных норм поведения, у мальчиков – деятельное начало.

Великие педагоги XIX-XX вв. И.Г. Песталоцци, И.А. Сикорский, М.М. Манасейна и др. внесли огромный вклад в изучение и выявление биологических факторов, влияющих на формирование нравственности младшего школьника.

В своих исследованиях ученые-педагоги установили взаимосвязь между физическим развитием и нравственным ростом (И.Г. Песталоцци), интеллектуальным и нравственным развитием (И.А. Сикорский, П.Ф. Каптерев, М.М. Манасейна), эстетическим развитием и нравственным воспитанием (П.Ф. Каптерев).

На формирование личности младшего школьника могут влиять следующие *факторы:*

1) генетические особенности человека (его характер, восприятие окружающего мира);

2) окружающая природная среда (стиль поведения);

3) социокультурная среда (определенный свод социальных норм и ценностей);

4) социальное окружение (семья, организация и т.д.);

5) индивидуальный опыт человека (жизненные ситуации).

Основными факторами формирования личности являются влияние социального окружения и социокультурной среды.

Учитывая психолого-педагогические особенности и факторы, влияющие на формирование нравственности, мы исследовали и необходимые для этого *условия.*

Мы выделяем следующие условия: необходимость целенаправленной организации поведенческой деятельности, положительная мотивация к деятельности, развитие речи, объем нравственных представлений, нравственное влияние старшего поколения на младшее.

Рассмотрим каждое из условий. Так, *организованная поведенческая деятельность* позволяет плавно переходить от одной стадии нравственных представлений к последующей. Это условие помогает определить поступательный характер формирования нравственных представлений, когда ребенок приобретает готовность к адекватному реагированию на простейшие внешние регулирующие воздействия.

Развитие положительной мотивации учащегося к деятельности помогает ориентировать ребенка на положительные стороны нравственности, самому быть образцом нравственного поведения, создавать атмосферу доверия.

Одним из важных психолого-педагогических условий является *развитие речи.* Оно способствует расширению круга нравственных представлений, обеспечивает все возрастающую гибкость их смысловых связей в памяти и мышлении. Речевыми источниками нравственных представлений могут выступить собственный опыт ребенка, его наблюдения; впечатления

других людей, переданных детям устной или письменной речью. Надо отметить, что речевые источники, имеющие общественно-исторический характер, больше влияют на формирование представлений, чем представления, прямо возникшие из наблюдения [1, с.108].

Следующим условием мы выделяем *накопление нравственных представлений*. Ребенку необходим большой объем представлений о категориях нравственности как ориентир при выборе способов поведения в возникающих ситуациях.

Важным условием нравственного развития ребенка является *воспитание младшего поколения старшим* через собственный нравственный пример. Важность этого условия отмечал в своих исследованиях И.А. Сикорский. Он обращал внимание на то, что при разрушении преемственности нравственного поведения может произойти обеднение нравственных чувств подрастающего поколения, обесценивание высоких идеалов, снижение нравственной мотивации [4, с. 70].

Однако, несмотря на то, что на нравственное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, следует отметить, что решающую роль в этом процессе играют *педагогические*, так как они наиболее управляемы. Такое значение педагогическому влиянию придается еще и потому, что они более направлены на выработку определенного рода отношений. С точки зрения педагогической теории процесс нравственного воспитания в школе представляет собой совокупность целенаправленных и последовательных действий ученического и педагогического коллективов. Результат этих действий отражается в понимании, принятии нравственных норм, в поведении учащихся.

Систематическое и целенаправленное побуждение поступать нравственно закрепляется в характере младшего школьника в виде нравственных привычек [6]. Нравственные привычки укрепляются в деятельности, поэтому в школе нужна специальная работа по воспитанию определенных привычек поведения. Младший школьник должен быть способен совершить хороший поступок без ориентации на последствия (поощрение или наказание).

Гораздо полезнее упражнять их в действиях, желательных с точки зрения истинной моральности, как отмечал Дж. Локк, чем обременять память детей правилами и предписаниями, которые тотчас забываются. Упражнениям детей в нравственных поступках большое значение уделял и педагог-ученый И.Г. Песталоцци [5].

Привычка к поведению, определенному глубоко усвоенными нравственными нормами, – показатель устойчивости морального мотива.

Формирование нравственного образа протекает в процессе разнообразной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с младшими и взрослыми. Тем не менее нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему форм, методов и приемов педагогических действий.

Изменения личности ребенка проявляются в степени его убежденности, которая реализуется в различных видах деятельности и рассуждениях.

Уровень нравственности зависит от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами [7].

Умственное развитие в младшем школьном возрасте проходит через следующие стадии:

- усвоение действий по образцу, эталону;
- формирование системы действий в рамках заданной модели;

- переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

Школьное обучение включает усвоение абстрактных представлений, дает ребенку общую схему, в которую он может поместить свои спонтанные понятия, осознать, что в действительности означает то или иное слово [1, с. 8].

Например, изучая понятия «добро», «зло» в более широком, «научном» плане, дети лучше их осознают и могут использовать их в практической деятельности [3].

Универсальная логика обучения в начальной школе строится от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений.

Ученые в ходе исследования выделяют биологические, физические и социальные факторы, которые оказывают влияние на формирование нравственных представлений личности ребенка.

При анализе факторов, влияющих на нравственные представления, мы опирались на исследования видных ученых А.В. Зосимовского, Ж. Пиаже, Л. Колберга, И.А. Сикорского, М.М. Манасеиной, П.Ф. Каптерева и др. Биологические факторы мы разделили на генетически заданные параметры и психические процессы ребенка.

К генетически заданным параметрам нами отнесены возрастные особенности ребенка, воз-

можное недоразвитие и ослабление интеллектуальных сил, физическое развитие и наследственные свойства; к психическим – развитие речи и воспитание чувств.

К социальным факторам формирования нравственных представлений относятся: предъявление обществом норм поведения; воспитание определенных привычек поведения (упражнения в действиях), различные виды творчества (например, народные песни); школьное образование.

Для формирования представлений используют *интеллектуальные, положительные эмоциональные, практически-действенные средства, межпредметные связи, социальную и профессиональную позицию педагога*. Применяя определенные формы, методы педагогической работы, мы формируем у ребенка отношение к себе (честность), к другим (уважение, отзывчивость), к труду (ответственность), к природе (бережное отношение). Формирование у ребенка нравственных представлений и понятий помогает человеку в выборе правильного поведения.

Источником любви и веры с младенчества является, по мнению Песталоцци, отцовское и материнское чувства.

Педагогическая мысль, будучи трансформатором передовых философских идей К. Ушинского, П. Каптерева, Л. Толстого, выработала собственное понимание гуманистической парадигмы в педагогике, которая включала в себя любовь, веру в добрые силы детской души, ценностное отношение к личности ребенка, заключающееся в уважении и понимании; создание условий для свободной деятельности ребенка; учет возрастных, природных и индивидуальных особенностей и создание условий для саморазвития, самообразования и самовоспитания.

Понимая нравственное воспитание как воспитание высших чувств, И.А. Сикорский доказывал, что в таком смысле оно не может быть осуществлено в раннем детстве во всем объеме. Вместе с тем развитие чувств может быть начато уже в раннем возрасте. Уже двухлетний ребенок обладает чувствами любви и сострадания. Мы в своем исследовании, говоря о нравственных представлениях, опираемся на когнитивную

сферу ребенка, которая тесно взаимодействует с эмоциональной и поведенческой сферами. Младший школьник действительно обладает чувствами эмоциональной отзывчивости, любви к ближнему, но при этом у него нет полного осознания нравственных категорий, не сформировано желание совершать добрые поступки для людей, которые не входят в его ближний круг (индивидуально-избирательное отношение) [4].

Осознание является интеллектуальным процессом и его ослабление или недоразвитие может сказаться на уровне нравственной воспитанности младших школьников (И.А. Сикорский, М.М. Манасеина). Существует и обратное влияние: нравственное воспитание совершенствует интеллект, утверждал П. Ф. Каптерев.

Конечно, нравственное воспитание следует начинать как можно раньше, учитывая при этом возрастные особенности ребенка. Как утверждал великий педагог, дидакт Я.А. Коменский, «долго будет хранить сосуд тот запах, которым пропитался с первого раза», при этом он предостерегал: «зло распространяется легче и держится упорнее». Поэтому для того, чтобы предохранить детей от безнравственности, необходимо развивать волю ребенка, доводя ее до высокого уровня самообладания, строгой дисциплины.

«Переосмысление накопленного опыта воспитательного процесса и построение современной воспитательной системы должны помочь ребенку в понимании и внутреннему принятию смысла человеческой жизни, способствовать свободному, естественному, внутренне осознанному восприятию гуманистических ценностей каждым воспитанником.

Для педагога сегодня важно не только овладеть формами, средствами, приемами воспитания, изучить наработанный опыт, но и найти индивидуальный способ их применения, оптимального сочетания в каждой конкретной педагогической ситуации, создать актуальные педагогические технологии, отобрать и возродить продуктивные традиции организации воспитательной работы прошлых лет, стать автором собственной концепции воспитания» [7, с. 41].

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии: в 2 т. Т.2 : Развитие и воспитание личности. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 548 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 220 с.
3. Готсдинер А. Дидактические основы музыкального развития учащихся // Вопросы музыкальной педагогики. – М., 1979. – Вып. 11. – С.6-14.
4. Бабаян А.В. И.А. Сикорский о нравственном воспитании // Педагогика. – 2004. – №10.
5. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

6. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: сб. ст. / сост. А.А. Готсдинер. – Л.: Музыка, 1981. – 104 с.
7. Слестенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

Сандабкина Туяна Байровна, учитель музыки, МБОУ «Гимназия № 14», г. Улан-Удэ, аспирант кафедры педагогики, БГУ, тел. 631573.

Sandabkina Tuyana Bairovna, teacher of music, Gymnasium № 14, Ulan-Ude, postgraduate student, department of education, Buryat State University, tel. 631573.

УДК 378.1

© Ю.В. Слезко

Феноменологическое пространство туристического дискурса

В статье рассматривается понятие туристического дискурса, анализируются его устные жанры, а также специфика текстов с целью выявления теоретических основ обучения.

Ключевые слова: туристический дискурс, коммуникативное намерение, жанр, тексты туристической сферы общения, креолизованный текст.

Yu. V. Slezko

Phenomenological space of tourism discourse

The article concerns a concept of tourism discourse, its oral genres are analyzed, as well as a specific character of texts is viewed with the purpose of revealing theoretical basis of teaching.

Keywords: tourism discourse, communicative intention, genre, texts on tourist sphere of communication, creolized text.

Развитие международного туристического бизнеса в России и его стабильно высокое положение в мировой экономике обуславливает необходимость обеспечения в этой отрасли персоналом, способным эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях межкультурной коммуникации. В этой связи в системе образования возрастает актуальность иноязычной подготовки бакалавров туризма. Согласно Примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов одной из целей обучения является овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в области профессионального общения [24, с. 5], важной составляющей которой является дискурсивная компетенция. Дискурсивная компетенция представляет собой знание различных типов и жанров дискурсов, правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения [11, с. 23]. Именно обучение дискурсу профессиональной сферы общения формирует у обучающихся картину мира носителя иноязычной культуры в различных сферах деятельности и быта, а также способность осуществлять эффективное речевое взаимодействие в ситуациях профессионального общения.

Процессу обучения иноязычному дискурсу посвящен ряд методических работ (Головина Н.П., 2004; Ермошин Ю.А., 2010; Иванова Н.В., 2004; Кучеренко О.И., 2000; Ступникова Л.В., 2010; Шатурная Е.А., 2009). Вместе с тем туристический дискурс, являясь предметом лингвистического

изучения отечественных и зарубежных исследователей (Аликина Е.Ю., 2010; Митягина В.А.; Погодаева С.В., 2008, Филатова Н.В., 2012; Vestito С., 2006; Cappelli G., 2007 и др.), как показывает анализ литературы, не рассматривался в качестве объекта овладения в неязыковом вузе.

Прежде чем перейти к выявлению специфики туристического дискурса, уточним сущность дискурса с целью установления наиболее приемлемого определения для нашего исследования.

Термин «дискурс» является предметом изучения лингвистики, семиотики, философии, психологии, этнологии, антропологии и др. На сегодняшний день у ученых нет единого мнения по вопросу определения понятия «дискурс». Так, в словаре терминов межкультурной коммуникации дискурс рассматривается как («discourse» от лат. *discursus* – ‘бег туда-сюда’) связанный текст в совокупности с социокультурным контекстом; речь как компонент, участвующий во взаимодействии людей». Указывается, что дискурс «описывается в терминах социально значимых действий и стратегий», которые участники общения выполняют в определенных коммуникативных ситуациях, соответствующих данному языковому сообществу и культуре [19, с. 102].

Автор теории дискурса М.Л. Макаров отмечает, что смежными понятиями для термина «дискурс» являются «текст», «речь» и «диалог» [12, с. 85]. По мнению ученого, речь и текст –

это аспекты дискурса, поэтому он предлагает широкое понимание дискурса: «все, что говорится и пишется» [12, с. 88].

В.Е. Чернявская выделяет два типа понимания дискурса: 1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве»; 2) «совокупность тематически соотнесенных текстов» [22, с. 143].

В нашей работе мы будем придерживаться определения дискурса В.В. Красных: «дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планом» [10, с. 111].

Анализ лингвистической и лингводидактической литературы показывает, что обучение дискурсу должно включать овладение лингвистическими параметрами построения устного текста в зависимости от коммуникативного намерения / интенции, а также экстралингвистическими и интралингвистическими контекстными факторами. Экстралингвистический компонент предполагает знание ситуации, социальных ролей, статуса и отношений собеседников (внешний контекст), наличие фоновых знаний, ценностных ориентиров инокультурных собеседников (внутренний контекст). Интралингвистический компонент контекста обуславливает необходимость обучения вербальному (речевые стратегии) и невербальному поведению (жесты, мимика), свойственному инокультурному адресату.

Обратимся непосредственно к рассмотрению феноменологии туристического дискурса. Анализ дефиниций туристического дискурса показывает, что понимание этого феномена варьируется, поскольку исследователи опираются на различные определения. Определяющим является и тот фактор, что большинство лингвистических исследований туристического дискурса основано на изучении его письменной формы.

Туристический дискурс понимается как «речь, реализуемая в институциональных ситуациях общения в предметной области туризма» [16, с. 3]. Автор доказывает, что туристический дискурс является гибридным, потому как объединяет черты рекламного, научно-популярного, дидактического дискурсов [16, с. 8].

Н.В. Филатова, следуя логике Т.А. ван Дейка, рассматривает туристический дискурс как «актуально произнесенный текст», связанный с

коммуникацией в сфере туризма [21, с. 77]. По мнению Е.Ю. Аликиной, С.Л. Мишлановой, туристический дискурс представляет собой вербально опосредованную деятельность в туризме [1, с. 45].

Для К. Вестито туристический дискурс (tourism discourse) – это употребление языка в устной речи и на письме (language in use in speech and writing), форма практики (деятельности), в которой создаются и распространяются социальные и культурные значения мест и народа (tourism discourse is considered a signifying practice, in which social and cultural meanings of places and people are constructed and transmitted); язык, участвующий в продвижении туризма (language in tourism promotion), представленный определенными жанрами [28, с. 3; 22].

Г. Каппелли соотносит исследуемый объект с языком, используемым в туризме; туристический дискурс, по мнению автора, демонстрирует разные уровни специализации, которые ассоциируются с разными типами текстов, адресованными определенной аудитории. (The language of tourism English can be recognized as a type of specialized discourse, displaying different levels of specialization associated with different types of texts that address a more or less specialized audience [26, с. 7].

Следуя типологии дискурса, предложенной В.И. Карасиком, туристический дискурс может быть отнесен к статусно-ориентированному институциональному дискурсу. Мы рассматриваем устный туристический дискурс, протекающий в формате «специалист и неспециалист», что влияет на характер общения. Участники общения выполняют определенные социальные роли: клиент (турист) – работник сферы туризма (экскурсовод, турагент, персонал гостиницы, официант). Социальные роли определяют вербальное и невербальное поведение коммуникантов. В общении с клиентами работники сферы туризма должны учитывать, что их адресат не располагает ни специальными знаниями, ни знаниями терминов. Следовательно, необходимо избегать в речи терминов, акронимов, быть готовым дать дефиницию тем или иным понятиям, перефразировать информацию в случае, если наблюдаются признаки того, что адресат не понял сообщения.

Кроме того, эталоны профессионального поведения в разных культурах могут не совпадать. Так, русские экскурсоводы полагают, что экскурсия должна быть информативной, поучительной, связанной и интересной. Некоторые виды

экскурсий допускают лирические отступления. Напротив, личностные отступления не свойственны английскому, немецкому, венгерскому дискурсу гидов [4, с. 68].

Участники туристического дискурса (работники сферы туризма и клиенты) находятся в различных статусных позициях, общение – асимметрично. В дискурсе работников туризма присутствуют маркеры неравного статуса участников, например, вежливые добавления “Sir”, “Madam”, “Mr. Smith” и др. [4, с. 66]. Кроме того, дискурсы, порожденные туристическим персоналом, например, советы, рекомендации отличаются некатегоричностью.

Создавая туристический дискурс, бакалаврам туризма необходимо учитывать качества национально-культурного дискурса в целом, в нашем случае англоязычного, такие как оптимистичный настрой и доброжелательное отношение к людям, преобладание конструкций с выраженным активным деятелем, эвфемизмов; недопустимость прямого воздействия на адресата, уважение личного пространства (privacy), отсутствие в высказываниях категоричности; большая условность американского речевого этикета и др. [4, с. 71-72].

Анализ лингводидактических исследований показывает, что обучение дискурсу предполагает выделение его определенных типов или жанров, соответствующих профессиональным потребностям обучающихся, ситуациям профессионального общения. При этом обращение к типологии дискурсов и жанрам показывает, что разные авторы [25; 11] относят одни и те же категории и к типам дискурсов, и к жанрам (например, доклад, консультация, дискуссия). В нашем исследовании мы будем вести речь о жанрах туристического дискурса, руководствуясь положением о том, что для более частных разновидностей типов дискурса используется понятие «жанр» [11]. Вслед за К.Ф. Седовым под жанрами мы понимаем «вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей» [18, с.66].

Анализ лингвистических и лингводидактических литературных источников позволил нам выделить следующие жанры туристического дискурса:

- беседа официанта с посетителями;
- экскурсия;
- диалог турагента с клиентом;
- диалог служащего гостиницы с клиентом;
- диалог персонала информационного центра с туристом.

Учитывая ограниченный объем статьи, подробно рассмотреть все жанры не представляется возможным, поэтому мы остановимся лишь на первых двух.

Беседа официанта с посетителями, как можно предположить, является жанром, в котором пересекаются туристический и ресторанный (гастрономический) дискурсы; последние в недавнее время стали объектом изучения зарубежных (Davis, 2009; Berghe, 2010) и отечественных исследователей (Анисимова Е.Е., 2003; Головницкая Н.П., 2007; Кацунова Н.Н., 2012). Гастрономический дискурс представляет собой «смешанный тип коммуникации, личностно-ориентированный, проявляющийся в бытовой (обиходной) сфере общения, и статусно-ориентированный, носящий институциональный характер» [7, с. 15]. Основными участниками ресторанный дискурса являются служащие заведения общественного питания и посетители. В беседе официанта с посетителями можно выделить следующие этапы: 1) установление контакта, во время которого служащему необходимо произвести впечатление, расположить к себе посетителя; 2) выявление потребностей клиентов; 3) рекомендации о выборе блюда, объяснение того, как блюдо приготовлено; 4) обслуживание; 5) предоставление счета. В центре беседы – текст меню, следовательно, от официанта требуется умение работать с ним: понимать его содержание, комментировать, объяснять. Для рекомендации блюда контактный персонал индустрии питания должен владеть присутствующими в меню терминами, которые свойственны определенной национальной кухне (won ton, hummus, Nigiri, focaccia); лексикой, позволяющей рассказать, как приготовлено блюдо (to blanch, to roast, to glaze), и какой у него вкус (sweet, salty, smooth, creamy, light, fluffy, rich, smoky), клише (*May I recommend the ...? It's one of the chef's specialities. This is one of our unique items*).

Экскурсия относится к жанрам публичного общения, т.к. присутствует массовый адресат, и к риторическим жанрам, предполагающим наличие «осознанных умений и навыков в области языкового оформления высказывания в соответствии с ситуацией общения, сходных с принципами построения художественных текстов (эстетики словесного творчества)» [18, с. 68-71].

Основную долю экскурсии как жанра занимает экскурсионный рассказ, который подчинен показу, помимо этого имеет место общение экскурсантов и экскурсовода. Структура экскурсионного рассказа включает в себя вступление, основную часть, заключение. Каждая часть экс-

курсионного рассказа характеризуется определенными речевыми актами: вступление предполагает речевые акты инструктирования и информирования; основная часть содержит речевые акты привлечения и концентрации внимания; заключение вовлекает речевые акты подведения итогов [8, с. 11]. Экскурсионный рассказ создается с учетом социокультурных, профессиональных, возрастных, образовательных характеристик инокультурного адресата.

Исследователи указывают, что экскурсия предполагает владение речевыми стратегиями и приемами [5], стилистическими и риторическими стратегиями [8]. Так, в экскурсии, адресованной англоязычной аудитории, уместны речевые стратегии самоподтрунивания, демонстрация уважения противоположной точки зрения,

готовность реагировать на реплики [5, с. 12]. К речевым приемам экскурсии относят маркеры начала, структурирования, окончания темы; владение приемами, реализующими фатическую функцию: апелляция к зрительной и физической активности реципиента (*As we come upon the ..., you'll see the ...; Ok, if you are ready, let's go inside*), актуализация личности экскурсовода (экскурсовод напоминает о себе, используя "we"), актуализация локативной характеристики объекта (*We are now standing in front of ...*) и др. Перечисленные приемы создают имитацию диалога с экскурсантами [8, с. 4].

Создавая жанры туристического дискурса, персонал реализует определенные коммуникативные намерения. Представим их в таблице (табл.).

Таблица 1

Жанры туристического дискурса

Беседа официанта с посетителями	Диалог турагента с клиентом	Диалог служащего гостиницы с клиентом	Диалог персонала информационного центра с туристом	Экскурсия
1) объяснение пунктов меню в ресторане, кафе	1) предоставление достоверной информации потребителям о турпродукте	1) объяснение маршрута к местам, расположенным в городе (вне гостиницы)	1) сообщение о достопримечательностях, мероприятиях и др.	1) экскурсионный рассказ
2) рекомендация о выборе блюда	2) советы, рекомендации туристам относительно билетов и резервирования	2) объяснение, как пройти к кафе, спортзалу и др. (объектам предоставления услуг в гостинице)	2) объяснение маршрута, как добраться до какого-либо пункта	2) инструктаж по технике безопасности. (входит во вступление экскурсии)
3) объяснение счета.	3) инструктирование о «правилах» пребывания в стране, безопасности	3) объяснение времени пребывания, отправления транспорта	3) предоставление общей информации о городе, стране, например, численности населения	
	4) рекомендация той или иной туристской услуги.	4) инструктирование об эксплуатации возможностей/ объектов гостиницы, о мерах безопасности	4) объяснение времени пребывания, отправления транспорта.	
		5) совет/рекомендация о посещении достопримечательностей, мероприятия, ресторана и др.		
		6) информирование об услугах, мероприятиях и др.		

Как видно из приведенного перечня коммуникативных намерений, реализация жанров устного туристического дискурса зависит от способности туристского персонала работать с текстами туристической сферы общения, передавать содержащуюся в них информацию. Поэтому далее рассмотрим особенности специальных туристических текстов как инструмента профес-

сиональной деятельности сферы туризма и артефакта культуры.

Тексты туристической сферы общения получили освещение в лингвистическом ракурсе в исследованиях Г.С. Атакьян, (2010); И.К. Завершинской (2008); О.П. Каребиной (2008); Е.Е. Меньшиковой (2010); С.А. Погодаевой (2008); А.В. Протченко (2006); G. Dann (1996);

W. Feighery (2006); S. Maci (2007) и др.

Для нашего исследования наиболее близко понимание текста туристической сферы общения, предложенное О.П. Каребиной: особая речемыслительная форма, которая позволяет представить некоторую картину мира в виде развернутой системы идей, суждений, представлений, формирующих концепты, своеобразные маяки такой системы, «истинный стык лингвистики и культурологии» [9, с. 29].

К туристическим текстам отечественные и зарубежные исследователи [13; 16; 21; 26; 27; 28 и др.] относят следующие: рекламные туристические тексты, брошюры, проспекты, листовки, путеводители, справочники, каталоги, статьи специализированных журналов и туристических рубрик газет, книги с описанием путешествий (travelogues), веб-страницы туристических бюро, отчеты, отзывы о поездках, дневники путешествий, частные впечатления туристов, выражаемые на интернет-форумах, «заказные» впечатления известных личностей о совершенных путешествиях и т.п.

Всякий текст туристической отнесенности имеет специфическую формальную, смысловую (предметно-понятийную) и логико-композиционную структуру. Анализ литературы позволил выявить специфику англоязычных текстов туристической сферы общения.

Лингвистические особенности:

1. Лексика в рассматриваемых текстах состоит из трех пластов: общеупотребительные, стилистически нейтральные слова (например, historical, cultural, architecture, sight, attract), общенаучные слова (например, phenomenon, relic, circular, erect), архитектурные, исторические, искусствоведческие термины (pinnacles, masonry, crenellate) [17, с. 17-18]. Язык туристических текстов образован лексикой из таких отраслей знания, как география, экономика, социология, психология, и лексикой, связанной с профессиональными видами деятельности и структурами (отель, транспорт, туроператоры, реклама) [28]. В текстах туристической сферы общения содержатся концепты, т.е. ментальные национально-специфические образования, содержанием которых является вся совокупность знаний о данных объектах или явлениях, а выражением – совокупность языковых средств [14, с. 71]. Концепты могут иметь «локально-национальные» черты (Pullman sleeping accommodation, Russian hospitality), универсальный характер для всех культур (destination, package tour) [14, с. 71].

В текстах туристической сферы общения преобладают слова со значением предметности. Им свойственна большая продуктивность. К ним

относятся имена существительные собственные и нарицательные, местоимения, соотносимые с ними. Без этих слов может быть нарушена вся понятийная сторона текста. Они употребляются в форме именительного падежа, способствуют логической организации фраз в тексте и оказывают влияние на эмотивно-прагматический аспект содержания высказывания [9, с. 124].

2. Положительная оценка туристических объектов формируется с помощью клише (to be famous for, to be an important part of, to cater for, to be popular with), относительных прилагательных, качественных прилагательных в превосходной степени, модальных глаголов, фразеологизмов; прецедентных имен, стилистических приемов: метафора, сравнение-сопоставление, гиперболы; эмоционально-экспрессивного синтаксиса: эллиптические конструкции, повтор на уровне синтаксической организации предложения, фигура ожидания, антитеза, риторический вопрос.

3. Использование конвенциональных сокращений единиц измерения, временных интервалов, наименований языков, терминов, как следствие, лаконизма, присущего публицистическому стилю и рекламе [21, с. 81], числительных, топонимов [16, с. 12]; акронимов и аббревиатур [14, с. 73].

4. Синтаксическая сторона варьируется в зависимости от типа текста. Так, в тексте путеводителя, брошюрах присутствуют параллельные конструкции, синтаксически сложные предложения, обусловленные научно-популярным и публицистическим стилями изложения [17; 16], а в проспектах преобладает упрощенный синтаксис [16].

Большинство текстов туристической сферы общения являются креолизованными (поликодовыми, семиотически осложненными), т.е. информация представлена в вербальной и визуальной формах. В данных текстах используются иллюстрации, фотографии, схемы, таблицы, пиктограммы с целью высокоэкономичного представления информации и эффективного воздействия на адресата. Иллюстрации создают социальную реальность, помогают адресату правильно понять смысл изложения [9, с. 103; 119], воспроизводя картину мира нации [2, с. 93].

К текстам с частичной креолизацией относятся газетные, журнальные статьи туристических рубрик, путеводители, брошюры, проспекты. Полная креолизация представлена в объявлениях, картах местности, билетах, расписании транспорта. Одной из значимых текстовых категорий креолизованного текста является модаль-

ность, для понимания которой необходимо восприятие вербальной и иконической информации, при этом большое значение имеют фоновые знания, мироощущения, эмоции адресата [2, с. 30]. Объективной модальностью обладают туристические карты местности, билеты. В проспектах, брошюрах, путеводителях, туристических рекламных объявлениях, журнальных и газетных статьях присутствует положительная эмоциональная оценка и побудительная модальность, также последняя имеет место в предупреждающих, запрещающих дорожных знаках.

Специфика предметно-понятийной стороны заключается в том, что тексты туристической сферы общения выполняют информативную и убеждающую функции, одна из которых доминирует в зависимости от типа текста. Рассматриваемые тексты вмещают информацию культурологического плана, страноведческие сведения об истории, географии, экономике страны, что позволяет обучающимся приобретать соответствующие знания. В них отражены ценности культуры автора текста и социокультурные особенности той системы, в которой они сформировались [9], а также общечеловеческие, общенациональные ценности [16]. Вместе с тем в данных текстах, отражающих ментальные модели автора, могут передаваться стереотипы, чувство превосходства, предрассудки по отношению к описываемой стране, дестинации [28, с. 54].

В туристических текстах содержательно-фактуальная информация подается через авторский взгляд, имплицитная информация, содержащаяся в них, реализует манипуляцию [9]. Напротив, в расписании транспорта, пассажирских билетах, картах, меню, занимающих важное место в туристической сфере общения, содержательно-фактуальная информация представлена объективно. Авторы отмечают аргументативную направленность, прагматические качества указанных текстов, наличие таких функциональных характеристик, как оценочность, побудительность, персуазивность [16].

Логико-композиционная структура рассматриваемых текстов варьируется в зависимости от типа текста. Так, композиционная структура газетной статьи включает: 1) заголовок; 2) вводящий абзац; 3) основную часть; 4) заключающий абзац [15, с. 65]. В путеводителе выделяют заголовок, который в большинстве случаев носит информационный характер, подзаголовок, слоган-девиз (в рекламных изданиях), основной текст [17, с. 14-15]. В прагматических текстах, используемых в сфере туризма, присутствует три

коммуникативных блока: заглавие, основной информационный блок, заключительный блок. Заголовок билета, расписания движения транспорта, план объекта, карты, объявления, инструкции выполняют номинативную и ориентирующую функции. Информационный блок реализует коммуникативную функцию [6, с. 26-28].

Важным, на наш взгляд, является возможное расширение типологии текстов туристической сферы общения. Так, Ю.В. Архипова называет текстами туристической отнесенности те, которые отражают профессиональную деятельность специалистов в соответствии с квалификационными требованиями и обслуживают такие сферы, как индустрия туризма, туристические компании и аспекты их деятельности, размещение и питание, работа с клиентами [3, с. 58]. В. О'Шанесси относит к текстам, информацией которых должны владеть работники сферы туризма, чтобы предоставить ее потребителям, не только брошюры, рекламные листовки, путеводители, газеты и журналы, но и расписание, указатели улиц, карты, информационные справочники (toom compendiums/ directories) [23].

Значимость в профессиональной деятельности работников данной сферы таких прагматических текстов, как отрывки из путеводителей, проспекты, брошюры, объявления, рекламные тексты, билеты, расписание, карта, схема, меню, подтверждается и тем фактом, что они используются в аутентичных учебниках и пособиях по английскому языку для изучающих туризм (Tourism 1; Welcome! English for the travel and tourism industry; English for International Tourism; First class: English for tourism Student's Book; Tourism and Catering: Workshop).

Проведенный анализ лингвопрагматических особенностей отдельных типов текстов туристической сферы общения позволил выявить три их вида, представленных разными жанрами:

- **информативные тексты:** статьи туристических журналов, газет и веб-сайтов, путеводитель, которые являются текстами с частичной креолизацией, имеют развернутую вербальную часть и выполняют информационную функцию;

- **малоформатные тексты:** брошюра, инструкция, реклама, объявление, меню, расписание движения транспорта, билеты, в которых иконические средства органично связаны с вербальной частью и служат опорой для ее понимания. Из перечисленных видов реклама и объявление относятся к текстам с полной креолизацией. Их особенностью является ограниченность текстового формата, а, следовательно, сжатость, крат-

кость, лаконизм вербального текста, экономия языковых и неязыковых средств [20, с. 75]. Данные тексты выполняют информационную, инструктирующую, регулятивную, рекламирующую функции [6; 20];

- **иконические знаки** (чисто иконические тексты): дорожные знаки, географические карты (физические, туристические), схемы метро, план улицы, парка, план здания (этажа гостиницы, других туристических объектов), выполняющие предупреждающую, поясняющую, регулируемую функции.

В ходе профессиональной деятельности работники сферы туризма, реализуя основную для них функцию – информационную, обращаются к текстовым информационным источникам. Следовательно, на занятиях по иностранному языку необходимо обучать студентов направления подготовки «Туризм» профессиональной трансформации аутентичного текста и передаче его содержания клиенту. Изложение сведений, содержащихся в информативном тексте, потребует отбора наиболее значимой информации в соответствии с ситуацией, запросами, особенностями клиентов (в случае подготовки экскурсионного рассказа), исключения избыточной информации эмоционального и рекламного характера,

выполнения текстовых семантических трансформаций (обобщения, перефразирования), соотнесения информации из разных источников. Напротив, работа с малоформатными текстами и иконическими знаками предполагает их «развертывание» за счет декодирования информации, представленной иконически (в виде пиктограмм, таблиц и др.), ее перевод на языковой код (интерсемиотического перекодирования) и внутриязыковое развертывание вербального компонента, представленного в тексте предельно сжато (в виде аббревиатур, сокращений, назывных предложений и др.), лингвокультурный комментарий к лексическим единицам.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы приходим к выводу, что создание туристического дискурса, и в частности его жанров, предполагает работу с текстами туристической сферы общения. Овладение текстовыми трансформациями в процессе изложения информации будет способствовать развитию автономности обучающихся, эффективной реализации коммуникативных намерений в создании устного туристического дискурса, формированию иноязычной коммуникативной компетенции как составляющей профессиональной компетентности выпускника вуза.

Литература

1. Аликина Е.Ю., Аликина Е.Ю., Мишланова С.Л. Аттрактивная функция метафоры в туристском дискурсе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – № 6. – С. 44-50.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
3. Архипова Ю.В. Методика формирования речемыслительных стратегий студентов на основе предъявления текстовой графической информации: английский язык, неязыковое среднее специальное учебное заведение: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2005. – 216 с.
4. Бондаренко О.Р. Дискурсивные свойства англоязычного дискурса сферы туризма как основа дискурсивной компетенции профессионала // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2012. – № 638. – С. 64-74.
5. Бондаренко О.Р. Методика обучения говорению на курсах повышения квалификации гидов-переводчиков (аспект межкультурного общения на английском языке): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 24 с.
6. Борходоева Л.А. Прагматический текст как средство формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2002. – 211 с.
7. Головницкая Н.П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 23 с.
8. Демидова Т.В. Феномен интердискурсивности экскурсионных текстов: опыт лингвокогнитивного анализа текстов экскурсий по Нижнему Новгороду и Нижегородской области: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2009. – 23 с.
9. Кареева О.П. Семантическая организация лингвистических и паралингвистических феноменов в текстах предметной области «Туризм»: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2008. – 183 с.
10. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
11. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 184 с.
12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
13. Митягина В.А. Коммуникативные действия в туристическом дискурсе // Иностр. яз. в высш. шк. – 2009. – № 4. – С.88-97.
14. Мошняга Е.В. Терминосистема международного туризма как лингвокультурное явление // Вестник городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1. – С. 67-73.
15. Овчинникова Н.Д. Актуализация компрессии при жанровой трансформации в англоязычном публицистическом тексте: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 191 с.
16. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2008. – 20 с.
17. Протченко А.В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: ав-

тореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006. – 20 с.

18. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

19. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

20. Таюпова О.И. Типы коммуникативно-прагматической вариативности в малоформатных текстах // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 2. – С. 73-78.

21. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса // Вестник Моск. гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2012. – № 2. – С. 76-82.

22. Чернявская В.Е. Поликодовое пространство текста: лингвосомиотическая парадигма языкознания // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век: сб. науч. ст. / под общ. ред. В.Е. Чернявской и С.Т. Золяна. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – С. 21-34.

23. O' Shannessy V. The road to hospitality: skills for the new professional, 3rd edition. – Pearson Education Australia, 2008. – 424 p.

24. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / С.Г. Терминасова [и др.]. – М., 2009. – 24 с. – URL: http://www.technical.bmstu.ru/umo/mer/2/ppd_inyz.doc (10 март. 2013).

25. Энциклопедия «Кругосвет». Дискурс. – URL: <http://ruslang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material12/> (12 июня. 2013).

26. Cappell G. The translation of tourism-related websites and localization: problems and perspectives [Electronic resource]. – http://www.gloriacappelli.it/wp-content/uploads/2007/08/cappelli_tourism-website-translation.pdf (2013, March 15).

27. Maci, S. Virtual Touring: The Web-Language Of Tourism [Electronic resource]. – URL: [http://aisberg.unibg.it/bitstream/10446/102/2/LeF25\(2007\)Maci.pdf](http://aisberg.unibg.it/bitstream/10446/102/2/LeF25(2007)Maci.pdf) (2012, March 17).

28. Vestito C. Tourism discourse and the representation of Italy: a critical analysis of English guidebooks [Electronic resource]. – URL: http://www.fedoa.unina.it/2780/1/Vestito_Lingua_Inglese.pdf (2013, February, 25).

Слезко Юлия Викторовна, аспирант, Иркутский государственный лингвистический университет,
e-mail: YuliaSlezko@mail.ru

Slezko Yulia Victorovna, postgraduate student, Irkutsk State Linguistic University.

УДК 371.262.6

© *Г.А. Судоплатова*

Анализ оценки качества образования выпускников школ Республики Бурятия (по результатам ЕГЭ 2013 г.)

Сопоставляя результаты единого государственного экзамена по русскому языку в Республике Бурятия 2005 (начало проведения эксперимента) и 2013 гг., автор дает подробный анализ качества знаний, умений и навыков выпускников школ, а также сформированности у них лингвистической и коммуникативной компетенций.

Ключевые слова: качество образования, знания, умения, навыки, компетенции.

G.A. Sudoplatova

The analysis of assessment the quality of education of high school graduates in the Republic of Buryatia (according to the results of USE in 2013)

Comparing the results of USE in the Russian language in the Republic of Buryatia in 2005 (the beginning of the experiment) and in 2013, the author thoroughly analyses the quality of knowledge, skills and habits of high school graduates and also their linguistic and communicative competence.

Keywords: quality of education, knowledge, skills, habits, competences.

Как известно, в 2001 г. в России выпускники школ государственную итоговую аттестацию стали проходить в новой форме – в формате ЕГЭ. Республика Бурятия присоединилась к данному эксперименту в 2005 г. И если в первые годы проведения ЕГЭ учителя плохо понимали специфику подготовки выпускников к экзамену, то сегодня в этой области накоплен достаточно большой опыт: в журнале «Русский язык в школе» регулярно публикуются аналитические отчеты о результатах экзамена, интересные статьи ученых-методистов и учителей, которые делятся опытом своей работы; вышли в свет новые

учебники для средней школы, ориентированные на подготовку школьников к сдаче ЕГЭ и др. Как это отразилось на качестве образования, стало ли оно лучше за эти годы? Чтобы ответить на данный вопрос, сравним результаты ЕГЭ по русскому языку 2005 и 2013 гг., вспомнив, во-первых, что контрольно-измерительные материалы включают 3 части. В части А проверяются знания, умения и навыки учащихся на базовом уровне; в части В проверяется сформированность лингвистической компетенции на высоком уровне сложности; в части С – сформированность у учащихся коммуникативной компе-

тенции. Кроме того, вспомним, что по общеобразовательным стандартам тема считается усвоенной, если с заданием справляются минимум 60% тестируемых.

Итак, при выполнении части А традиционно прочные знания (более 70% выполнения) выпускники показывают по следующим темам: «Грамматические нормы (ошибки в форме слова)», «Правописание суффиксов прилагательных и глаголов», «Пунктуация в сложном предложении с одним придаточным», «Текст, последовательность предложений». Значительно повысилось за эти годы качество знаний по темам «Орфоэпические нормы (с 47% до 70%)», «Синтаксис, характеристика сложного предложения» (с 43% до 67%), «Пунктуация в простом и сложном предложениях с союзом И» (с 62% до 73%), «Тире и двоеточие в простом и сложном предложениях» (с 59% до 71%), «Анализ текста (лексическое значение слова)» (с 51% до 69%). Самыми сложными заданиями для выпускников остаются два: нахождение в предложении грамматической основы и определение той или иной части речи. С первым заданием в 2005 г. справились всего 42% тестируемых, в 2013 г. – 45%. Основная причина данной ситуации, на наш взгляд, состоит в том, что при изучении грамматической основы учителя мало внимания обращают на семантический аспект проблемы. Например, в предложении *Он приплыл к берегу* перед нами простое глагольное сказуемое *приплыл*. А в предложении *Он приплыл первым* – уже составное именное сказуемое *приплыл первым*, т.к. основной смысл предложения заключен именно в слове *первый*, хотя ученики, как правило, в обоих случаях указывают простое глагольное сказуемое. Второе задание рассчитано на узнавание части речи в тексте без привлечения мыслительных операций, например, нужно установить часть речи слов *стелющийся* или *именно* (первое слово всегда является причастием, второе – всегда частицей), однако даже такие элементарные задания вызывают у выпускников затруднения.

Сопоставляя итоги ЕГЭ 2005 и 2013 гг., с сожалением приходится констатировать понижение процента выполнения заданий по темам «Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости)», «Слитное, раздельное написание слов», «Пунктуация в предложении с причастным и деепричастным оборотами», «Пунктуация в сложном предложении с разными видами связи».

Если говорить о лингвистической компетенции (часть В), под которой в науке понимается

знание выпускниками теории языкознания и умение проводить ими лингвистический анализ языковых явлений, то приходится констатировать, что данная компетенция не была сформирована у выпускников ни 2005-го, ни 2013-го гг., причем данная ситуация характерна для России в целом, хотя по отдельным темам имеется положительная динамика. Так, с заданием на поиск в тексте той или иной части речи в 2005 г. справились 26% учеников, в 2013 – 32%. Как показывают результаты экзамена, вызывает затруднение разграничение омонимичных частей речи: причастий и отглагольных прилагательных; кратких прилагательных и наречий; степеней сравнения прилагательных и наречий; знаменательных и служебных частей речи, прежде всего наречий и частиц, местоимений и подчинительных союзов. Плохо усвоив морфологию, выпускники затрудняются в определении связи слов в словосочетании, особенно примыкания, где зависимым словом является деепричастие или наречие. С этим заданием в 2005 г. справились 38% учеников, в 2013 г. – 57%. Знание морфологии влияет и на выполнение задания по определению способа образования слов, с которым в 2005 г. справились 37%, а в 2013 – 48% выпускников. Успешно выполнить задание мешает незнание морфологии и особенностей образования той или иной части речи. Например, при выявлении способа образования причастия, деепричастия и абстрактного существительного ученики, как правило, называют приставочно-суффиксальный способ, хотя данные части речи образуются только суффиксальным способом. Если же перед ними стоит задача найти в тексте слово, образованное с помощью нулевого суффикса (бессуффиксным способом), забывают, что это может быть только имя существительное, причем образованное или от прилагательного (высокий – высь), или от глагола (бегать – бег). С заданием на поиск в тексте односоставных предложений и в 2005 г., и в 2013 г. справились всего 35% выпускников, допуская ошибки в квалификации односоставных предложений, прежде всего безличных, так как неверно находят грамматическую основу предложения и не умеют разграничивать односоставные и двусоставные неполные предложения. Одно из заданий части В, в котором проверяется умение проводить пунктуационный анализ простого осложненного предложения, ориентировано на способность выпускников видеть в тексте пунктуационно-смысловые отрезки. К сожалению, приходится констатировать, что пунктуационная

зоркость учащихся в целом низкая: в 2005 г. с этим заданием справились 35%, в 2013 г. – 44% выпускников. Это обнаруживается и при написании сочинения (часть С), где пунктуационные ошибки значительно превышают орфографические: в 2013 г. 0 баллов по орфографии получили 25% выпускников, а по пунктуации – 39%. Одним из самых плохо усвоенных разделов на протяжении анализируемых девяти лет продолжает оставаться «Сложное предложение» (в 2005 г. – 27% выполнения, в 2013 г. – 36%), особенно темы «Виды придаточных в сложноподчиненных предложениях» (прежде всего при нахождении придаточного определительного, если средствами связи являются союзные слова *что и когда*), «Типы подчинительной связи в сложноподчиненном предложении с несколькими придаточными». В последнем случае особую сложность выпускники испытывают при анализе однородных придаточных, объединенных общим синтаксическим средством подчинительной связи – подчинительным союзом или союзным словом. Одно из заданий ориентировано на умение анализировать текст с точки зрения важнейшей его характеристики – связанности. На наш взгляд, это самое простое задание части В, но процент выполнения также невысок: в 2005 г. – 36%, в 2013 г. – 54%. Объяснить это можно тем, что часто средством связи между предложениями является та или иная часть речи, например, частица, местоимение, наречие, а поскольку, как было сказано выше, ученики плохо знают морфологию, то и качество выполнения задания невысокое.

Работая над сочинением (часть С), выпускники показывают, как они владеют коммуника-

тивной компетенцией, т.е. знаниями, умениями и навыками, необходимыми для понимания чужих и порождения собственных высказываний, адекватных ситуациям общения. Цифровые данные позволяют утверждать, что выпускники в целом понимают чужое высказывание, правильно определяя проблему текста и позицию автора, хуже обстоит дело с порождением собственных высказываний, причем динамика здесь отрицательная. Так, в 2005 г. 89% выпускников убедительно аргументировали собственное мнение по позиции автора исходного текста, а в 2013 г. – только 65%, причем максимальный балл получили всего 17,8% тестируемых. Практически не меняется в лучшую сторону речевое оформление текстов, в которых содержится большое количество пунктуационных, грамматических и речевых ошибок. Так, в 2013 г. максимальный балл за пунктуационные нормы получили всего 10,5% выпускников, за грамматические нормы – 25%, речевые нормы – 44%.

Модернизация российского образования, переход вузов и средних учебных заведений на новые образовательные стандарты, внедрение новых форм обучения и контроля за знаниями, умениями и навыками учащихся пока существенно не сказались на качестве образования. В основном школа дает ученикам определенный объем знаний по предметам и формирует умения решать прежде всего элементарные задачи базового уровня. Задача формирования компетенций, необходимых выпускникам для дальнейшей жизни в обществе, на сегодняшний день остается мало реализованной и, несомненно, требующей решения в ближайшее время.

Литература

1. Отчеты предметных комиссий по единому государственному экзамену / под ред. Л.Г. Шаманской. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2013. – 140 с.
2. Судоплатова Г. А., Халтанова В. М., Резникова Ю. Г. и др. Русский язык. Методические рекомендации для организаторов и участников единого государственного экзамена. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2005. – 70 с.

Судоплатова Галина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Бурятский государственный университет, e-mail: sudoplatovaga@gmail.com

Sudoplatova Galina Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian language department, Buryat State University.

УДК 81'42

© В.М. Хамаганова

Полипропозитивные предложения в русской речи билингвов

Порождение речевого высказывания предполагает номинацию события, или выражение пропозиции. Способы вербализации пропозиций должны быть предметом изучения в курсе русского языка для билингвов и инофонов. Внимание к номинативному аспекту русского предложения позволит скорректировать их русскую речь.

Ключевые слова: пропозиция, предикативная пропозиция, свернутые пропозиции, предикатно-актантная структура русского предложения.

V.M. Khamaganova

Polypropositional sentences in bilinguals' Russian speech

The generation of speech utterance supposes the event nomination or the expression of proposition. Means of proposition verbalization are to be the object of the Russian language studies for bilinguals and foreign speakers. The attention to the nominative aspect of the Russian sentence allows to correct their Russian speech.

Keywords: proposition, predicative proposition, minimized propositions, predicative-actantial structure of the Russian sentence.

Формирование у носителей монгольских языков такой русской речи, которая являлась бы подлинным средством общения, когда различные лексические, грамматические и стилистические особенности применяются интуитивно, благодаря автоматизированным речевым навыкам и развитому чувству языка, – такова задача преподавания русского языка в условиях двуязычия и курса РКИ.

Процесс познания объективной действительности и осознания ее человеком предполагает формирование понятийного мышления, тесно связанного с языком.

В отечественной школе психолингвистики порождение речевого высказывания рассматривается как сложный многоуровневый процесс. Основы теории порождения речи были созданы в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Д. Кацнельсона, И.А. Зимней, Т.В. Апухтиной и др.

Порождение высказывания связано с программированием речи: в начале процесса возникает «мотив», или «замысел», далее в действие вступает «внутренняя речь», которая в процессе речепроизводства воплощается в развернутое речевое высказывание через процесс отбора лексических единиц и грамматических форм.

Порождение речевого высказывания основывается на семантических процессах, начинающихся с «квантования элементов сознания (знаний) на отдельные пропозиции», на формировании глубинных семантико-синтаксических структур (Кацнельсон, 1972).

Известно, что понятийная система носителей различных языков по-разному реализуется в языковых категориях и единицах, поэтому би-

лингв и инофон часто нарушает узус изучаемого языка, лексические и грамматические нормы сочетаемости слов. Однако природа мышления, требующая упорядочения смысла, основана на одних и тех же законах, которыми пользуются носители разных языков: «смысловые принципы, определяющие структуру означаемого предложения являются общими для всех языков» (Арутюнова, 1976а). Их общность объясняется единством мира и единством человеческого мышления.

Несоблюдение лексических и грамматических норм при построении русского предложения в речи билингвов и инофонов, носителей бурятского и монгольского языков, как правило, не разрушает коммуникации. Смысл таких высказываний понятен носителям русского языка. Однако для описания функций общеязыковых универсалий, для совершенствования преподавания русского языка в условиях двуязычия и как иностранного требуется анализ речевых недостатков.

По Н.Д. Арутюновой, три типа отношений участвуют в организации предложения: отношения между значением слова и его синтаксической функцией, отношения между значением глагола и значением актанта, отношения между значением предиката и характеризуемого им субъекта. Таковы наиболее общие правила семантического согласования, отражающие структуру мысли (Арутюнова, 1976а).

Рассматривая предложение как единицу, выполняющую номинативную функцию (отличающуюся от номинативной функции слова), – «дающую название событию, ситуации», – семантический синтаксис представляет предложение в виде семантического ядра – предиката и

предметных субстантивных компонентов, которые находятся в определенных отношениях с предикатом (Белашапкина, 1977). Валентность предиката определяет характер его отношений с предметными компонентами: агенсом, пациенсом, адресатом и др. Эти значимые единицы – предикат и предметные компоненты-актанты – представляют собой синтаксическую конструкцию, отражающую внеязыковую ситуацию, или «положение дел». Такую синтаксическую конструкцию называют пропозицией. По определению Н.Д. Арутюновой, «под пропозицией, или логическим суждением, подразумевалась особая форма мысли, утверждающая или отрицающая нечто о предметах действительности» (Арутюнова, 1976б).

Известно, что пропозитивная номинация в предложении выражена предикатом, и такой способ получил название «развернутой, первичной, предикативной пропозиции». Однако русский язык располагает семантическими конструкциями, в которых «положение дел» может быть предикативно не оформлено, но существует вместе с первичной пропозицией в виде одной предикативной единицы. В этом случае использована так называемая «свернутая, непредикативная пропозиция». Таким образом, русское предложение может быть монопредикативным, но полипропозитивным.

В русском языке свернутая пропозиция может быть представлена способом номинализации: *Мой отказ обрадовал всех*, где первичная предикативная пропозиция выражена предикатно-актантным сочетанием, а свернутая пропозиция отглагольным существительным *отказ*.

Инвариантный смысл этого предложения таков: *Я отказалась, поэтому все обрадовались*. Здесь обе пропозиции развернуты и выражены предикативным способом.

Кроме номинализации, свернутые пропозиции в русском языке могут быть представлены прономинализацией, адъективацией, причастным и деепричастным оборотами, объектным инфинитивом и др.

Анализ текстов, составленных учениками и студентами, изучающими русский язык в условиях двуязычия, показывает, что построение предложений, содержащих несколько пропозиций, вызывает у них затруднения. Примеры взяты из творческих работ учеников Национального бурятского лицея и студентов I курса Национально-гуманитарного института Бурятского государственного университета.

Бабушка и дочка пошли в лес собирать ягоды

и грибы. И устали под березой.

На душе Васи прошло несколько томительных дней.

Моим героем этого рассказа стала Маруся.

День был удачно теплым.

Весь день, не отходя от кровати сестренки, я смотрела и любовалась ими.

Каждый мой день рождения проходит очень весело, шумно, где собираются мои лучшие друзья.

С утра я была очень счастлива, потому что после долгих двух месяцев, я очень скучала по маме и сильно болела из-за этого.

В каждом примере в простом предложении представлены две или более пропозиций:

Бабушка и дочка пошли в лес собирать ягоды и грибы. Они устали и сели отдохнуть под березой.*

Прошло несколько (томительных) дней, душа Васи была наполнена (томительным) ожиданием.

Для меня героем этого рассказа стала Маруся. (Я выбирал героя рассказа, я выбрал Марусю).

Все складывалось удачно: день был теплым.

Весь день я не отходила от кровати сестренки, рассматривала их, любовалась ими.

Каждый мой день рождения проходит очень весело и шумно. На мой день рождения собираются лучшие друзья.

(Девочка узнала о приезде мамы.) *С утра я была очень счастлива, потому что за долгих два месяца разлуки я очень соскучилась по маме и сильно болела из-за этого.*

Сформировавшийся у билингва и инофона по программе порождения высказывания содержательный замысел не получил узуального оформления в русском предложении. В процессе речепроизводства на этапе «внутренней речи» обучающийся правильно выбрал лексические единицы, связал их грамматическими формами, однако выражение событийности, свойственное русскому языку, не было выполнено по синтаксическим правилам русского языка. Очевидно, что учащиеся-билингвы и инофоны, выбрав экстенсивный путь подачи событий, свернули информацию о неосновных, с их точки зрения, событиях, представленных как «событийными», так и «логическими» пропозициями (Всеволодова, 2000). Носители русского языка без труда расшифруют представленный текст. Однако законы построения высказывания в русском языке не допускают подобное свертывание информации. Не владея знаниями о свернутых пропозициях, обучающиеся допустили ошибки в использовании синтаксической семантики русского предложения.

Школьное и вузовское обучение русскому языку билингвов и инофонов должно основываться на сведениях о возможности свертывания и развертывания пропозиций, о наличии предсказуемых и непредсказуемых правых и левых актантов в русском предложении, что определяется семантическими и грамматическими свойствами предиката, о номинативном минимуме, соответствующем содержательному замыслу автора, который реализуется адекватными по валентности предикатами.

Обучение русской речи билингвов и инофонов должно опираться на подробное описание семантико-грамматических свойств русских глаголов, так как глагол, являясь основой предложения, определяет пропозиционные возможности высказывания.

Внимание к номинативному аспекту русского предложения, к его предикатно-актантной структуре позволит скорректировать русскую речь учащихся, носителей бурятского и монгольского языков.

Примечание: * – здесь и далее подчеркнуты пропозиции, которые в речи учеников были представлены как свернутые или вовсе были пропущены.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976. – 383 с.
2. Арутюнова Н.Д. Понятие пропозиции в логике и лингвистике / Известия АН. Сер. Литературы и языка. – Т.35, №1. – 1976. – С. 46-54.
3. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. – М., 1977. – 248 с.
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2000 – 502 с.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972. – 213 с.

Хамаганова Валентина Михайловна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка Бурятского государственного университета, e-mail: vmh2003@inbox.ru

Khamaganova Valentina Mikhailovna, doctor of philological sciences, professor, Russian language department, Buryat State University.

УДК 378.016:811

© Е.А. Хрусталева

Специфика преподавания иностранного языка для специальных целей в системе профессионального иноязычного образования: аспект целеполагания

В статье рассматриваются цели профессионального иноязычного образования с позиции компетентностного подхода: исследуются потенциал и проблемы реализации иноязычной и межкультурной коммуникативных компетенций, исходя из современных требований к подготовке специалистов.

Ключевые слова: профессиональное иноязычное образование, иностранный язык для специальных целей, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция.

Е.А. Khrustaleva

Peculiarities of teaching foreign language for special purposes in the system of professional foreign language education: aspect of goal setting

The article discusses the purposes of professional foreign language education from the position of a competence approach: the potential and problems of realization of foreign language and intercultural communicative competence are studied on the basis of modern requirements to experts training.

Keywords: professional foreign language education, foreign language for special purposes, foreign language communicative competence, intercultural communicative competence

В современных реалиях владение специалистом иностранным языком становится неотъемлемым фактором развития его профессиональной компетентности, что заметно повышает его востребованность на рынке труда. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.» среди приоритетных направлений в сфере профессиональной

подготовки кадров называется приведение содержания и структуры данной подготовки в «соответствие с современными потребностями рынка труда».

В условиях современной глобализации, где важна ситуация диалога в международном общении, владение иностранным языком осмысливается с позиции межкультурной коммуника-

ции. Она возможна при взаимопонимании, толерантном поведении, позитивной настроенности, опоре на межкультурные универсалии и т.п. Целенаправленное обучение может оказать существенную помощь в формировании данных качеств. Поэтому при анализе различных программ подготовки специалиста мы можем отметить постоянное присутствие межкультурного компонента в содержании обучения иностранным языкам. Однако, несмотря на подобный императив межкультурного характера иноязычного образования, реализация такого обучения имеет ряд противоречий, в частности в самом целеполагании иноязычного образования. Данная статья ориентирована на анализ специфики преподавания иностранного языка именно с позиции представленной цели обучения в компетентностном ключе.

Определение цели профессионального иноязычного образования исходит из конкретного профиля обучения. Для наглядного примера хотелось бы более подробно остановиться на анализе стандартов и программ для неязыковых средних специальных учебных заведений (специальность 030912 «Право и организация социального обеспечения»).

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 030912 «Право и организация социального обеспечения» законодатель указывает следующие требования к подготовке специалиста: студент должен «уметь общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы; переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности... знать лексический и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности...». Так, специалист определенного профиля должен уметь осуществлять иноязычное общение с учетом профессиональной специфики своей деятельности.

Обучение иностранному языку в учебном заведении среднего специального образования связано с развитием иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В этом, на наш взгляд, кроется существенное противоречие, связанное со спецификой именно профессиональной направленности иноязычного образования. Следует уточнить, что понимается под этой компетенцией, каковы ее особенности в данном вопросе, а также связь с другими компетенциями.

В отечественной науке (Г.И. Богин, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.) термин «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК) определяется как способность понимать, продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью условных знаков.

Зарубежные исследователи, в частности Н. Хомский [5] и Дж. Равен [3], выделяют в ее структуре ряд компонентов: 1) лингвистический (знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие им умения); 2) социолингвистический (социокультурные условия использования языка); 3) прагматический (реализация коммуникативной функции, порождение речевых актов).

Таким образом, вышеуказанные авторы основной акцент в формировании иноязычной компетенции делают на освоении определенной суммы знаний, умений и навыков по дисциплине «Иностранный язык». Но в соответствии с ФГОС нового поколения данная компетенция должна быть расширена и дополнена профессионально-ориентированным компонентом, т.к. в ней не учитываются современные реалии, не уделяется внимание развитию толерантного отношения к представителям другой культуры и изучению иностранного языка с целью профессионального развития личности студента, преодолению психологического барьера при иноязычном общении и т.д.

Если обращаться к определению межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), то мы находим применительно к профессиональному образованию те недостающие элементы, которые позволяют наиболее полно отразить сущность обучения иностранному языку для специальных целей. Именно профессиональное общение, то есть деятельность с целью достижения особого конкретного результата, нуждается в акценте на межкультурной составляющей такой коммуникации, позволяющей реализовать полноценный диалог.

Анализ научной литературы (работы Е. М. Верещагина, Г. В. Елизаровой, В. Г. Воробьева, И. А. Зимней, И. С. Соловьева, В. В. Сафоновой, Е. И. Пассова и др.) позволил определить межкультурную коммуникативную компетенцию (МКК) как способность достигать взаимопонимания с представителями разных культур с помощью иностранного языка на основе знания, понимания и соблюдения универсальных норм поведения, составляющих международный этикет общения. Она позволяет устанавливать

взаимоотношения с представителями других культур на основе толерантного отношения к различиям в культурных ценностях, манере общения, стиле поведения, образе жизни и т.д.

В составе МКК М.Н. Раздобарова [4] выделяет следующие компоненты: 1) общекультурный (осведомленность в области общекультурологических знаний, систем ценностей, существующих в различных странах); 2) социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм); 3) лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе. Таким образом, применительно к профессиональному образованию мы можем говорить о том, что целевым приоритетом иноязычного образования становится формирование именно МКК, которая в

свою очередь включает в себя ИКК.

При анализе научных работ были выявлены различные точки зрения на понимание структуры МКК. За основу нашего понимания МКК была взята структурная модель, предложенная С.А. Мухаркиной [2, с. 50-51]. На наш взгляд, она наиболее адекватно отражает критерии и показатели сформированности МКК применительно к подготовке специалистов. В нашем исследовании указанная модель была несколько изменена в соответствии с новыми требованиями стандарта. А именно: она была дополнена и расширена за счет введения общих компетенций (ОК), составляющих основу иноязычного образования применительно к выбранной специальности. Данная структурная модель содержания межкультурной коммуникативной компетенции представляет собой совокупность субкомпетенций: когнитивной, мотивационной, операционной и рефлексивной (табл.).

Таблица

Структура межкультурной коммуникативной компетенции в обучении студентов неязыковых ССУЗов

Субкомпетенция	Содержание	Отражение во ФГОС
Когнитивная субкомпетенция	1) знание основных межкультурных понятий, реалий по выбранной специальности – формирование межкультурной базы изучаемого языка; 2) владение специфическими для разных стран моделями поведения; 3) осуществление поиска, обработки, анализа информации по исследуемой проблеме; 4) знание норм этики профессионального общения	ОК-1, ОК-4, ОК-5, ОК-9, ОК-12
Мотивационная субкомпетенция	1) направленность на толерантное взаимоотношение с представителями другой культуры (терпимость к обычаям и традициям общения); 2) ориентация на организацию внутригруппового взаимодействия с носителями иного языка, направленная на достижения поставленных целей	ОК-3, ОК-6, ОК-7
Операционная субкомпетенция	1) умение осуществлять межкультурное взаимодействие; 2) умение обмениваться информацией, искать и находить информацию, отражающую межкультурные реалии; 3) умение демонстрировать толерантное поведение, нормы приемлемого профессионального поведения; 4) действие в стандартных и нестандартных ситуациях межкультурного общения	ОК-3, ОК-12, ОК-13
Рефлексивная субкомпетенция	1) умение адекватно оценивать приобретенные знания, умения, способность, корректировать свое коммуникативное поведение с точки зрения приемлемости в данной языковой среде; 2) умение выбирать подходящие методы и способы выполнения профессиональных задач, рефлексировать свой и чужой профессиональный опыт; 3) умение самостоятельно определять задачи для профессионального и личностного развития.	ОК-2, ОК-8

Вышеперечисленные общие компетенции (ОК) согласно ФГОС третьего поколения являются ключевыми и должны быть реализованы в базовых программах подготовки специалистов. Но при анализе «Примерной программы учеб-

ной дисциплины «Иностранный язык» [1], рекомендованной в качестве основной для среднего специального образования и разработанной в Федеральном институте развития образования В.Г. Кашинцевой, были выявлены явные проти-

воречия основным государственным требованиям. Во-первых, лишь 40% тем программы (темы 1, 9, 10, 13, 14, 16) профессионально ориентированы и направлены на формирование МКК. В этом можно усмотреть несоответствие рекомендованной программы государственным требованиям профессиональной подготовки. Также существенным, на наш взгляд, недостатком указанной программы является и перечень рекомендованной литературы. Ее анализ привел нас к выводу о том, она не раскрывает профессионально-направленные темы курса (а их 40%). Крайне скудно в программе даются рекомендации по контролю и оценке результатов освоения дисциплины, а ведь контроль и диагностика являются существенным компонентом в современных стандартах.

Выявленные проблемы подводят нас к необходимости их решения, которое может осуществляться по следующим направлениям:

- 1) изменение базовой программы в целях приведения ее в соответствии с ФГОС нового поколения;
- 2) разработка учебно-методических пособий, рекомендаций и т.п. с целью наилучшего рас-

крытия МКК в заявленных темах курса;

3) разработка контрольно-диагностического инструментария для данной программы с целью определения качества иноязычной подготовки применительно к данной специальности.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы еще раз отметить важность формирования МКК в современной подготовке специалиста. Обучение иностранному языку, на наш взгляд, должно быть тесно связано с обучением стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия в межкультурной среде, основам адекватного речевого поведения, выстраиванию конструктивного диалога с представителями разных культур. Достижение этой цели возможно через моделирование в учебном процессе профессиональной коммуникации. Задачей дальнейшего исследования видится работа по корректировке рекомендованной программы в части отбора методов, принципов, средств обучения, учебных текстов, составление лингвокультурологического глоссария и т.п., т.е. всего того, что оказывало бы существенную поддержку в реализации указанной программы и выполняло бы при этом требования ФГОС.

Литература

1. Кашинцева В.Г. Примерная программа учебной дисциплины «Английский язык» (базовая подготовка) для образовательных учреждений, реализующих образовательные программы СПО. – М., 2010. – 22 с.
2. Мухаркина С.А. Формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 170 с.
3. Равен Дж. Руководство для прогрессивных матриц Равена и словарных шкал. – М.: Когито-Центр, 2002. – 25 с.
4. Раздобарова М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях модернизации профессионального образования // Известия Саратовского университета. 2008. – Т. 8. – Вып. 2. Философия. Психология. Педагогика. – С. 122.
5. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 62 с.

Хрусталева Елена Александровна, магистрант ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» по направлению подготовки 050100.68 «Педагогическое образование» Института иностранных языков, e-mail: seceducation@mail.ru

Khrustaleva Elena Alexandrovna, graduate student, Moscow City Pedagogical University, direction 050100.68 «Pedagogical education», Institute of Foreign Languages.

УДК 372.8:811.512.31

© *З.Д. Чимбева*

Проектирование метапредметных учебных действий младших школьников в процессе обучения бурятскому языку

В данной статье рассматривается вариант педагогического проектирования метапредметных действий младших школьников как один из возможных подходов учителя в работе в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: бурятский язык, новый образовательный стандарт, метапредметные действия, младший школьник.

Projection of metasubject learning actions of younger schoolchildren in the process of teaching the Buryat language

In the article a version of pedagogical projection of metasubject actions of younger schoolchildren is considered as one of possible teacher's approaches to the work within realization of Federal State Educational Standards.

Keywords: the Buryat language, new educational standard, metasubject actions, younger schoolchildren.

На современном этапе развития начального языкового образования независимо от специально-предметного содержания существенное место в преподавании школьных предметов должны занять метапредметные учебные действия, поскольку они лежат в основе регуляции любой деятельности школьника. Под универсальными (метапредметными) учебными действиями понимаются умственные действия учащихся, «направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью» и обеспечивающие умение учиться, способность к самостоятельной работе над языком [1].

Основу самостоятельности, успешности и результативности учения составляют общие учебные действия, имеющие приоритетное значение по отношению к узкопредметным знаниям и умениям. Очевидно, что формирование универсальных учебных действий связано с основными компонентами учебной деятельности младших школьников при овладении речью. Именно несформированностью учебных действий объясняется отсутствие учебно-познавательной мотивации, низкий уровень активности и любознательности учащихся, трудности в планировании своей деятельности и проблемы школьной адаптации, эмоциональная усталость, хроническая неуспешность.

Согласно тексту новых государственных документов «метапредметные результаты включают в себя освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [3].

Региональная, национальная и этнокультурная составляющие в новых стандартах интегрированы в основную образовательную программу и отражены в:

- требованиях к базисному учебному плану;
- требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- требованиях к предметным результатам освоения основной образовательной программы

начального общего образования по русскому языку и родному языку, литературному чтению и литературному чтению на родном языке;

- требованиях к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по предметам;
- оценке результатов деятельности федеральной, региональной и муниципальной систем образования предусмотрен регулярный мониторинг результатов выполнения трех итоговых работ.

В рамках предмета «Бурятский язык» несформированность учебных действий выражается в неготовности учащихся к овладению языком. Можно очертить основной круг языковых проблем учащихся:

- недостаточная сформированность технических навыков чтения и письма;
- несформированность умения осмысленно читать (с пониманием);
- неумение самостоятельно (без вопросно-ответной работы) строить высказывания в монологической форме;
- неготовность принимать участие в диалоге и адекватно реагировать на реплики собеседника;
- отсутствие настроения на общение и взаимодействие на изучаемом языке в целом.

Педагогическое проектирование метапредметных действий младших школьников не представляется возможным без научно обоснованной модели работы учителя в этом направлении. В процессе обучения бурятскому языку применима модель формирования и развития ключевых надпредметных компетентностей (надпредметных универсальных учебных действий) обучающихся начальной школы в процессе воспитания и обучения дисциплинам стандарта в образовательной области «филология» Е.Ю. Хан [5]. Данная модель направлена на организацию процесса совместной деятельности ученика и учителя с метапредметными фундаментальными константами (понятия знака, числа, буквы, звука, слова, текста). Использование соответствующих технологий работы выводит ученика за рамки образовательной области «филология» к

самой жизни, где человек взаимодействует и с миром природы, и с обществом. В результате такого взаимодействия реализуется социально значимая деятельность: общение, поведение и т.д.

Использование модели, отображающей структуру процесса формирования метапредметной деятельности в образовательных учреждениях, позволяет:

- регулярно использовать информационно-эвристический метод обучения наряду с информационно-рецептивным, репродуктивным, проблемными методами обучения;

- учитывать такую возрастную особенность младших школьников, как активное развитие воображения (работа в ассоциативном образовательном пространстве);

- включать все анализаторы в процессе усвоения фундаментальных констант (*абьян ямараар дуулданаб, энэ абьян ямар үнгэтэйб, ямар мэдэрэл туруулнэб?*);

- опираться на ведущий канал восприятия, учитывая индивидуальные особенности младших школьников при формировании интегрированных образов букв и других фундаментальных констант (не исключая каналы, не являющиеся доминантными для определенного ученика);

- принять во внимание типологические особенности всех учащихся в процессе обучения (разный уровень познавательной активности, скорость и особенность протекания психических процессов);

- включить в модель новое понимание механизма формирования интегрированных образов фундаментальных констант (число, знак, буква, звук, слово, текст) в условиях ассоциативного образовательного пространства;

- вести параллельно обучению воспитательную работу, направленную на развитие толерантности и эмпатии по отношению ко всем участникам образовательного процесса, а также сотрудничества («через знающего ученика – к незнающему»).

Общеизвестно, что при традиционной форме обучения познавательная активность учащихся на уроках неуклонно снижается. Увеличивается количество детей, которые занимают объектную позицию. Уменьшение числа деятельных и возрастание количества инертных учеников при традиционной форме обучения свидетельствует о недостаточности использования наряду с репродуктивным и информационно-рецептивным информационно-эвристического и проблемного методов обучения. Вести работу с использованием этих методов следует с самого начала обучения.

Указанная модель направляет на познание школьниками сути фундаментальных образовательных объектов (фундаментальных констант) в учебных предметах и соответствующей им области реальности (в данном случае в языковой области) и состоит из трех ступеней [5].

Первая ступень предполагает активизацию воображения. Рефлексивное отношение человека к миру рассматривается в трудах многих ученых. Суть проблемы самосовершенствования субъекта деятельности заключается в неприменном активном участии самого человека в процессе рефлексии.

При подготовке к урокам учителем разрабатываются вопросы по сопровождению детей на уроках в рамках определенного алгоритма: проблема – поиск – доказательства. Примеры вопросов: «Энэ үзэг юундэ адлиб, үзэг тэмдэглээн абьян юундэ адлиб? Энэ үзэг бэшэхэдээ, гарайшни хүдэлхэ юундэ адлиб? Юундэ үзэг тэмдэглээн абьян шимэ үнгэтэйб?» Учащимся предлагаются задания на «оживление буквы», необходимо изобразить ее внешность, звучание, действия и др. На этапе закрепления и осмысления учитель опирается на воображение учеников и использует приемы, активизирующие познавательный интерес к учебному предмету, включая следующие задания: смоделировать, составить схемы и таблицы, использовать символы для выполнения заданий, использовать натуральные объекты. Эти приемы позволяют включить учеников в игровое метапредметное пространство, являющееся ассоциативным образовательным пространством, в котором осуществляется взаимодействие учителя и детей в ситуациях «вчитывания», «переживания», «вчувствования», «вслушивания» в жизнь Слова и Природы.

Полное представление о предметах начинается с отражения ребенком действительности в воображении. Этот процесс опережающего отражения действительности характеризуется возникновением у детей ярких образов и представлений, созданием нового продукта в результате переработки прошлого опыта. Именно появление интереса учеников к работе в ассоциативном образовательном пространстве и продуктов деятельности, которые требуют активного участия обучающихся в их создании – начало перехода к следующему этапу работы.

Вторая ступень предполагает ориентацию учителя на создание обучающимся чувственного образа. Основой проектирования данного этапа работы является подход М.Н. Фроловской и

Ю.В. Сенько, которые считают, что чувственный образ появляется на основе понимания и привыкания к новой идее.

На данной ступени используются следующие технологические решения: построение системы зрительных опор, комментирование следующих действий: *думаю – говорю – пишу*, комментированное управление как совместная игровая деятельность (*шигээд хэнэб, зуранаб, энэ һонин, үгэнүүдые-үзэгүүдые-абяануудые ажагланаб г.м.*). Учитель предлагает игры, активизирующие деятельность всех детей: «*Юундэ үгэнүүд хүйтэн, хадхууртай, хатуу, зөөлэн байжа болохоб? г.м.*» Понимание того, что слова «живут» в мире, приведет ученика к высказываниям: «*Дуһаал хатуу – зөөлэн байжа болохо*», получению ответа на вопрос: «*Ямар ушарта дуһаал хатуу зөөлэн байжа болохоб?*». Так, идеи опережающего обучения, «живого знания», осмысления «своего» и «другого» мира, восприятия настроения сверстников, сочетания реальности и виртуальности в восприятии знаний младшими школьниками находят воплощение на данном этапе.

Третья ступень предполагает работу учителя по принципу «через знающего ученика поддерживать незнающего». Цель работы на данной ступени – организация обучения младших школьников в условиях «обучающей предмет-

ной среды»: создание класса-лаборатории, обеспеченного книгами, компьютерами с программным обеспечением для проектов на разные темы: «*үзэгүүд абяануудтай арсалдана: эдэ хоерой юунишь шухалаб?*». Учитель организует игровое общение с ребенком, который является маленьким исследователем окружающего мира. Применение указанных технологических решений позволит реализовать идеи раскрытия творческого потенциала детей, гуманизации образования.

Таким образом, ученик овладевает познавательными средствами для систематического изучения различных областей науки. Очень важно сформировать универсальные способы действий (познавательные, коммуникативные, способы регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию) именно на начальных ступенях обучения. Организованная работа над действиями будет способствовать личностному развитию обучающихся, достижения которых оцениваются по результатам усвоения перечисленных действий. Оценка роста показателей результативности в соответствии с федеральными государственными стандартами даст положительный результат при проведении мониторинговых исследований качества образования и освоения программы начального образования по овладению метапредметными действиями.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 356 с.
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – Ч. 1. – 215 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/index.htm>
4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Весник Института образования человека. – 2012. – 2 март. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>.
5. Хан Е. Ю. Концептуальные подходы в педагогическом проектировании метапредметных действий младших школьников (образовательная область «Филология») // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 191-197.

Чимбеева Зоригма Доржиевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологии и методики преподавания Педагогического института, Бурятский государственный университет, тел.: 44-51-89.

Chimbeeva Zorigma Dorzhievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of philology and methodology of teaching, Pedagogical Institute, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24 a, tel. 44 – 51 – 89.

УДК 37.033

© *Б.Г. Шадаров*

Субъективизация природных объектов как фактор развития экологической этики младших школьников

В статье рассматривается модель развития экологической этики младших школьников. Основным педагогическим условием развития экологической этики рассматривается содержание образования. Субъективизация природных объектов является одним из способов представления содержания.

Ключевые слова: субъективизация природных объектов, эгоцентрическое отношение к природе, экологическая этика.

B.G. Shadarov

Subjectiveness of natural objects as a factor of development of ecological ethics at younger schoolchildren

The article considers a model of development of ecological ethics at younger schoolchildren. The content of education is considered as a main pedagogical condition of development of ecological ethics. Subjectiveness of natural objects is one of the ways of content presentation.

Keywords: subjectiveness of natural objects, egocentric attitude to nature, ecological ethics.

Модальность субъективного отношения к природе в младшем школьном возрасте является субъектно-непрагматической. Расширение жизненного опыта младшего школьника приводит к восприятию природных объектов как субъектов. Для младшего школьника свойствен субъектный характер отношения к природе. Это нами используется для распространения этических норм и правил и на природные объекты. В качестве такого объекта эффективным стало понятие «Байкал», под которым мы имеем в виду не только само озеро, но и почву, растения и животных Байкала и Прибайкалья. Для детей, чье общее развитие еще недостаточно, оказывается более трудной субъективизация какого-либо конкретного растения или животного, чем субъективизация объединенного объекта под названием «Байкал». Более того, понятие Байкала может стать «значимым другим», его начинают причислять к сфере равного в своей самооценности, что приводит к формированию субъектной установки, являющейся основой отношения к нему как субъекту.

Необходимо иметь в виду, что к концу младшего возраста снижается роль когнитивного компонента отношения к природе, все большее значение приобретают практический и поступочный компоненты. Природоохранная деятельность, к которой начинает проявлять склонность младший школьник, действительно определяется его отношением к природе.

Итак, модель развития экологической этики младшего школьника строится исходя из того, что для этого возраста характерен поступочный субъектно-непрагматический тип субъективного

отношения к природе: преобладание поступочного компонента интенсивности; субъектное восприятие природы; этические требования регулируют не только отношения между людьми, но и взаимодействие с природными объектами. В этом возрасте природа не рассматривается как источник удовлетворения потребностей, она ценна сама по себе. Однако вследствие антропоцентрического, прагматического содержания школьного образования наблюдается потребительское отношение к природным объектам: «Берегите лес: лес – наше богатство», «Земля – наша кормилица», «Человек – высшая ценность». Исследования показывают, что такое отношение к природе демонстрируют в своих сочинениях около 50% младших школьников. Поэтому основным педагогическим условием развития экологической этики рассматривается содержание образования, тщательно отобранное и структурированное, а само образование понимается как процесс формирования образа эгоцентрического общества и в его рамках – образа личности, руководствующейся во взаимодействии с природой экологическими нормами и правилами.

Содержание, включающее в себя все, что необходимо для развития экологической этики, требует эффективного представления (развертывания) в учебном процессе, разработки специальной технологии его образования и осмысления.

Одним из способов представления содержания нами избрана субъективизация природных объектов. Возможность субъектного восприятия природных объектов заложена в самом процессе

их отражения, в психике человека. Этот процесс имеет активный характер, поскольку мы придерживаемся «деятельной парадигмы» понимания психического отражения, в соответствии с которой первичным является интегративный образ мира. Этот образ постоянно развивается, генерируя познавательные предположения, подтверждаемые или опровергаемые стимуляцией процесса отражения, происходящего по схеме: $O_1 - Д - С - O_2$, где O_1 – исходный образ мира, Д – действие, С – измененная действием стимуляция, O_2 – измененный образ мира.

Из этого следует, что субъектность природным объектам приписывается самим человеком, он конструирует, атрибуцирует (наделяет) субъектность сам. Субъектификация (атрибуция субъектности) может происходить различными способами и существует в необходимых формах: анимизм, антропоморфизм, персонификация, субъектификация в узком смысле слова.

Под субъектификацией в узком смысле слова понимается способность осуществлять довольно строгую совокупность специфических функций. По отношению к такому объекту, как Байкал, в нашем понимании, о субъектификации в узком смысле атрибуцировать в младшем школьном возрасте затруднительно.

Мы избрали в качестве цели наделяние Байкала способностями обеспечивать детям переживание собственной личностной динамики, выступать опосредствующим элементом при построении детьми системы своих отношений с миром. Однако мы не ставим цель, чтобы Байкал открылся как субъект совместной деятельности, он может открыться как субъект общения, благодаря восприятию детьми его как «значимого другого».

Остановимся на механизме обеспечения человеку природным объектом переживания собственной личностной динамики. Для этого необходимо, чтобы от природного объекта поступали стимулы – психологические релазеры, способствующие установлению сравнения с человеком.

В случае обобщенного понимания Байкала как совокупности почвы, воды, растений, животных, мы добиваемся его «оживления», приписывая ему на уроках человеческие качества. Мы говорим: Байкал сердится, Байкал успокоился, Байкал подарил, Байкал слышит, Байкал самоочистился и т.д. Основой этому служит частично сохранившийся от дошкольного возраста антропоморфизм детей. Релазерами субъектификации могут выступить различные информационные данные когнитивного характера, ока-

зывающие воздействие не только при реальном, но и при воображаемом, идеальном взаимодействии. Особое значение придается преданиям, сказкам, легендам, песням, стихам, произведениям живописи, посвященным Байкалу. Когда дети получают информацию о загрязнении Байкала промышленными отходами, видят мусор на берегу Байкала, оставленный отдыхающими, и слышат, какой вред приносят люди природе Байкала, и как страдает «седой Байкал», им становится его жалко, как старика, которого обижают, и они испытывают желание защитить его, помочь ему, как живому. Так возникает субъектификационная установка, которая определяет в дальнейшем восприятие Байкала, а затем и других природных объектов и в целом природы.

Рассмотрим теперь механизм обеспечения природным объектом функции опосредствующего элемента при построении воспринимающим системы своих отношений с миром. Отношения растущего человека с миром строятся благодаря «нише» субъектности, через «призму» которой происходит восприятие мира. В самом начале этим «опосредствующим элементом» является мать: ее образ мира становится образом мира ребенка. В дальнейшем круг лиц, опосредствующих для ребенка восприятие мира, расширяется, появляются «значимые другие», референтные лица. Субъектификация Байкала может быть смоделирована таким образом, что дети воспринимают себя его частью, и это отношение переносится на весь окружающий мир, природу в целом. В результате субъектификации формируются специфические установки, характеризующие восприятие Байкала как «референтное лицо».

Следует учитывать и третий аспект субъектификации Байкала, когда он может открыться в качестве субъекта совместной деятельности и общения. Открываться в качестве субъекта совместной деятельности он может, например, при рассмотрении его свойства самоочищаться. Деятельность по защите Байкала, по уборке мусора, по бережному отношению к природе может рассматриваться как совместное дело.

В целом мы уверенно можем говорить о субъектификации Байкала, если не в узком смысле слова, то в более широком. В этом процессе в 1-2-х классах задействуются элементы антропоморфизма, сохранившиеся от дошкольного возраста.

Нам кажется, что по аналогии с подходом к изучению личности, когда она рассматривается в интраиндивидуальном (потенциальная субъектность), интериндивидуальном (актуальная субъектность) и метаиндивидуальном (отраженная субъект-

ность) аспектах, можно говорить о таких же аспектах субъектности природных объектов. Особое значение мы придаем отраженной субъектности, когда объект (Байкал) предстает перед нами внутри других индивидов.

Байкал в отраженном, идеальном, виде представлен как любимый образ, общение с которым способствует его субъектификации. Во-первых, выявив наличие у детей отраженной субъектности, оценим ее значимость. В определенной мере в случае отраженной субъектности Байкал будет «референтным лицом». Во-вторых, он в большей мере будет обладать аттракцией (привлекательностью). В-третьих, значимость отраженной субъектности Байкала будет определяться его возможностью удовлетворять потребности личности.

В младшем школьном возрасте природные объекты становятся «значимыми другими» довольно часто. В список значимых других природные объекты были включены у 32% испытуемых. Менее «значимыми другими» оказались дедушки (24%), старшие родственники (23%), младшие родственники (16%). Во втором классе (8 лет) природные объекты оказались «значимыми другими» у 62% детей, 82% – матерей, 68% – отцов. Весьма неожиданным оказалось то, что показатель психологической близости детей с природными объектами оказался выше, чем со всеми остальными «значимыми другими», включая родителей. Итак, Байкал в расширенном понимании (вода, почва, растения, животные и окружающая природа в целом) может «открыться как субъект» при определенных условиях, может стать для младшего школьника «значимым другим», т.е. субъектом преобразования его окружения, жизненной ситуации, внутреннего мира.

Процедура субъектификации Байкала, проведенная с целью развития экологической этики, предполагает преобразование учебного материала в 4 этапа. На первом этапе обеспечивается готовность к новому пониманию смысла на уровне принятия знаний о Байкале как лично значимых. На втором этапе определяются противоречия в традиционном представлении знаний о Байкале как источнике удовлетворения потребностей, определяются пути преодоления этих препятствий как предварительная готовность к выработке нового этического смысла и отношения к нему. На третьем этапе осуществляется перестройка имеющихся знаний о Байкале на основе «дискредитации прежних (потребительских, антропоцентрических) смыслов как

готовность к теоретической реализации самоорганизуемого отношения к ним и введение новых экоцентрических и этических смыслов». На четвертом этапе разрабатывается модель собственного отношения к Байкалу как готовность к практической реализации смыслов экоцентрической направленности, норм и правил экологической этики (отметим, что учащиеся совместно с учителем разработали Байкальскую экологическую этику).

Приведенный алгоритм преобразования содержания реализуется в нашей модели в контексте критериально-ориентированного обучения (КОО), когда ставится задача добиться достижения всеми учениками заданного уровня по обязательным критериям. Этапы реализации КОО:

- 1) точно определяется эталон усвоения материала (конкретные результаты обучения);
- 2) разрабатывается система контроля усвоения (тесты);
- 3) выделяются учебные единицы (отдельные фрагменты учебного материала);
- 4) выбираются методы изучения.

Данная технология рассчитана на полное усвоение материала, параметры всех условий обучения направлены на достижение намеченных критериев обучения, за пределами которых уже происходит дифференцированное обучение.

Отметим, что КОО выгодно сочетать с модульным обучением. Учебные единицы следует организовывать как модули.

Приведем пример. 1. В качестве критерия обучения определим «формирование начальных представлений о человеке как части природы». 2. Контроль проведем по окончании занятий в форме тестирования. 3. Выделим следующие учебные единицы: 1) сходство и отличие человека от животных; 2) биологическое и социальное в человеке; 3) индивид и личность, сознание, эмоции и чувства; 4) культура и этика; 5) человек и природа – взаимодействие. Методы изучения: объяснительно-иллюстративный в сочетании с проблемным и эвристическим методами.

Содержание обучения. Биологическая концепция происхождения человека (К. Линней, Ч. Дарвин – симбиотическая концепция). Трудовая и мутационная концепции. Сходство человека с животными. Отличие человека от животных (мышление, речь, способность к труду, прямохождение). Способность к осмыслению социальных явлений. Доминирование социального фактора над биологическим. Двойственность человека.

Индивид и личность как проявления биологического и социального начал. Роль общения в становлении личности. Золотое правило этики и его варианты от Конфуция до Канта. Человек – не хозяин, а часть природы. Ответственность за все живое.

Методические заметки. В младшем школьном возрасте дети еще не прониклись антропоцентрическим взглядом на мир. Некоторые из них (например, сельские) еще не оторваны от природы, близки к растительному и животному миру, к природе в целом, другие (например, дети в больших городах) – далеки от природы, поэтому не чувствуют себя ни частью природы, ни ее хозяином. В этом возрасте легко воспитать эгоцентрическое отношение. В процессе субъективизации понятия «Байкал» можно воспитать чувство единства с природой, осознать ее самоценность.

Проведенные объяснительно-иллюстративные беседы с проблемным и эвристическим уклоном, экскурсии в Музей природы, Этнографический музей, в лес, продолжительное пребывание на Байкале и другие мероприятия позволяют достигнуть намеченных результатов.

Экспериментальное обучение по воспитанию экологической этики младших школьников нами представлено как последовательное формирование следующих норм:

Шадаров Баир Геннадьевич, старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства, Педагогический институт, Бурятский государственный университет, г. Ула-Удэ, ул. Смолина, 24 а.

Shadarov Bair Gennadevich, senior lecturer, department of technology and business, Pedagogical Institute, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolina, str. 24a.

УДК 378.016:811.111

© *Шархуугийн Тунгалаг*

К вопросу обучения учащихся-монголов использованию сложноподчиненных предложений английского языка

В статье затрагивается вопрос о типологически сходных структурах в сложноподчиненных предложениях времени в английском и монгольском языках. По мнению автора, рассматриваемые здесь близкие по значению конструкции в сопоставляемых языках способствуют сознательному овладению структурными типами изучаемого языка.

Ключевые слова: сложноподчиненные предложения, связующие средства, послелого, глаголы-связки, временные отношения.

Sharkhugin Tungalag

To the issue of teaching the use of the English language complex sentences to learners-Mongolian students

The article touches upon the subject of typologically analogous structures of complex sentences with adverbial clauses of time in the English and Mongolian languages. In the author's opinion, consideration of similar in meaning constructions in the comparable languages promotes mastering the structural types of the target language.

Keywords: complex sentences, postfixes, postpositions, verb-connectors, temporal relations.

Практика обучения монгольских студентов английскому языку показывает, что большинство студентов испытывает затруднения в упот-

Человек – часть природы

Природные объекты – полноправные партнеры по взаимодействию.

Все живое равноценно: помогай любой жизни.

Не относись к природе потребительски, ограничивай свои потребности.

Живи в гармонии с природой.

Не сотрудничай с теми, кто приносит зло природе.

Природа самоценна. Охраняй природу не для себя, а для нее самой.

Относись к природе так, как хочешь, чтобы относились к тебе.

Важнейший в нашей модели элемент субъективизации Байкала, реализующий деятельностно-личностно-ориентированный подход к обучению, в сочетании с педагогической поддержкой развивающейся личности и диалогичностью общения в системе «учитель-ученик-ученик», по нашему предположению, способен привести к этическому взаимодействию с природой.

реблении сложноподчиненных предложений в речи.

Как известно, придаточная часть сложных

предложений, указывающая косвенно на время совершения действия в главной части предложения, называется придаточным времени. Части сложноподчиненного предложения в монгольских языках так же, как и в английском, соединяются между собой посредством союзов и других связующих средств, называемых строевыми элементами предложений. Следует отметить, что среди монголоведов еще со времен известного ученого Я. Шмидта сложилось мнение, что монгольский язык не богат союзами, – там, где встречаются союзные сложные предложения, в монгольском языке употребляются причастные и деепричастные обороты.

Однако в настоящей статье мы затрагиваем придаточные предложения времени, части которых соединены между собой с помощью послелогов, наречных слов, глаголов-связок, служащих в качестве связующих средств между частями сложноподчиненных предложений. Сложные предложения, выражающие временные отношения в монгольском языке, можно по значению разделить на две группы: сложные предложения со значением *одновременности* и сложные предложения, выражающие отношения *разновременности*.

К первой группе относятся такие причастные конструкции, выполняющие функции сложноподчиненного предложения, в которых времена совершения действий совпадают в главном и в придаточном предложениях. Ко второй группе относятся те сложные предложения, в которых время действия в главной части предшествует или следует за действиями в придаточной части.

В сложных предложениях со значением *одновременности* достаточно часто употребляются причастные, наречные и именные конструкции: *үед (үеэр), зуур, хооронд, зэрэг, сацуу, хойгуур (хойно)*. В таких усложненных придаточных предложениях субъект действия первой части чаще всего выражается в указательном, реже в номинативном, падеже: *Биднийг амарч байх үед (үеэр) их халуун байлаа. – The days were hot while we were on vacation. Намайг үүнийг бичих хооронд, та тэр сониноос уншиж байж болно. – While I'm writing this, you can read those newspapers.*

В английском языке для выражения сложноподчиненных предложений, в которых *совпадают* время совершения действия или состояния придаточной части и главного предложения, чаще всего, как показывают наши наблюдения над переводами литературы с английского на монгольский язык, и наоборот, используются

сложные предложения с придаточным предложением времени, соединенные союзами *when, while, whilst* и др. Наиболее употребительным из союзов со значением времени является *when*, способный обозначать как одновременность, так и разновременность в придаточном и главном предложениях. Например: *When Queen Mandukhai defeated the Oirats, Batmunkh was still a child. – Мандухай хатан Ойрадыг дарж ялж байх үед, Батмөнх даян хаан бага байлаа. When they discover the truth of their birth, they kill Amulius and restore Numitor to his throne. – Өөрсдийн гарал үүслийн тухай үнэнийг олж мэдсэний дараа, тэд Амулийг алж, өвөг Нумитороо хаан ширээнд залжээ.*

В сложноподчиненных предложениях, соединенных с союзом *while*, действие придаточной части совпадает с действием в главной части, но оно может быть начато или может продолжаться после действия в главном предложении: *While there's life, there's hope. – Амьдрал үргэлжилсээр байгаа цагт итгэл найдвар ч орисоор байна. While he was there, he heard the news. – Тэнд байх үедээ тэр энэ сонинг сонсжээ.*

В сложноподчиненном предложении союзы *as; as soon as* выражают действие главной части, которое начинается немедленно после действия придаточной части: *He came in, as I was giving a speech. – Намайг илтгэж эхлэх үед тэр орж ирэв. As soon as we received your call, we instructed our office to prepare the goods for shipment. – Танаас дуудлага авмагцаа / авангуутаа тэвэрлэх барааг бэлтгэх зааварчлага төврүүгээ өгсөн.*

Для обозначения действия, которое совершилось *раньше начала действия или состояния*, о котором идет речь в главном предложении, употребляется конструкция со стержневым членом действительным причастием, управляемым послелогом *дараа, хойно, сүүлд, эцэст*, а действие или состояние, о котором говорится в главном предложении, последует за придаточной частью: *Хоёр жил гаран хүнд хэцүү нөхцөлд үл таних газраар жуулчлаад папын даалгавар биелүүлснийхээ дараа Плато Карпини 1247 оны 11-р сарын 18-нд Лион хотноо буцаж иржээ. – After spending more than two years traveling in a place dark and dangerous in order to fulfill the Pope's mission, Plano Carpini returned to the city of Lyons on November 18, 1247.*

В английском языке для выражения названного здесь значения обычно используются придаточные обстоятельственные предложения времени, начинающиеся союзами *after; before,*

since, when, и глагол-сказуемое в главном предложении употребляется в **Past Indefinite**, а глагол-сказуемое придаточного предложения употребляется в **Past Perfect**: *After he **had made** many experiments, he **published** the results of his work.* – *Олон туршилт хийж үзсэнийхээ дараа тэр ажлынхаа үр дүнг нийтлүүлжээ. The article **was translated** after all the new words **had been looked up** in the dictionary.* – *Бүх шинэ үгийг тольдоож харсны дараа өгүүллийг орчуулжээ. After the agreement **had been signed**, the delegation **left** the capital city.* – *Гэрээнд гарын үсэг зурсны дараа төлөөлөгчид нийслэл хотоос гарчээ.*

Для выражения значения будущего времени в этих придаточных предложениях употребляются формы **Present Indefinite** (вместо Future Indefinite), **Present Perfect** (вместо Future Perfect), **Present Continuous** (вместо Future Continuous) и **прошедшие времена** (вместо Future in the Past). Например: *I'll understand it after you **have explained** it.* – *Таныг тайлбарласны дараа би ойлгочихно. Your room will be ready when you **come** back.* – *Таныг буцаад ирсний хойно өрөө бэлэн болсон байна.*

В том случае, если действие, о котором говорится в главном предложении, предшествует действию, которое описано придаточной части, то употребляется конструкция, состоящая из действительных причастий в исходном падеже, непосредственно стоящих перед одним из ниже-следующих послелогов, употребленных в темпоральном значении: *урьд, өмнө, наана: Гэвч*

Чингис хүчирхэг Чин династи гэгдэх Алтан улсад довтлохоос өмнө сул дорой Тангад улсыг эхлээд цохих аргыг шилсэн юм. – Before attacking the Jin dynasty, however, Chingis chose to deal first with the weaker Tangut Khanate.

В аналогичных ситуациях в английском языке употребляют сложноподчиненные предложения с союзами **before, after, till/ until** и глагол-сказуемое придаточного предложения употребляется в **Past Indefinite**, а глагол-сказуемое главного предложения употребляется в **Past Perfect**: *She **saw** a delightful mixture of people when she **had walked** around the area where her school was located.* – *Бүсгүй сургуулийнхаа хавиар явсны дараа нүдэнд дулаахан олон янзын хүн байгааг олж харжээ. Friends **told** her greatly exaggerated stories before she **had left** the country.* – *Түүнийг нутгаасаа гарахаас өмнө найзууд нь хэт дэгсдүүлсэн зүйл ярьдаг байжээ.*

Данные примеры свидетельствуют, что наречия, послелогов, а также некоторые именные и причастные формы, соединяясь с глаголом-связкой в монгольском языке точно и однозначно обозначают временные отношения и тем самым восполняют некоторые пробелы в союзах. Рассмотренные здесь сложные синтаксические конструкции, соединенные посредством «причастие+послелог», составляют переводческие эквиваленты союзным сложноподчиненным предложениям в английском языке, что следует учитывать при обучении монголов английскому языку как иностранному.

Литература

1. Вальваков В.А. Английские сложноподчиненные предложения с придаточными вводными словами as is, as though в функционально-семантическом аспекте // Вестник КРСУ. – 2011. – №10. – С. 59-63.
2. Бертагаев Т.А. Грамматика бурятского языка. Синтаксис. – М.: Изд-во вост. лит-ры, 1962. – С. 175-178.
3. Виноградов. В.В. Русский язык. – М.; Л.: Учпедгиз, 1947. – С. 708.
4. Лувсанвандан. Ш Хэл шинжлэлийн асуудлууд. – Улаанбаатар, 1981. – С. 212-214.
5. Отгонсүрэн Д. Холбоос үгийн найруулгын үндэс. – Улаанбаатар, 1978. – С. 38.
6. Орчин цагийн монгол хэлний өгүүлбэрзүй. ШУА, ХЗХ. – Улаанбаатар, 1989. – С. 274.
7. Пүрэв-Очир Б. Орчин цагийн монгол хэлний өгүүлбэрзүй. – Улаанбаатар, 1997. – С. 290-296, 303.
8. Пүрэв-Очир Б. Монгол хэлний өгүүлбэрзүйн утга судлалын зарим асуудал. Дэд дэвтэр. – Улаанбаатар, 1998. – С. 113-133, 229.
9. Пүрэв-Очир Б. Гулираанз З. Монгол хэлний өгүүлбэрзүйн асуудал. II дэвтэр. – Улаанбаатар, 1993. – С. 35.
10. Шархүү А. К вопросу о союзах и союзных словах в монгольском языке (союзы генетически относящиеся к различным деепричастиям) // Ученые записки Калм. НИИЯ ЛИ. Вып. IX. Сер. Филология. – Элиста, 1973. – С. 90-100.
11. Эрдэмбилэг Д. Функции и значения глагола dicendi-гэж в современном монгольском языке. – М., 1959. – С. 16-20.
12. Шмидт Я. Грамматика монгольского языка: пер. с нем. – СПб., 1832. – С. 66.
13. Betty Schrampf Azar and Stacy A. Hagen. Understanding and Using English Grammar New York: Pearson Longman, 2009. – С.75-95.
14. Swan Michael. Practical English Usage. 4th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – С. 150. Swan Michael. Practical English Usage.

Шархуугийн Тунгалаг, преподаватель кафедры английского языка и америковедения, Институт иностранных языков, Мон ГУО, соискатель кафедры МПМ, Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Sharkhugin, Tungalag, a teacher, department of the English language and American studies, Institute of Foreign Languages, MonSUE.

УДК 796.071.5

© Н.В. Яковлева

Формирование личностных качеств шорт-трековика в контексте интериоризации тренировочных упражнений

В статье приводится методика интериоризации по методу П.Я. Гальперина упражнений, освоение которых составляет основу не только бега на коньках на короткой дорожке, но и основу позитивного личностного становления юного шорт-трековика.

Ключевые слова: обучение шорт-треку, интериоризация, поэтапное формирование внутренних действий, самоактуализация, рефлексивность, креативность, интуиция, физический интеллект, шорт-трек.

N.V. Yakovleva

Formation of short-track athlete's personality properties in the context of internalization of training exercises

The article provides a methodology of internalization according to P.Ya.Galperin method of exercises, which development is the basis not only for skating on short track, but it is also a background of positive formation of young short track athlete's personality.

Keywords: short-track training, internalization, gradual formation of inner motion, self-actualization, reflexivity, creativity, intuition, physical intelligence, short-track.

В шорт-треке основное внимание уделяется технике бега по повороту. Тренировочные упражнения подбираются в зависимости от заданной скорости. Скорость в шорт-треке должна быть высокой (10,7 м/с и более). Наряду со скоростью бег по повороту характеризуется величиной суставных углов, направлением отталкивания, высотой посадки, амплитудой движения, импульсом силы отталкивания. Эти показатели подчинены заданной скорости и особенностям участка поворота (вход в поворот, вершина поворота и выход из поворота). Таким образом, обучение и совершенствование техники двигательных действий построены на оптимизации бега по повороту при заданной скорости с учетом массы бегущего.

Нами используются следующие широко применяемые в шорт-треке специально-подготовительные и подводящие упражнения:

- 1) техническая имитация бега по повороту с упругим сопротивлением партнера;
- 2) техническая имитация бега по повороту (классический вариант);
- 3) прыжковая имитация бега по повороту;
- 4) прыжковая имитация бега по повороту с упругим сопротивлением партнера;
- 5) прыжковая имитация бега по повороту с продвижением вперед на одну стопу и упругим сопротивлением партнера;
- 6) техническая имитация бега по повороту с продвижением вперед на одну стопу и упругим сопротивлением партнера;
- 7) катание по повороту на роликовых конь-

ках без отрыва стоп после окончания отталкивания («без отрыва»);

8) катание по повороту на коньках по льду без отрыва стоп после окончания отталкивания («без отрыва»);

9) катание на роликовых коньках по повороту, обводя правой ногой по асфальту левую опорную ногу («обводка»);

10) катание по повороту на коньках по льду, обводя правой ногой по асфальту левую опорную ногу («обводка»);

11) катание на роликовых коньках по повороту, отталкиваясь только правой ногой («самокат»);

12) катание по повороту на коньках по льду, отталкиваясь только правой ногой («самокат»);

13) катание на роликовых коньках прыжками;

14) катание на коньках по льду прыжками;

15) катание на роликовых коньках с работой двух рук;

16) катание на роликовых коньках с работой одной руки;

17) катание на роликовых коньках без работы рук;

18) катание на роликовых коньках с касанием опоры.

В контексте освоения этих упражнений ставится задача развития личностных качеств детей.

Целеустремленность – это ключевая компетенция, характеризующая степень мотивированности, сознательной направленности на достижение поставленной цели. Если целеполагание как операция, обеспечивающая определение цели обучения шорт-треку, происходило при не-

посредственном участии ученика, результат и пути его достижения в контексте обучения шорт-треку восприняты учеником позитивно, то и мотивы достижения цели будут адекватными.

Обучение шорт-треку связано с преодолением множества препятствий, поэтому необходима педагогическая поддержка ученика в актуализации его личностного потенциала. Это означает, что мотивированность ученика, а следовательно, и его целеустремленность будут развиваться в ходе обучения. В наибольшей степени развитию целеустремленности способствовали упражнения 1, 4, 5, 6, требующие использования резинового амортизатора для имитации упругого сопротивления партнера. В нашем случае цель обучения шорт-треку состоит не только в умении бегать на коньках по короткой дорожке, но и в развитии личностных качеств.

Рефлексивность как качество личности (благоприобретенное) предложена В.Д. Шадриковым. Он рассматривает рефлексивность как атрибут процесса мышления, считая, что «рефлексивность нельзя вырвать из сложноструктурированного процесса мышления» [1, с. 217].

Он вводит рефлексивность как качество личности, которое «будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им» [1, с. 218].

В.Д. Шадриков подчеркивает, что «рефлексивность в большой мере будет проявляться там, где субъект будет встречаться с трудностями» [1, с. 220]. Все перечисленные упражнения (1-18) требуют проявления рефлексивности, в особенности упражнения 9-10 (обводка), 11-12 («самокат»).

Волевая регуляция поведения означает усилие, проявление воли при освоении шорт-трека. Дети, осваивающие технику бега на коньках по короткой дорожке, испытывают большие трудности, требующие проявления воли.

Самоактуализация личности понимается как способность реализации своих потенциальных возможностей для решения трудных проблем за счет интериоризации сознания и подсознания, способного использовать знания при поиске выхода из проблемной ситуации. Самоактуализация юного шорт-трековика необходима главным образом в личностном саморазвитии в процессе занятий, в формировании актуальных личностных качеств, необходимых для успешного выполнения социальной роли личности, соответствующей возрасту и социальному статусу.

Самоактуализация личности в полном смысле слова требует креативности. Мы будем поль-

зоваться термином «креативность», обозначая им личностное качество, выражающееся в анализе исходных данных и исследования их взаимосвязи. В шорт-треке исходными данными могут служить заданная скорость, сама дорожка (ее протяженность, радиус участка поворота и др.), собственный уровень физической и психологической подготовленности, погодные условия. Шорт-трековик никогда заранее не вычисляет все характеристики своего бега (угол наклона тела, суставные углы, силу отталкивания и т.д.), на основе учета реальных (объективных) условий и взаимосвязи между этими условиями интуитивно соблюдает оптимальные характеристики бега.

Развитие интуиции шорт-трековика состоит в постоянной работе мышления, придумывании элементов бега на различных участках дистанции. В шорт-треке дорожка (размер беговой площадки) короткая, но путь к успеху длинный. Смысл специальных подготовительных упражнений состоит в том, чтобы каждое из них было освоено не только телом, но и умом, чтобы их можно было выполнить на интуитивном уровне в любой ситуации.

В развитии креативности в шорт-треке играют роль не только личностные особенности шорт-трековика, но и сам шорт-трек, его молниеносный, динамичный, эмоциональный характер, он представляет собой последовательность задач, требующих мгновенного решения.

Мгновенное решение принимается на интуитивном уровне. В шорт-треке интуиция подсказывает, какова должна быть величина суставных углов, высота посадки, амплитуда движения, сила отталкивания, поведение при входе в поворот, на вершине поворота и при выходе из поворота, когда катиться с работой рук, с работой одной руки, без работы рук и т.д., это способность быстро находить нужное положение, скорость, способ катания. Для этого мысль и действие должны проявляться в унисон и мгновенно. Проявление интуиции связано с физическим интеллектом или телесным мышлением, памятью тела. Тело «соображает» быстрее сознания, оно поступает мгновенно, не ожидая, какова будет реакция сознания. Сила интуиции велика не только в мыслительной деятельности, но и в физической. Для того чтобы тело обрело способность «мыслить», нужны опыт движения, тренировка тела, развитие памяти тела. В процессе многократного, ежедневного и длительного выполнения специальных упражнений тело осваивает двигательное действие и может осуществить его автоматически. Если осуществляется

катание на короткой дорожке с заданной скоростью, то «умное», натренированное тело само принимает нужное решение, при этом оно «учитывает» не только заданную скорость и особенности короткой дорожки, но и психофизиологические особенности своей конституции.

Деятельность по освоению элементарных упражнений, составляющих основу шорт-трека, переходит во внутренний план поэтапного формирования внутренних действий по методике П.Я. Гальперина. Дети сами участвуют в разработке этапов формирования внутренних действий, адекватных внешним действиям – элементарным упражнениям. Следует отметить, что активное участие юных шорт-трековиков в разработке поэтапного формирования внутренних, умственных действий имеет существенное значение в воспитании у них личностных качеств – целеустремленности, рефлексии, ориентации во времени, взгляда на природу человека, стремления к творчеству (креативность), интуиции, автономности, спонтанности, самопонимания. Воспитываются самостоятельность, ответственность, находчивость, предприимчивость, способность к совместной работе, конкурентоспособность.

Каждое из 18 приведенных элементарных упражнений представляет собой проблемное задание, выполнение которого требует творческого подхода и само становится стимулом развития личности, развития креативности и способности к самоактуализации.

Рассмотрим модель упражнения: **«прыжковая имитация бега на коньках по повороту».**

Требования к исполнению. Отталкивание начинается после фиксированного положения всех звеньев тела при быстром наращивании усилий. Начало отталкивания предшествует началу маховых движений рук и ног. Конек опорной ноги ставится на ребро под смещенное туловище внутрь поворота туловища.

Техника исполнения. Исходное положение: посадка конькобежца. Отталкивание выполняется поочередно левой и правой ногой и заканчивается прыжком. Выполняется с махом одной и двух рук.

Самоконтроль. С помощью мышечных

ощущений определить на овале конька место оптимального приложения сил при отталкивании. Требуется максимум усилий в момент группировки.

Методические рекомендации. Упражнение стимулирует закрепление двигательного навыка – синхронного начала и окончания маховых движений рук и ног и способствует уменьшению времени на подготовку к отталкиванию, повышению его эффективности, увеличению поперечного смещения.

Данный вид деятельности, состоящий в разработке модели двигательного действия по его названию, является творческим, поскольку создается процесс движения шорт-трековика с конкретной заданностью его конечного положения. Сама эта модель является результатом творческого подхода к выполнению задания. Следует отметить, что мы рассматриваем данную работу по построению модели движения как разработку трех первых этапов планомерного формирования данного действия (катание по повороту прыжками) по методике П.Я. Гальперина, а именно – мотивационного, ориентировочного и материального. Остальные три этапа (внешнеречевой, этап беззвучной устной речи (про себя), внутречевой или умственный) легко исполнимы.

Если же юный шорт-трековик осваивает бег по дистанции, то ему приходится привлечь весь арсенал упражнений, а это тоже является решением проблемного задания, ведущего к проблемной модели высокого уровня трудности. Нам удалось благодаря этим элементарным упражнениям раскрыть развивающий потенциал начального обучения детей шорт-треку и затем перейти к разработке педагогических условий реализации этого потенциала.

Таким образом, поэтапное формирование внутренних действий и понятий, разработанное П.Я. Гальпериным, позволяет реализовать обучение шорт-треку, в котором деятельность по физическому освоению элементарных двигательных действий приводит к формированию личностных качеств юного шорт-трековика как предпосылке их дальнейшего позитивного личностного становления.

Литература

1. Шадриков В.Д. Способности человека. – М., 1997.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по теме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.

Яковлева Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Yakovleva Natalya Victorovna, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University.

УДК: 619:378

© Р.Ц. Цыдыпов

Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов сельского хозяйства

В статье рассмотрен компетентностный подход в сфере подготовки специалистов сельского хозяйства. Дается определение понятий «компетенция», «компетентность».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, образование, специалист.

R.Ts. Tsydyпов

Competence approach to professional training of future specialists in agriculture

The article considers a competence approach in the field of training of specialists in agriculture. The definition of the notions “competence adequacy”, “competence” is given.

Keywords: competence adequacy, competence, competence approach, education, specialist.

Проблема качества подготовки специалистов к профессиональной деятельности в последнее время становится все более актуальной. Переход к массовому высшему образованию, рост числа высших учебных заведений, в том числе негосударственных (коммерческих), конкуренция на рынке образовательных услуг – далеко не полный список факторов, обостряющих данную проблему. Быстроразвивающиеся наука и промышленность, новые технологии, в том числе базирующиеся на междисциплинарных знаниях, требуют от вузов постоянного совершенствования образовательных программ. В то же время, работая в условиях рынка, вузы стремятся следовать требованиям и запросам своего основного потребителя – студента, порой даже в ущерб качеству его подготовки. Предоставление возможности формирования собственной образовательной программы и учебного плана, развитие новых технологий обучения (дистанционное образование) ставят перед государством и обществом задачу создания системы обеспечения качества высшего образования. Присоединение России к Болонскому процессу и предстоящее вхождение в ВТО обуславливают необходимость соответствия национальной системы образования международным стандартам, а также обеспечение международного признания ее деятельности: высокое качество подготовки специалистов, реальное признание российских дипломов, степеней и квалификаций на международном рынке труда и образовательных услуг.

Проблема гарантии качества подготовки специалистов высшей квалификации особенно важна для сельскохозяйственной профессии, учитывая ее влияние на темпы развития экономики. Наиболее часто формулируемая проблема

заключается в несоответствии содержания современного образования «потребностям современной экономики и цивилизации».

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии. Это был подход, который порождался и осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы.

Главная проблема заключается в неэффективности системы образования. Это ощущается всеми участниками образовательного процесса.

В США в сфере бизнеса в 1970-х гг. прошлого века стали использоваться понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала.

Изначально компетенции стали противопоставляться специальным профессиональным знаниям и умениям, т.е. начали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности. Естественно, возник вопрос: «Можно ли научить компетенциям?».

Сфера образования работала с основными единицами – знаниями, умениями и навыками, а профессиональная сфера – с компетенциями. Профессиональная сфера может на уровне заказа однозначно формулировать свои претензии к образованию, а задача образования заключается в том, как перекомпоновать знания, умения и навыки в определенные компетенции, которые требуются в профессиональной сфере [1].

Что такое компетентность? Компетентность – это эффективное выполнение какой-либо деятельности или действия. Многие авторы связывают компетентность с термином Европейского фонда образования (ЕФЦ, 1997): это соответст-

вие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу, способность выполнять особые трудовые функции, т.е. компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) студента и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [2].

Сегодня сельскому хозяйству остро не хватает прежде всего квалифицированного персонала – специалистов сельского хозяйства с высшим образованием. Государству нужно делать акцент на новом поколении, на выпускниках сельскохозяйственных институтов и техникумов, решать вопрос, как их удержать в отрасли.

В настоящее время для подготовки специалиста, отвечающего требованиям работодателей, необходимы эффективные методики преподавания, развитая материально-техническая база, современные компьютерные средства обучения и надежность стратегических партнеров.

Эффективность сельского хозяйства во многом зависит от уровня подготовки и деловых качеств руководителей и специалистов. В условиях рыночной экономики положение их существенно меняется, теперь приходится работать в новой организационной системе взаимодействия крупных, средних и мелких предприятий, являющихся самостоятельными товаропроизводителями, действующими в рыночной среде.

В настоящее время изменилась профильная структура подготовки кадров, внесены существ-

венные изменения в образовательные программы, методики преподавания, введены с участием работодателей новые специализации и дисциплины для высокотехнологичных производств и предприятий малого бизнеса. Успешно реализуются разноуровневые программы повышения квалификации специалистов АПК по расширенным тематикам, программы опережающей подготовки.

С прошлого года работодатель определил свое место в образовательном процессе: участие в экспертизе образовательных программ, выделение профессиональных компетенций, формирование образовательных программ на основе компетентностного подхода, создание условий для отработки профессиональных компетенций на современном оборудовании, участие в оценке качества подготовки специалистов и аттестации педагогических работников. В результате разработаны план совместных мероприятий, положение о социальном партнерстве, заключены долгосрочные договоры о сотрудничестве в области организации качественного профессионального образования, определены компетенции выпускника-специалиста, проведена экспертиза содержания образовательных программ, определено содержание учебных, производственных, преддипломных практик, введены новые программы дисциплин (УМКД).

Практически весь персонал учебного заведения проходит курс повышения квалификации в академии, в других вузах.

В образовательном процессе реализуется модульная технология, основанная на компетенциях. Создана инфраструктура, направленная на выполнение научно-исследовательских и проектных работ.

Таким образом, компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе [3]. В связи с этим меняется, точнее, по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Эйдос. – 2005. – №3.
2. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
3. Мединцева И. П. Компетентный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.

Цыдыпов Ринчин Цынгувич, проректор по научной работе, канд. вет. наук, доцент кафедры анатомии, гистологии и патоморфологии Бурятской ГСХА имени В.Р. Филиппова. 670024, г.Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8, тел. 8(3012)440164.

Tsydyпов Rinchin Tsynguevich, vice rector for research activities, candidate of veterinary sciences, associate professor, department of anatomy, histology and pathomorphology, V.R. Filippov Buryat State Agricultural Academy. 670024, Ulan-Ude, Pushkin st.,8; tel.: 8(3012)440164.

УДК: 619:378.663

© Р.Ц. Цыдыпов

Роль преподавания гистологии в подготовке ветеринарного врача с позиций компетентного подхода в современных условиях

В статье рассматривается одна из основных базовых дисциплин ветеринарии – гистология (раздел биологии, изучающий строение тканей живых организмов). Гистология является одной из основополагающих дисциплин в программе подготовки специалистов сельского хозяйства в ветеринарных вузах. В статье подробно описывается методика проведения занятий по гистологии, приводятся примеры.

Ключевые слова: гистология, гистологический препарат, хряк, баран, придаток семенника, эпителий, гликоген.

R.Ts. Tsydyпов

Role of teaching histology in veterinarian training from the standpoint of competence approach in modern conditions

The article considers one of the main basic veterinary disciplines – histology (branch of biology that studies a structure of living organisms tissues). Histology is one of fundamental disciplines in the training program for agricultural specialists in veterinary universities. The article describes in detail methodology of conducting classes in histology, various examples are submitted.

Keywords: histology, histological preparation, boar, ram appendage testis, epithelium, glycogen.

Кафедра гистологии факультета ветеринарной медицины Бурятской государственной сельскохозяйственной академии имени В.Р. Филиппова принимает самое непосредственное участие в подготовке высококвалифицированных ветеринарных врачей, о чем свидетельствует активное участие педагогического персонала кафедры в написании учебников, учебных пособий, монографий и методических указаний, способствующих лучшему усвоению учебного материала студентами. Кафедра решает научные проблемы, имеющие огромное значение для животноводства, и учебно-методические вопросы подготовки ветеринарных врачей современного уровня.

Современный этап развития средней и высшей школы в России характеризуется рядом новаторских преобразований. Реформа высшего образования в нашей стране связана главным образом с присоединением к Болонской декларации и переходом на новый Федеральный государственный образовательный стандарт

(ФГОС-111). Отличительной особенностью ФГОС-111 является компетентный подход, при котором образовательный процесс ориентирован на освоение студентами компетенций, определяемых задачами будущей профессиональной деятельности. Компетенции подразделяются на общекультурные и профессиональные. Общекультурные компетенции имеют мировоззренческую составляющую и отражают личностные характеристики обучающихся – их мышление, речь, жизненные приоритеты, умение анализировать и оценивать различные бытовые ситуации, мотивация к выполнению профессиональной деятельности, использование знаний иностранного и латинского языков для получения информации профессионального характера из иностранных и отечественных источников. Профессиональные компетенции – это умение решать задачи в сфере выбранной профессии. Компетенция является, как правило, междисциплинарным понятием. Существенное влияние на

формирование компетенций оказывают теоретические фундаментальные дисциплины первых двух лет обучения. В ветеринарном вузе к их числу относится гистология, включающая в себя не только общую и частную гистологию, но также эмбриологию и цитологию.

Неосознанный подход к обучению студентов редко приводит к необходимому результату и отрицательно сказывается на текущей успеваемости в целом и на результатах экзаменов в частности.

Порядок проведения занятия на кафедре гистологии включает в себя самостоятельную работу с гистологическими препаратами по теме заданного материала, опрос студентов по препаратам с общим обсуждением поднимаемых вопросов, а затем объяснение нового материала. Объяснение материала необходимо проводить с наглядной демонстрацией препаратов, а при необходимости с изложением его в виде простых и запоминающихся схем, рисунков и слайдов. Самое простое схематическое изображение, например, строения паренхиматозных органов или эмбрионального развития, закрепляет материал, а в подавляющем большинстве случаев заменяет имеющиеся в литературе иллюстрации. По личным наблюдениям, такой результат легко получить, если дается последовательное изображение схемы или муляжа, а в работе по ее составлению принимают участие сами студенты. Таким образом, достигается не простое познание предмета, а закладываются основы клинического мышления, знание механизмов развития заболеваний и формируются профессиональные компетенции.

Одной из самых распространенных ошибок при проведении практических занятий по гистологии является следование исключительно теме занятия и исключительно с позиций данного предмета. Сам предмет теряет многое при отсутствии сравнения гистологии человека с гистологией разных видов животных. Подобные вопросы поднимаются на заседаниях общества анатомов, гистологов и эмбриологов, проблемных комиссий и морфологических диссертационных советов, но более всего необходимо специализированное обучение самих преподавателей этим дисциплинам.

Ни в коем случае нельзя пренебрегать латинской терминологией, так как она дает тот базис студенту, который его (как будущего врача) будет отличать от любого другого человека. При подготовке к занятию не следует ограничиваться общедоступной литературой, наподобие

учебников, рекомендованных для студентов ветеринарных вузов. Большую помощь преподавателю окажут старые гистологические учебники и руководства, где наиболее полно, а порой и более верно отражены те аспекты и стороны предмета, которые зачастую игнорируются в новых изданиях. Поэтому учебники П.И. Ковальского, Г.Ф. Иванова и других выдающихся гистологов всегда должны быть на вооружении преподавателя.

Лекционный материал может сопровождаться наглядной демонстрацией слайдов, но сама лекция не должна строиться исключительно на слайдах. Более того, студент должен быть сконцентрирован на письме, поэтому в лекции указывается план, а сам материал излагается кратко и просто, четким поставленным голосом. Обязательны яркие и выразительные примеры, причем не просто морфологические, но по большей части связанные с клиникой.

Самостоятельная работа студентов во внеурочное время – это половина успеха в освоении дисциплины. Но это не только конспективное изложение материала по домашнему заданию, но и работа с гистологическими препаратами на кафедре гистологии под контролем преподавателя. Такой вид деятельности может дать свои плоды в виде приготовления гистопрепаратов, что само по себе является уже дорогой в науку. Большое влияние на увлеченность студента предметом может оказать ряд дополнительных мероприятий – от посещения морфологических музеев до участия в конференциях, викторинах и конкурсах.

Дополнительную мотивацию в повышении успеваемости студентов дает возможность получения ими оценки «отлично» досрочно по итогам двух семестров обучения на кафедре. Как правило, подобный стимул только удваивается, если студент заинтересован в обучении не только исходя из личного желания, но будучи более вовлечен в учебу самим преподавателем, его знаниями и отношением к профессии.

У студентов любых вузов должна быть высокая культура речи. Необходимыми чертами преподавателя являются коммуникабельность, осведомленность в проблемах студентов и манера беседы, при которой не будет нарушена тонкая грань между субординацией и общением на равных. Именно с этой целью в вузах существует институт кураторов младших курсов, основная задача которого заключается вовсе не в контроле учебного процесса как такового (что является непосредственной задачей учебного

управления и деканатов), а в адаптации первокурсника к учебному процессу, требованиям преподавания, поддержании мотивации в получении будущей профессии, то есть в формировании общекультурных компетенций [1].

При вышеперечисленных особенностях работы со студентами первого и второго курсов результат не заставит себя ждать, а качество знаний будет только расти.

Литература

1. Одинцова И.А. Преподавание гистологии, эмбриологии, цитологии в условиях реформирования высшей школы // Морфология. – 2013. – Т. 143. – Вып. 3. – С. 81-85.

Цыдыпов Ринчин Цынгеевич, проректор по научной работе, канд. вет. наук, доцент кафедры анатомии, гистологии и патоморфологии Бурятской ГСХА имени В.Р. Филиппова. 670024, г.Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8; тел.: 8(3012)440164.

Tsydyrov Rinchin Tsynguevich, vice rector for research activities, candidate of veterinary sciences, associate professor, department of anatomy, histology and pathomorphology, V.R.Filippov Buryat State Agricultural Academy. 670024, Ulan-Ude, Pushkin st.,8; tel.: 8(3012)440164.

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам

Абасов Р.З. Обобщенные формулы в задачах о проценте	3
Бадмаева Э.С. Интегративный подход в профессиональной подготовке математиков-программистов	7
Бурзалова Т.В. О творческом развитии будущего учителя математики и информатики	10
Бурзалова Т.В. Педагогическая поддержка в системе «педагог–ученик»	13
Бурзалова Т.В. О модульной технологии обучения в профильных математических классах	15
Ваганова В.И., Ваганова Т.Г. Решение интегративных задач при подготовке бакалавров технического направления	17
Гармаева О.А. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров	20
Гефан Г.Д., Кузьмин О.В. Методика построения контрольно-обучающих программ и их использование в преподавании математических дисциплин	23
Дамбуева А.Б., Скокова Л.В. Формирование профессиональной компетентности физиков в системе школа–вуз на основе отбора содержания обучения	28
Кибирев В.В. О преподавании факультативного курса по комбинаторике, теории вероятностей и математической статистике в основной школе	33
Коваленко В.В., Филиппов Р.А. О вопросе экспериментального изучения внешнего фотоэлектрического эффекта	36
Макунина Т.А., Очиров М.Н. Формирование профессионального самоопределения будущего учителя: современная интерпретация	39
Малунова Г.С., Ваганова В.И., Гармаева Н.А., Жалсанова Б.Д., Цыбикова Г.Ф. Результаты контроля качества подготовки обучающихся в системе общего и профессионального образования Республики Бурятия	42
Немчинова Т.В., Тонхонова А.А. Эффективные приемы подготовки школьников к ЕГЭ по информатике и ИКТ	54
Очиров М.Н., Гармаева О.А. Развитие профессионального мышления будущих инженеров	57
Сивицкая Л.А., Митянина О.Е. Опыт реализации международной инициативы sdio по реформированию инженерного образования в Национальном исследовательском Томском политехническом университете	60
Скокова Л.В., Дамбуева А.Б. Роль самостоятельной работы в формировании профессиональных компетенций студентов-физиков	65
Шагжиева Г.В. Проблемный подход в формировании конкурентоспособности будущих специалистов	68
Юмова К.Л. Об одном подходе к преподаванию дисциплины «Информатика» при переходе на свободное программное обеспечение	70
Янтранова С.С. Развитие познавательной самостоятельности студентов естественно-научного направления в процессе обучения математике	73

Теория и методика обучения гуманитарным дисциплинам

Алексеева О.В. Технология формирования компетенций у студентов при выполнении курсового проекта «Туристическая услуга “Путешествие”»	78
Алтанцэцэг П. Экологическое сознание: психологическое содержание и педагогический аспект	82
Алтанцэцэг П. Развитие монгольского экологического сознания в этногенезе	84
Амельченко Т.В. Региональные тенденции развития социального образования	88
Алимаа. Инновационные процессы в системе монгольского высшего образования: состояние, проблемы и перспективы сотрудничества	92
Бабушкин С.М. О развитии устной речи учащихся на уроках русского языка	95
Бумбошкин В.М. Региональная система управления физкультурой и спортом: пропедевтика	97
Бумбошкин В.М. Физическая культура и спорт: современная интерпретация	100
Габеева Л.Н. Педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников	102
Габеева Л.Н. О стратегии мультикультурализма в образовании	108
Гончарова В.А. Проблематика целеполагания в современном иноязычном образовании: теория метакультуры	110
Гулгенов Ц.Б. Гендерные особенности спортивной тренировки борцов	114
Дашиева С.А. Содержание обучения бурятскому языку русскоязычных студентов при межкультурном подходе	117
Доржиева Л.Г. Кросскультурный подход к формированию современного взгляда на здоровье	121

Замбулаева Н.Г. Становление методики литературного образования школьников на бурятском языке	126
Коновалова Е.И. Элективный курс как фактор реализации индивидуальной образовательной траектории школьников	130
Матвеева Д.Г. Межэтнические взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве Бурятии	133
Мушкирова А.Н. О моделировании процесса формирования ценностных ориентаций студентов сельского филиала вуза	137
Олзоева Я.В. Материалы к преподаванию семантического синтаксиса: действие и способы его представления в русском языке	141
Орбодоева Л.М. Профессиональный интеллект в структуре вузовского учебника иностранного языка	143
Очиров М.Н., Цыбикова Л.Х. Неогуманитарная функция образования: область определения и множества значений	148
Сандабкина Т.Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников	151
Слезко Ю.В. Феноменологическое пространство туристического дискурса	155
Судоплатова Г.А. Анализ оценки качества образования выпускников школ Республики Бурятия (по результатам ЕГЭ 2013 г.)	162
Хамаганова В.М. Полипропозитивные предложения в русской речи билингвов	165
Хрусталева Е.А. Специфика преподавания иностранного языка для специальных целей в системе профессионального иноязычного образования: аспект целеполагания	167
Чимбеева З.Д. Проектирование метапредметных действий младших школьников в процессе обучения бурятскому языку	170
Шадаров Б.Г. Субъектификация природных объектов как фактор развития экологической этики младших школьников	174
Шархуугийн Тунгалаг. К вопросу обучения учащихся-монголов использованию сложноподчиненных предложений английского языка	177
Яковлева Н.В. Формирование личностных качеств шорт-трековика в контексте интериоризации тренировочных упражнений	180
Цыдыпов Р.Ц. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов сельского хозяйства	183
Цыдыпов Р.Ц. Роль преподавания гистологии в подготовке ветеринарного врача с позиций компетентностного подхода в современных условиях	185

CONTENTS

I. Theory and methodology of teaching natural and mathematical disciplines

Abasov R.Z. Generalized formulas in the problems on percentage	3
Badmaeva E.S. Integrative approach in professional training of mathematicians-programmers	7
Burzalova T.V. On the creative development of future teachers of mathematics and computer science	10
Burzalova T.V. Pedagogical support in the system “teacher-student”	13
Burzalova T.V. On modular technology of teaching in specialized mathematical classes	15
Vaganova V.I., Vaganova T.G. The solution of integrative problems in the training of Bachelors of technical direction	17
Garmaeva O.A. Formation of professional competence of future engineers	20
Gefan G.D., Kuzmin O.V. Methodology of projecting control-training programs and their application in teaching mathematical disciplines	23
Dambueva A.B., Skokova L.V. Formation of professional competence of physicists in the system “school-university” on the basis of learning content selection	28
Kibirev V.V. On teaching the elective course on combinatorics, theory of probability and mathematical statistics at basic school	33
Kovalenko V.V., Filipyev R. A. On the issue of experimental study of outward photoelectric effect	36
Makunina T.A., Ochirov M.N. Formation of professional self-determination of the future teacher: modern interpretation	39
Malunova G.S., Vaganova V.I., Garmaeva N.A., Zhalsanova B.D., Tsybikova G.F. The results of learners’ training quality monitoring in the system of secondary and professional education in the Republic of Buryatia	42
Nemchinova T.V., Tonkhonoeva A.A. Effective methods of schoolchildren preparing to Unified State Examination in informatics and ICT	54
Ochirov M.N., Garmaeva O.A. The development of professional thinking of the future engineers	57
Sivitskaya L.A., Mityanina O.E. The CDIO international initiative implementation practices for reforming engineering education in National Research Tomsk Polytechnic University	60
Skokova L.V., Dambueva A.B. The role of independent work in the formation of professional competences of students-physicists	65
Shagzhieva G.V. Problematic approach to shaping competitiveness of future professionals	68
Yumova K.L. On one of approaches to teaching discipline «Computer Science» while transition to free software	70
Yantranova S.S. Development of cognitive self activity of students of natural science direction in the process of teaching mathematics	73

II. Theory and methodology of teaching the humanities

Alexeeva O.V. Technology of formation of competences at students while making a course project «Tourist service “Journey”»	78
Altantsetseg P. Ecological consciousness: psychological content and pedagogical aspect	82
Altantsetseg P. Development of the Mongolian ecological consciousness in ethnogenesis	84
Amelchenko T.V. Regional trends in the development of social education	88
Alimaa Innovative processes in the system of the Mongolian higher education: state, problems and prospects of cooperation	92
Babushkin S.M. On the development of pupils oral speech at the lessons of the Russian language	95
Bumboshkin V.M. Regional system of physical education and sport management: propaedeutics	97
Bumboshkin V.M. Physical culture and sport: a modern interpretation	100
Gabeeva L.N. Pedagogical conditions of development of self-control at younger schoolchildren	102
Gabeeva L.N. On multiculturalism strategy in education	108
Goncharova V.A. The problems of goal formulation within today’s foreign language education: the theory of metaculture	110
Gulgenov Ts.B. Gender features of sports training at wrestlers	114
Dashieva S.A. The content of teaching the Buryat language to the Russian-speaking students by means of intercultural approach	117
Dorzhieva L.G. Cross-cultural approach to the formation of the modern perspective on health	121

Zambulaeva N.G. Formation of literary education methodology in the Buryat language at schoolchildren	126
Konovalova E.I. The elective course as a factor of individual student's educational trajectory realization	130
Matveeva D.G. Interethnic interactions in polycultural educational area of the Republic of Buryatia	133
Mushkirova A.N. On modeling the process of value orientations formation among students of the university rural branch	137
Olzoeva Ya.V. Materials to teaching semantic syntax: action and methods of its presentation in the Russian language	141
Orbodoyeva L.M. Professional intelligence in the structure of foreign language textbook for university students	143
Ochirov M.N., Tsybikova L.Kh. Neo humanitarian function of education: function of definition and multiplicity of meanings	148
Sandabkina T.B. Psycho-pedagogical peculiarities of formation of moral attitudes among primary school children	151
Slezko Yu.V. Phenomenological space of tourism discourse	155
Sudoplatova G.A. The analysis of assessment the quality of education of high school graduates in the Republic of Buryatia (according to the results of USE in 2013)	162
Khamaganova V.M. Polypropositional sentences in bilinguals' Russian speech	165
Khrustaleva E.A. Peculiarities of teaching foreign language for special purposes in the system of professional foreign language education: aspect of goal setting	167
Chimbeeva Z.D. Projection of metasubject learning actions of younger schoolchildren in the process of teaching the Buryat language	170
Shadarov B.G. Subjectiveness of natural objects as a factor of development of ecological ethics at younger schoolchildren	174
Sharkhugin Tungalag To the issue of teaching the use of the English language complex sentences to learners-Mongolian students	177
Yakovleva N.V. Formation of short-track athlete's personality properties in the context of internalization of training exercises	180
Tsydypov R.Ts. Competence approach to professional training of future specialists in agriculture	183
Tsydypov R.Ts. Role of teaching histology in veterinarian training from the standpoint of competence approach in modern conditions	185

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 2013 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: k1p@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 производится 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.