



Учредитель
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1997 г.

Выходит 15 раз в год

Выпуск
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
15 / 2014

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 *Д. Н. Гармаева*
Компьютерная верстка
Л. П. Бабикиной

Подписано в печать 10.12.14.
Формат 60 x 84 1/8.
Усл. печ. л. 21,15. Уч.-изд. л. 18,4.
Тираж 1000. Заказ 269.
Цена свободная. Дата выхода
в свет 30.12.14.

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);
В. Е. Архинчеев, д-р физ.-мат. наук, проф. (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. Имхелова*, 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. на-
ук, проф.; *М. Н. Очиров*, д-р пед. наук, проф.; *В. В. Хахинов*, д-р хим. на-
ук, 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.
наук, 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. Большаикова*, канд. пед.
наук, доц.; *С. Ц. Содномов*, д-р пед. наук, доц.

© Бурятский государственный университет, 2014

|



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

УДК 378.14

© В. И. Ваганова

Технология проектирования авторских программ при подготовке будущих учителей физики

Проектирование авторских программ – одна из типовых профессиональных задач учителя физики. Она необходима для развития компетенций у студентов – будущих учителей, актуальна в современных условиях. В статье рассматривается технология проектирования авторских программ во время подготовки к итоговой аттестации. При разработке и защите программ студенты подтверждают профессиональные компетенции, полученные в теоретическом обучении.

Ключевые слова: акмеология, индивидуальная авторская программа, проектирование, конструирование программ, технологическая карта, критерии оценки.

V. I. Vaganova

Projecting technology of author's program in the training of future teachers of physics

Designing of author's programs – one of the typical professional tasks of physics teacher. It is necessary to develop the competencies in future teachers students, are actually now. The article is devoted to the technology pro-copyright design programs in training for the final certification. While development and defence of programs the students confirm professional competencies obtained in the theoretical training.

Keywords: acmeology, author's individual program, design, construction of programs, flow chart, evaluation criteria.

Акмеологический подход к организации профессионально-методической подготовки преподавателя физики предполагает "обучение будущего специалиста основам и секретам профессии, формированию его профессиональных знаний и умений; развитию его мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию своих профессиональных знаний и умений" [7, с. 54].

Одной из акмеологических задач вузовского обучения является направленность будущих учителей физики на разработку авторских проектов. Успех современного педагога в значительной степени зависит от качества создания авторского информационного проекта, по которому он будет работать (авторская программа, авторская разработка отдельного занятия, воспитательного мероприятия и др.). Выпускник университета создает свою индивидуальную программу будущей профессиональной деятельности, впоследствии формирующуюся в авторскую программу (систему будущей педагогической деятельности).

Термин "авторская" предполагает принадлежность проекта ее автору, создателю, а также "сочетание подлинно авторского и элементов чужого педагогического опыта, созвучного умонастроению учителя и пробудившего в нем новые мысли" [6, с. 55].

Характерной особенностью авторских проектов является их продуктивность с точки зрения достижения результата, формирование и развитие "психических новообразований в личности учащихся" [2]. В работе должна быть преду-

смотрена возможность перспективного роста и самосовершенствования учителя. В основу проектирования педагогического процесса может быть положена любая современная технология обучения, позволяющая целенаправленно решать задачи воздействия на учащихся, ориентируясь на конечный результат обученности и воспитанности.

Педагогическое проектирование связано с разработкой эффективной деятельности, как педагога, так и учащихся. В. С. Безрукова [1] предлагает три этапа: моделирование, проектирование, конструирование. На первом этапе происходит разработка обобщенного образа, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта и намечаются основные пути ее достижения. Педагогическая модель – это какая-либо идея организации, осуществления и развития педагогического объекта, реализация которого может осуществляться по-разному.

Таким образом, проектирование подразумевает под собой организованную поисковую исследовательскую деятельность, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не только достижение того или иного результата, оформленного в виде конечного продукта, но и организацию процесса достижения этого результата.

На втором этапе создается проект, т. е. осуществляется конкретизация разработанной модели для определенных педагогических условий, здесь возникает возможность ее практического применения. Педагогический проект со-

держит данные для последующей детальной разработки педагогического объекта (к педагогическим проектам относятся учебные планы и программы, компьютерные обучающие и контролирующие программы, квалификационные характеристики, рабочие тетради, методические рекомендации и т.д.) [1, с. 96, 107].

На этапе конструирования проект детализируется до базовых компонентов объектов, в том числе, до конкретных действий реальных участников педагогического процесса, находящих отражение в различных конструктах (планы и конспекты уроков, рабочие тетради, сценарии внеклассных мероприятий и т.д.).

На первом этапе (6 семестр) студенты получают исследовательское задание, которое постепенно дорабатывается, совершенствуется и перерастает в законченный проект программы курса физики в классах разного профиля, который оформляется и подготавливается к защите. Механизмы создания проекта отрабатываются на практических занятиях и в самостоятельной работе. Последовательность действий регламентируется известным алгоритмом. Практическая часть программы проверяется и апробируется на педагогической практике.

В содержании программы должны быть сконцентрированы фундаментальные образовательные объекты: знания, умения, навыки, соответствующие структуре физической теории. Процессуальный аспект программы отражает закономерности усвоения и процесса обучения, обеспечивая при этом активную самостоятельную (продуктивную) деятельность учащихся различных образовательных учреждений. Система проектирования процесса обучения физике показана на схеме 1.

Условием эффективности реализации программы является целостность и логичность используемых методов, средств и форм проведения занятий, их соответствие поставленным целям и содержанию учебного материала. При конструировании программы должна быть запланирована проверка уровня достижения каждой цели, для этого необходимо обозначить "формы контроля, рефлексии и оценки результатов обучения" [8, с.75].

Важнейшим средством, предоставляющим будущему преподавателю педагогический инструментарий для конструирования системы занятий по определенной теме, является технологическая карта, которая содержит "описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последова-

тельности действий" [4, с. 16]. Карта содержит базы данных с набором учебных целей, критериев оценки их достижения, форм, методов, способов, приемов обучения, образцов индивидуальных образовательных программ и способов их составления. Она также помогает в достижении одних и тех же целей обучения различным набором форм и методов, которые применяются в качестве вариативных средств, дополняющих и достраивающих инвариантную структуру до уникального в каждом случае варианта обучения [8, с. 75].

Составление технологической карты является необходимым элементом технологической цепочки при создании авторского проекта. В целях проверки профессиональной компетентности будущего учителя физики в области проектировочной деятельности, итоговый экзамен проводится в форме защиты проекта по программе курса физики для конкретного образовательного учреждения (класса), разработанной на основе современной образовательной технологии. Перед защитой проектов студентам даются исходные параметры для проектирования [2, с. 143]:

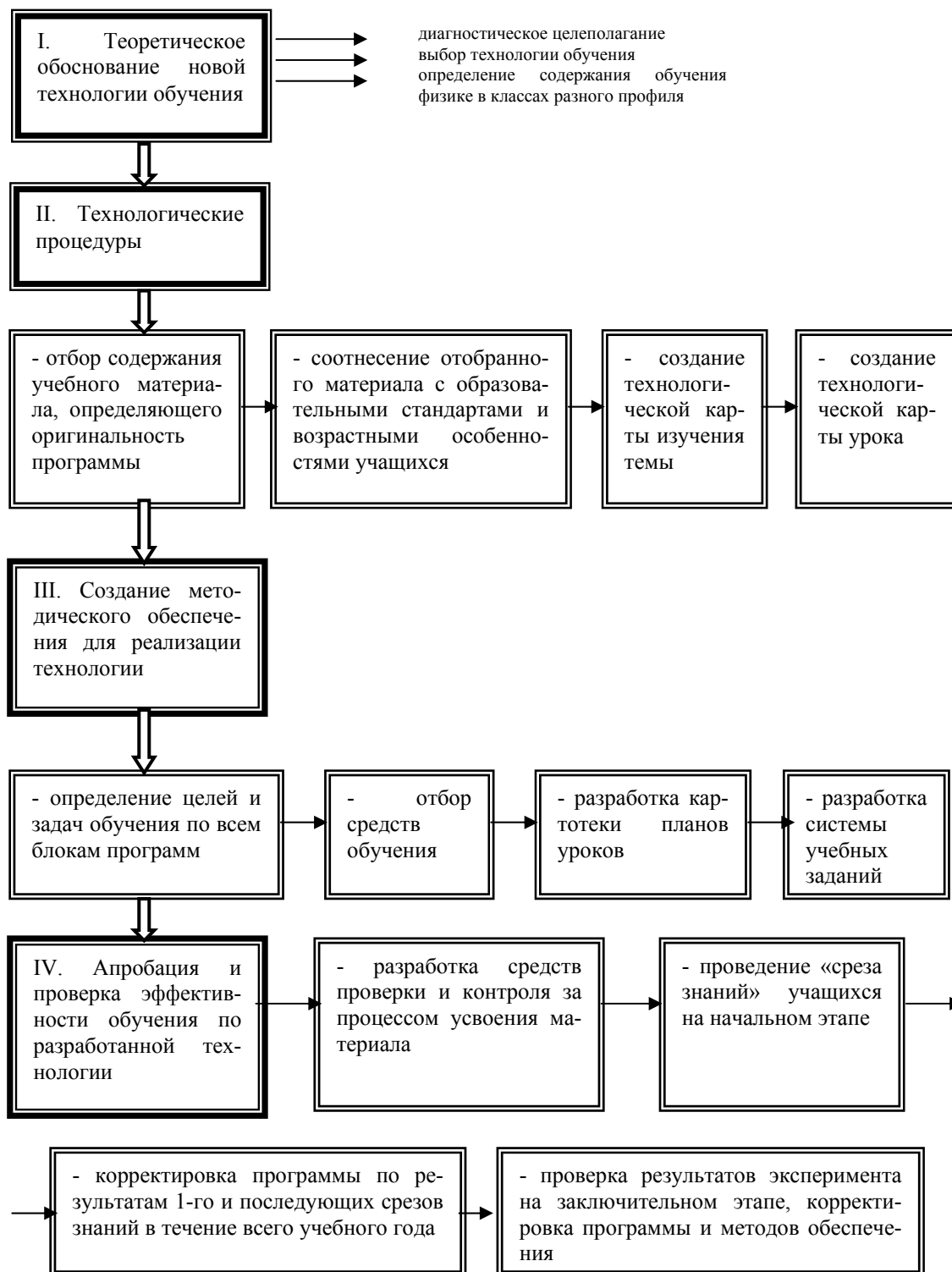
- указывается тема, класс, учебник, в соответствии с которым проводится занятие;
- указывается тип и вид урока;
- указываются особенности учащихся, их мотивационная сфера;
- напоминаются требования к проведению урока (цель, мотивация, актуализация, приемы активизации школьников, использование средств обучения, в том числе и физического эксперимента, приемы совершенствования знаний, диагностика знаний учащихся, подведение итогов урока и др.).

На экзамене проводится защита авторской программы и научно-методическое обоснование одного урока из программы. Качество представленного проекта определяется по следующим критериям [3, с. 28]:

- 1) теоретическое обоснование проекта (пояснительная записка);
- 2) структурно-функциональная проработанность;
- 3) самостоятельность проекта;
- 4) оригинальность;
- 5) разработанность диагностического аппарата;
- 6) реальность внедрения проекта в современную систему образования.

Схема 1

Система проектирования процесса обучения физике на основе современных образовательных технологий



Результаты данного испытания оцениваются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» в соответствии с критериями, разработанными на основе технологии системного анализа урока В. П. Симонова [5, с. 24].

Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, 1996.
2. Ваганова В. И., Десненко С. И. Профессионально-методическая подготовка современного учителя физики: направленность на развитие личности: монография. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2013. – 282 с.
3. Кузьмина Н. В. (Головки-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
4. Подготовка учителя математики: инновационные

подходы / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

7. Цветкова А. Т., Джишкарини Т. Д. Авторская система педагогической деятельности // Проблемы формирования теоретических обобщений и вариативных технологий обучения физике. – М.: Изд-во МПУ, 1999. – С. 55-57.

8. Цветкова А. Т. Акмеологические подходы к вузовской подготовке учителей // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 56–58.

9. Хуторский А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

Ваганова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, доцент Бурятского государственного университета, e-mail: valen51@mail.ru

Vaganova Valentina Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, Buryat State University, e-mail: valen51@mail.ru

УДК 378.147:53

© Т. Г. Ваганова

Модель методики обучения физике бакалавров технического направления на модульно-компетентностной основе

Статья посвящена проблеме предметной подготовки по физике бакалавров в техническом вузе. В качестве эффективной методики предлагается модульно-компетентностное обучение, которое позволит студентам повысить самостоятельность, активность, инициативность, сформировать общие, предметные и основные профессиональные компетенции. В статье рассмотрена технология создания модульной программы на основе компетентностной модели. Представлена модель процесса обучения физике на модульно-компетентностной основе, включающая структуру лекционного, практического занятия, лабораторного практикума и организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: компетентностное обучение, предметные компетенции по физике, модульное обучение, классификация компетенций, модель обучения.

T. G. Vaganova

Model of methodology of teaching physics for bachelors of technical direction on modular competency basis

The article is devoted to the bachelors training in the subject of physics in a technical university. The modular competency training is proposed as an effective methodology that will enable students to raise their independence, activity, initiative, to form general and fundamental professional competencies in the subject. The article describes the technology for creating modular programs based on competency model. The model of teaching physics process has been presented on the modular competency basis, including the structure of lectures, practical classes, laboratory and workshop organization of independent work.

Keywords: competency training, subject competencies in physics, modular training, competencies classification, training model.

Особенностью учебного процесса в техническом университете является практическая направленность изучаемых дисциплин, при этом физика представляет собой основу дисциплин технического направления (электротехника, микроэлектроника, материаловедение, сопротивление материалов, прикладная механика, теоретическая механика, геофизика и др.), она также связана с дисциплинами гуманитарного и экономического направлений (философия, история, экономика и др.).

Физика является не только базовой составляющей инженерного образования, но и мировоззренческой дисциплиной. Проблеме совершенствования обучения физике студентов инженерных вузов посвящены диссертационные работы З. Бахадировой, Г. В. Ерофеевой, А. Б. Жилородок, А. Н. Лаврениной, И. А. Мамаевой, А. А. Измагиловой, В. М. Кошковой, П. В. Кучиной, Е. М. Новодверской, Р. П. Фоминых и др.

Между тем анализ состояния физического

образования в системе инженерного образования России, констатирующий эксперимент показывают снижение уровня подготовки по физике абитуриентов и студентов, связанное с уменьшением объемов учебной нагрузки по физике. Кроме того, следует привести тот негативный факт, что 80% выпускников технических вузов не работают по специальности.

В связи с этим среди проблем, подлежащих исследованию, одно из главных мест занимает проблема повышения качества обучения физике путем создания благоприятных условий для развития личности, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям студентов и уровню их базовой подготовки по физике на основе модульно-компетентностного подхода.

Национальная образовательная доктрина, ориентированная на повышение роли технических университетов в формирующейся инновационной среде России, предполагает замену устоявшегося информационного подхода к организации процесса обучения в высшей школе более концептуальными аналитическими методами, направленными на освоение способов учебно-познавательной инженерной деятельности. Решающее значение здесь имеет переход в инженерном образовании к постановке задач системно-понятийного освоения профессиональных и общих компетенций, который возможен путем разработки и внедрения в учебный процесс модульного обучения, направленного на фиксируемый результат.

Принципиальным отличием предлагаемого модульного конструирования образовательного процесса является иерархическая взаимосвязь с его комплексом междисциплинарного циклового модуля, обуславливающего непрерывность и логическую последовательность фундаментальной и специальной теоретической и практической подготовки будущего специалиста.

Процесс обучения физике в техническом вузе рассматривается нами как педагогическая система, представляющая собой совокупность взаимосвязанных педагогических действий, направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития студентов. Структура методической системы традиционно представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: цели обучения физике, содержание учебного предмета «физика», методы, средства, организационные формы обучения, а также деятельность преподавателя и студента.

В Федеральных государственных образова-

тельных стандартах нового поколения продекларирована студентоцентрированная направленность образовательного процесса, которая представляет собой новое явление и предполагает системные изменения в высшем образовании на переориентацию образовательного процесса с «входных» показателей (сроки обучения; содержание; цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на параметры компетенций и результатов образования. Стандарты нового поколения рассматриваются как стандарты компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты подобного рода будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию.

В сложившихся условиях решением отмеченных проблем, по нашему мнению, является замена устоявшегося информационного подхода к организации процесса обучения в высшей школе более концептуальными аналитическими методами, ориентированными на освоение способов учебно-познавательной инженерной деятельности. Одним из эффективных, на наш взгляд, является модульно-компетентностное обучение, которое позволит студентам повысить самостоятельность, активность, инициативность, сформировать общие, предметные и основы профессиональных компетенций.

Необходимо отметить большой вклад в разработку проблем компетентности в работах отечественных исследователей В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Л. А. Петровской, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. П. Алексеевой, Н. С. Шаблыгиной, Г. И. Сивковой, Ю. Г. Татура, М. А. Чошанова и др.

Общие (ключевые) компетенции носят надпредметный, надпрофессиональный характер и необходимы для успешной деятельности как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах. Они представляют собой универсальные знания, умения и навыки, свойства и способности выпускника, обеспечивающие его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность в условиях рыночной экономики» (О. Б. Читаева). Профессиональные (специальные) компетенции – компетенции, необходимые для реализации профессиональной деятельности.

Большинство исследователей (В. С. Кукушин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, П. А. Юцявичене)

под «модулем» понимают самостоятельную организационно-методическую структуру, которая определяет законченный этап изучения теоретического материала и включает в себя дидактические цели, содержание, представляющее собой логически завершенную единицу учебного процесса, организацию деятельности студентов и систему контроля.

Модульное обучение обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик, которое строится в соответствии с уровнем компетентности студента и определяется набором соответствующих видов знаний и способов деятельности. Значительную роль в данном вопросе играет высокая степень самостоятельности студентов, организуемая с помощью специальной программы.

Модульная программа – это дидактическая парадигма, состоящая из модулей, каждый из которых имеет вполне определенные деятельностные дидактические цели, достижение которых обеспечивается конкретной дозой содержания учебного материала. Усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями [Ярочкина, 2006 г.].

На основе анализа принципов и этапов проектирования нами разработана технология проектирования модульных программ, основанных на компетенциях из шести этапов.

Первый этап проектирования связан с выделением предметных компетенций по физике, которые являются дидактическими целями и формируют целевую программу действий для обучающихся. Предметные компетенции по физике мы разделили на четыре группы: когнитивные, практические, экспериментальные, исследовательские. По-нашему мнению, предметные компетенции по физике оказывают большое влияние на формирование профессиональных компетенций, поскольку характерным для инженерной деятельности является умение анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения, опираясь на базовые теоретические знания, полученные при изучении курса общей физики. Мы их определяем как основы профессиональных компетенций.

Основы профессиональных компетенций включают анализ и исследование инженерных задач, способность к исследовательской работе, способность к практическому использованию результатов фундаментальных и прикладных исследований. В диссертации подробно распи-

саны *общие компетенции*, формирующиеся при изучении физики: коммуникативные, информационные и организационно-управленческие.

На **втором этапе** разрабатывается структура модульной программы. Модульная программа изучения курса физики разработана в соответствии с ГОС ВПО и учебным планом специальности 140101 Тепловые электрические станции, 140205 Электроснабжение промышленных предприятий и 140211 Электроснабжение по отраслям с сеткой 6 часов в неделю. Данная модульная программа состоит из пяти модулей первого порядка (соответствующих основным разделам курса общей физики), которые, в свою очередь, состоят из 32 модулей второго порядка.

Третий этап связан с проектированием модуля второго порядка, который включает спецификацию модуля и оценочные материалы. Спецификация модуля содержит название модуля, цели обучения, сформулированные через результат, входные требования, нормативную продолжительность обучения, результаты обучения, критерии оценки результатов, уровни усвоения, требования к способам оценки, пояснительную записку. В диссертации представлена разработанная нами модульная программа курса физики.

На **четвертом этапе** разрабатываются учебные материалы модуля. Большое внимание должно уделяться созданию высококачественных учебных материалов модулей, направленных на самостоятельное изучение студентами.

На **пятом этапе** проводится ее апробация, которая позволяет проводить корректировку: уточнять цели по отдельному модулю, изменять, дополнять содержание учебных материалов по модулю и оценку результатов.

На **шестом этапе** проводится анализ и оценка качества модульного обучения.

Модель модульного обучения физике построена нами в соответствии с соблюдением следующих правил:

1. Выявление уровня готовности студентов к работе путем организации *входного контроля*, показывающего уровень подготовленности студента к усвоению нового материала.

2. Проведение текущего и промежуточного контроля после изучения каждого элемента модуля, способствующего своевременному выявлению пробелов в усвоении знаний и умений с целью немедленного их устранения.

3. Применение обобщающего (выходного) контроля в конце изучения каждого модуля, ко-

торый показывает уровень усвоения всего модуля и предполагает доработку в случае недостаточности усвоения учебного материала.

4. Дидактически правильное представление учебного материала, обеспечивающее эффективность усвоения (Загрекова, Николина).

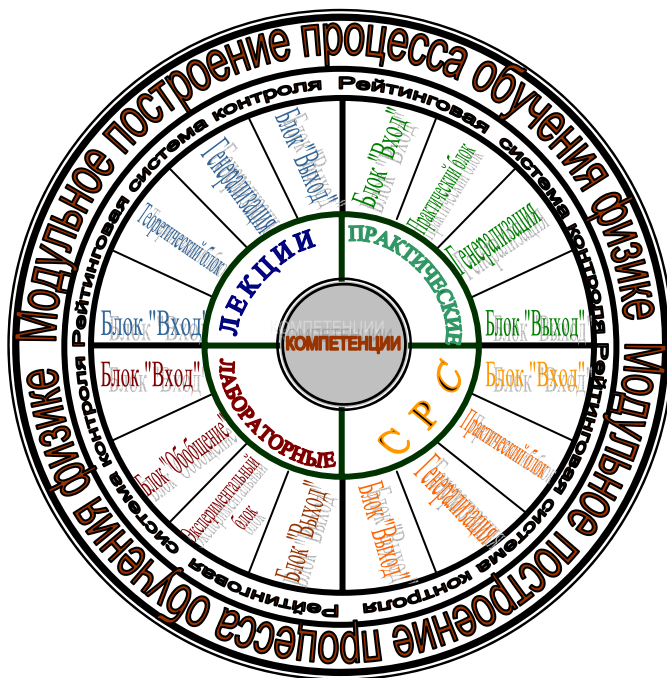


Рис. 1. Модель процесса обучения физике на модульно-компетентностной основе

Специфика обучения физике обусловлена наличием теоретического, практического обучения и лабораторного практикума. В соответствии с этим построена модель организации процесса обучения физике на модульно-компетентностной основе, включающая структуру лекционного, практического занятия, лабораторного практикума и организации самостоятельной работы (рис. 1). Каждый модуль делится на пять инвариантных блоков и может дополняться вариативными блоками. Инвариантная структура модуля содержит следующие блоки: входной контроль, обобщение теоретического материала, генерализацию знаний и выходной контроль. Вариативная структура организации модульного обучения физике обусловлена наличием теоретического блока, который реализуется на лекции и блока применения, состоящего из двух частей: «Практикум решения задач» и лабораторный практикум. Системообразующим компонентом каждого занятия является диагностически поставленная цель (через результат).

Теоретический блок представляет собой лекционный курс по теме, включающий содержание данной темы. На лекционном занятии инвариантная структура модуля варьируется, по-

скольку невозможно качественно провести входной и выходной контроль всего потока студентов. В данном случае проводится устная актуализация знаний студентов в начале лекции и краткая устная диагностика в конце. Содержание лекционного материала должно быть четко структурировано, применены обобщающие конспекты, структурно-логические схемы, таблицы, облегчающие восприятие информации.

Структура лабораторного занятия включает организационно-мотивационный этап, входной контроль (допуск), обобщение и систематизацию знаний, самостоятельное выполнение эксперимента, математическую обработку результатов, оформление отчета, выходной контроль (защита). Применение компьютерной технологии, дистанционного обучения позволяет интенсифицировать процесс входного и выходного контроля.

Опрос показал, что студенты при обучении физике наряду с предметными сформировали общие компетенции. Половина респондентов (50%) приобрели на занятиях по физике способность самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, 40% – исполнительскую дисциплину, 10% – способность к критическому

суждению в отношении информации. Анализ ответов студентов о сформированности предметных компетенций показывает, что 25% освоили теоретические знания, 22% опрошенных приобрели умение решать задачи по физике, 20% – исследовательские умения при проведении эксперимента. 94% опрошенных студентов устраивает структура занятий, проводимых в соответствии разработанной моделью обучения физике на модульно-компетентностной основе, при этом 88% считают, что модульное обучение способствует повышению уровня знаний по физике; в качестве достоинств обучения физике на модульно-компетентностной основе 81% опрошенных назвали более качественное усвоение и понимание изучаемого материала, недостатком модульного обучения 29% респондентов считают регулярную подготовку к занятиям, а 65% вообще не видят недостатков в предложенной нами модели, 87% студентов положительно относятся к рейтинговой системе контроля и 81% считают, что рейтинговую систему необходимо использовать при обучении физике.

Ваганова Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управлений, e-mail: valen51@mail.ru.

Vaganova Tatyana Gennadevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, East-Siberian State Technological University of Technology and Management, e-mail: valen51@mail.ru

УДК 378.016:002

© *О. А. Гармаева*

Влияние дисциплины «Информатика» на процесс формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза

В статье изложены основные аспекты формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза, показана роль дисциплины «Информатика» в процессе формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, информатика, ключевая компетенция, информационная компетенция, профессиональная компетенция.

О. А. Garmaeva

Influence of discipline "Computer science" on formation of student's professional competencies in the agricultural institution of higher education

The article describes the general aspects of formation of professional competencies at students of agricultural institution of higher education, the role of the discipline "Computer science" has been highlighted in the course of formation of professional competencies.

Keywords: competency approach, computer science, key competency, computer science competency, professional competency.

Перечень необходимых компетенций определяется в соответствии с запросами общества и производственной сферы к личностным и профессиональным качествам специалиста. Акту-

Литература

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. Ваганова Т. Г. Модульно-компетентностное обучение физике студентов технического университета: монография. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2009. – 194 с.

3. Дроздова Н. В., Лобанов А. П. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Мир, 2005. – 329 с.

5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2006. – 216 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

7. Зимняя И. А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование). – Уфа: Изд-во Уфим. гос. авиац. техн. ун-та, 2006. – 130 с.

8. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: теория и практика: монография / под ред. Н. Ю. Посталюк. – Самара: Учебная литература, 2006. – 192 с.

9. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

альное значение приобретает подготовка будущих аграриев в аспекте формирования их компетентности, готовности к продуктивной профессиональной деятельности. Показателем каче-

ства результата является востребованность и мобильность выпускников на рынке труда.

Студенты вуза должны иметь представление о том, какие компетентности они должны развивать и формировать у себя в процессе обучения, иметь достаточно высокий уровень самоопределения, профессиональной мотивации, уметь осуществлять самооценку и самоанализ, развивать в себе профессионально важные качества личности, а также овладевать содержанием и технологиями формирования профессиональной культуры.

Под компетенцией понимается «динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [1, с. 2].

Компетентность – это личностная характеристика, совокупность знаний, умений, навыков и гибкого мышления. Она проявляется в определенных ситуациях, а именно в ходе решения определенных практических задач. Компетентность формируется в процессе обучения на основе овладения компетенциями.

Компетентностный подход предполагает формирование прагматически ориентированных универсальных (ключевых) и профессиональных компетенций. Под профессиональной компетенцией понимается совокупность профессиональных знаний, умений и опыта, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Ключевые компетенции – это универсальные компетенции, овладение которыми помогает человеку ориентироваться в жизненных ситуациях, решать различные жизненные проблемы. Ключевые компетенции необходимы также и в профессиональной деятельности [3].

Овладение данным комплексом компетенций становится основной целью и результатом процесса обучения.

Перечень необходимых ключевых и профессиональных компетенций для формирования у студентов готовности к будущей профессиональной деятельности определяется Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Формирование каждой компетенции происходит через изучение различных дисциплин, объединенных в соответствующие модули, а

содержание модулей дисциплин – полностью соответствует уровню этих компетенций.

Рассмотрим место дисциплины «Информатика» в структуре образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 120700.62 Землеустройство и кадастры.

Данная учебная дисциплина входит в раздел «Б.2. Математический и естественнонаучный цикл» ФГОС-3 по соответствующему направлению подготовки, изучается на первом курсе в течение одного семестра. Целью дисциплины является получение теоретических знаний и практических навыков работы с персональным компьютером и программными средствами, обеспечивающими их эффективное использование в изучении специальных дисциплин, решении профессиональных и научных задач.

Согласно учебному плану в результате освоения дисциплины «Информатика» обучающийся должен обладать такими общекультурными компетенциями (ОК), как способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-11); владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13) [4].

Данные компетенции в содержании учебной дисциплины определяют ориентиры в отборе знаний, умений и навыков (ЗУН), которые указаны ФГОС ВПО по направлению 120700.62 Землеустройство и кадастры.

ОК-11 в настоящее время является неотъемлемой частью любой профессиональной деятельности в информационном обществе, так как обеспечивает вхождение студента в информационное образовательное пространство, развивает информационные потребности, умения и навыки самостоятельной деятельности в образовательном процессе. Таким образом, идет приобщение студента к информационному образу жизни и развитие его информационного мышления.

В рамках изучения курса «Информатика» рассматриваются понятия информации, информационных процессов, базовых информационных технологий обработки текстовой и табличной информации, основы разработки и под-

держки систем управления базами данных, основы алгоритмизации и программирования, а также современные сетевые технологии. Все это позволяет студенту научиться ориентироваться в современных средствах обработки, хранения и передачи информации. Использование базовых технологий обработки информации является необходимым в современном информационном обществе для решения профессиональных задач в любой сфере деятельности, в частности в кадастровой сфере, для которой и осуществляется подготовка студентов. Поэтому дисциплина «Информатика» вносит важный вклад в формирование компетенции ОК-12.

Способность работы с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13) формируется разными дисциплинами, так как в рамках различных предметов студенты готовят рефераты, презентации, доклады, выполняют индивидуальные проекты и ведут научную работу, что в настоящее время немыслимо без использования информации глобальных компьютерных сетей. Кроме того, нужно констатировать тот факт, что сейчас абитуриенты вузов уже в определенной степени владеют соответствующими средствами и методами. Однако, следует отметить, что уровень такого владения неодинаков, особенно у абитуриентов аграрных вузов. Многие студенты не владеют приемами эффективного поиска информации, не в полной мере используют ресурсы и сервисы глобальной сети. Поэтому дисциплина «Информатика» призвана сформировать у всех обучаемых технологию поиска и обработки информации, способность свободно ориентироваться в информационных потоках глобальных компьютерных сетей, а также показать их образовательный потенциал.

Профессиональные компетенции могут быть полностью сформированы только тогда, когда обучаемый грамотно использует средства вычислительной техники, владеет современными технологиями обработки информации, технологиями поиска, то есть обладает информационной компетентностью.

Информационная компетентность является базой, с одной стороны, обеспечивающей эти способности, с другой – составляющей профес-

сиональную компетентность, которая характеризует профессиональные и личностные качества выпускника. Средствами информатики необходимо научить студентов творчески использовать информацию для принятия компетентных решений с учетом кадастровых, экономических, экологических и социально-нравственных аспектов в процессе своей профессиональной деятельности.

При изучении дисциплин специализации студенты знакомятся с прикладными пакетами экономических, земельно-кадастровых и геодезических расчетов. Решают задачи моделирования экономических процессов при использовании земельных ресурсов в отраслях народного хозяйства, землеустройстве с помощью информационных технологий, проводят необходимые расчеты на компьютере. Здесь-то и находят применение ключевые информационные компетенции, сформированные в процессе изучения курса «Информатика».

Таким образом, приобретенные навыки, умения в использовании современных информационно-коммуникационных систем применительно к выбранной специальности играют немаловажную роль в формировании профессиональных компетенций. Поэтому дисциплина «Информатика» оказывает большое влияние на формирование конкурентоспособного специалиста кадастрового профиля, способного быстро ориентироваться в изменяющихся условиях жизни, применять новые информационные технологии в качестве средства организации своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М. : Логос, 2012.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20–26.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 120700.62 Землеустройство и кадастры.

Гармаева Оюна Алексеевна, старший преподаватель Бурятской государственной сельскохозяйственной академии имени В. Р. Филиппова, e-mail: garmaeva_ou@mail.ru

Garmaeva Oyuna Alekseevna, senior lecturer, Buryat State Academy of Agriculture named after V. R. Filippov, e-mail: garmaeva_ou@mail.ru

УДК 372.853

© А. Б. Дамбуева, Л. В. Скокова

Методика организации уроков физики на основе системно-деятельностного подхода к обучению

В статье рассматривается процесс организации уроков физики в условиях внедрения ФГОС нового поколения. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению осуществляется на основе проведения уроков, на которых важное место отводится организации самостоятельной работы. Приведен пример деятельности учителя и учащихся на уроке при изучении темы «Дисперсия света».

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, самостоятельная работа, организация самостоятельной деятельности учащихся, интерактивные технологии.

A. B. Dambueva, L. V. Skokova

Methodology of arrangement the lessons in physics on the basis of system-activity approach to training

The article discusses the process of arrangement the lessons in physics under the conditions of introduction of standards of new generation. The implementation of system-active approach to learning is based on conducting lessons which are focused on the importance of the arrangement of independent work. An example of teachers and students activities of studying the topic "dispersion of light" has been submitted.

Keywords: system-activity approach, independent study, arrangement of students' independent activities, interactive technologies.

Изменения, происходящие в обществе, требуют от современного человека умение быстро адаптироваться к новым условиям, самостоятельно находить оптимальные решения сложных вопросов, проявлять гибкость и творчество, не теряться в нестандартных ситуациях, быть коммуникабельным и нравственным. Реализации данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении, заложенный в новые образовательные стандарты и предполагающий такую организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной, самостоятельной, познавательной деятельности.

В связи с этим меняется позиция ученика и учителя. Учитель обращается к обучаемым с вопросами, а не с ответами, управляя при этом поисковой деятельностью школьников. Учащиеся активно познают окружающую действительность в специально организованных условиях. Сегодня в обучении актуален переход от объяснения нового знания к организации самостоятельного открытия его детьми. В таких условиях происходит воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества.

Таким образом, системно-деятельностный подход предполагает переход к построению стандартов нового поколения с ориентацией на итоговые результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандар-

тов. На первом месте стоит создание условий для воспитания социально активной личности.

Вместе с тем обществу нужно подрастающее поколение, которое помимо знаний о природе, владеет знаниями о способах различных видов деятельности и их осуществления, имеет опыт творческого созидания.

Сегодня принято считать, что в основе успешности обучения лежат универсальные учебные действия (УУД), которые выступают в качестве центрального ориентира новых стандартов. Овладение УУД в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, то есть умения учиться. Формирование УУД обеспечивает переход от осуществляемой совместно и под руководством педагога учебной деятельности к самообразованию и самовоспитанию.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре вида:

1. Личностные действия (устанавливают связи между целью учебной деятельности и ее мотивами, то есть между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется).

2. Регулятивные действия (обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности).

3. Познавательные универсальные действия (общеучебные логические).

4. Коммуникативные действия (умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми).

Особое значение для реализации ФГОС нового поколения имеет формирование общеучебных универсальных действий, которые включают:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;
- применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление целей чтения и выбор вида чтения в зависимости от целей;
- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;
- действия со знаково-символическими средствами (замещение, кодирование, декодирование, моделирование).

Таким образом, современные ФГОС нацеливают на формирование опыта самостоятельной деятельности обучающихся. Неправомерно предполагать, что учащиеся могут сами сформировать свои способности к самостоятельной работе. К этой деятельности их надо готовить. Самостоятельная работа обучающегося обязательно соотносится с организующей ролью учителя.

Знания о способах самостоятельной учебной деятельности учащиеся получают прежде всего на уроках. Урок, по-прежнему оставаясь основной формой организации учебного процесса, является и основным педагогическим инструментом реализации требований ФГОС.

В то же время учитель должен моделировать урок в соответствии с новыми требованиями

образовательного стандарта. Но практика показывает, что учителя по-прежнему предпочитают давать знания в готовом виде, организация уроков в значительной части не соответствует требованиям современной школы, несмотря на то, что проблемы организации современного урока затрагиваются в ряде публикаций [1–6].

То есть в настоящее время возникло **противоречие** между необходимостью внедрения ФГОС нового поколения и неподготовленностью участников образовательного процесса к его реализации. В связи с названным противоречием актуализируется **проблема** выявления способов организации современного урока, направленного на формирование активной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. В связи с тем, что в основу современного образовательного стандарта положен системно-деятельностный подход, то преподавание физики в силу особенностей самого предмета представляет собой благоприятную среду для применения системно-деятельностного подхода.

Физика – это один из немногих школьных учебных дисциплин, в ходе усвоения которой учащиеся активно вовлекаются во все этапы научного познания от наблюдения явления и их эмпирического исследования до выдвижения гипотез, выявления на их основе следствий и экспериментальной проверки выводов.

Одним из путей перевода обучения на новый качественный уровень является применение интерактивных технологий в обучении. Поэтому в процессе обучения должна увеличиваться доля таких нестандартных уроков, как урок-исследование, урок на основе групповой технологии, урок-тренинг.

В организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке видное место занимает работа над учебником и учебной литературой. Для большинства учащихся после окончания ими школы основным источником информации при самообразовании будет являться книга, печатный текст. Существует мнение, что книга начинает утрачивать положение главного источника знаний ибо появились такие источники информации, как Интернет, телевидение и т. п. Не отрицая огромной значимости этих средств передачи мысли, неправильно было бы противопоставлять их книге, думать, что они способны вытеснить и заменить книгу. И Интернет, и телевидение, и другие средства массовой коммуникации сами основываются на печатном слове, то есть на книге, без нее они не могут су-

ществовать и развиваться. Книга – печатное слово по-прежнему остается основным источником информации. Поэтому к самостоятельной работе с книгой, особенно с книгой научного характера, молодежь надо готовить со школьной скамьи. Основным источником знаний школьников является учебник, который дает знание тем, кто умеет с ним работать. Наблюдения показывают, что лишь незначительная часть выпускников школ владеет умениями эффективной работы с учебником и другой учебной литературой.

В связи с этим возникает противоречие между необходимостью формирования УУД на основе работы с учебником и недостаточной разработанностью технологии организации данного вида деятельности. По этой причине актуализируется проблема выявления способов организации самостоятельной работы школьников, обеспечивающих формирование универсальных действий на базе учебника.

При работе с учебником или другой учебной литературой необходимо формировать у учащихся следующие умения: извлечение наиболее значимой информации из текста, выделение главного, умение рассматривать рисунки и извлекать из них информацию, составление таблиц по изучаемому материалу, умение работать с графиками (построение и чтение графиков), составление обобщенного или тезисного плана текста, анализ текста, составление вопросов к прочитанному, использование учебника для организации работы по решению задач.

Для активизации знаний при изучении новой темы, повторении и закреплении пройденного материала целесообразно использовать на уроках физики обобщенные планы описания физических явлений, законов, приборов, опытов.

На уроках можно использовать следующие виды самостоятельных работ: подбор тестовых вопросов, составление кроссвордов, рассказа по рисунку или схеме, рисование физического явления, составление опорного конспекта, вывод формулы, преобразование формулы, составление алгоритма, проведение научных наблюдений, составление физических вопросов, анализ физических ситуаций, проведение доказательства, выдвижение гипотезы, проведение сравнений, выделение главного, проведение анализа ответа ученика, объяснение факта, составление простого плана параграфа учебника или статьи,

тезисного плана, выделение частей текста: а) обосновывающих введение понятия, б) определения, в) доказательства, г) вывода формулы и других, иллюстрирование текста рисунками, группировка приборов, относящихся к одной теме, вывод доказательства справедливости формул, самостоятельное проведение эксперимента, составление различных физических задач, сборка приборов из готовых деталей, разработка нового варианта опыта, выполнение опытов с элементами исследования, выполнение проектных заданий и т. д.

На основе ФГОС, учебных программ по физике, характеристик универсальных учебных действий, а также анализа педагогической и методической литературы (А. А. Бобров, А. А. Гин, Х. Древелов, Л. И. Ерунова, А. А. Иванова, И. Я. Ланина, Р. И. Малафеев, О. В. Оноприенко, Н. Н. Пospelов, В. Г. Разумовский, М. М. Терентьев, А. В. Усова и т. д.) [7–19] предлагаем задания на основе учебника физики, способствующие формированию универсальных учебных действий:

- составление учебных задач;
- составление учебных викторин, ребусов, кроссвордов, головоломок;
- рецензирование параграфа учебника;
- сравнение материалов по одному и тому же вопросу в учебниках различных авторов;
- заполнение таблиц;
- составление задач-рисунков;
- составление рисованных конспектов, учебных комиксов;
- сочинение стихов с физическим содержанием;
- составление вопросов для взаимопроса.

При этом необходимо ознакомление учащихся с приемами работы с учебной и дополнительной литературой (реферирование, конспектирование, аннотирование, рецензирование, составление плана текста, тезисов, выписок). Предложенные формы работы с учебником физики позволяют более успешно формировать универсальные учебные действия.

Рассмотрим пример деятельности учителя и учащихся на уроке по теме «Дисперсия света». Данный урок ориентирован на активную учебную, самостоятельную деятельность.

Виды деятельности учителя и учащихся на уроке по теме «Дисперсия света»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Актуализация опорных знаний. Учитель задает вопросы всему классу по теме «Преломление света», которые были заданы на дом. 2. Учитель объявляет тему урока: «Дисперсия света». 3. Учитель предлагает пронаблюдать явление дисперсии света с помощью фронтального эксперимента. Дает инструкции и пояснения, знакомит с оборудованием. 4. Учитель предлагает посмотреть видеоматериалы на тему «Дисперсия света» и объяснить письменно наблюдаемое явление по схеме (Что делали? Что наблюдали? Как объяснили?). 5. Учитель подводит итог урока, обобщает материал.	1. Проверка домашнего задания. Учащиеся обдумывают ответы на вопросы и отвечают на них. 2. Учащиеся записывают тему урока «Дисперсия света». 3. Каждый учащийся наблюдает явление и оформляет наблюдаемое письменно. 4. Просматривают видеоматериалы и дают письменные объяснения. 5. Учащиеся слушают, сравнивают свои ответы с объяснением учителя.

Таким образом в соответствии с требованиями ФГОС реализация системно-деятельностного подхода осуществляется на основе проведения уроков, на которых учащиеся сами добывают знания. Главной задачей современного урока представляется обучение учащихся самостоятельно учиться. Учебный процесс организуется на уроке таким образом, чтобы главное место отводилось активной и разносторонней, самостоятельной деятельности. Опыт показывает, что такие уроки дают хорошие результаты.

На современном уроке должен осуществляться переход от простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику к развитию способности учащихся самостоятельно ставить перед собой учебные цели, проектировать пути их реализации, работать с различными источниками информации оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение.

Литература

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. – М. : Просвещение, 1983.
3. Ваганова В. И. Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов второго поколения // Подготовка к реализации ФГОС основной школы: проблемы, перспективы и условия: сб. науч. ст. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2012. – С. 11–14.
4. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
5. Гин А. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – М. : Вита-пресс, 1999. – 88 с.

6. Гревцова И. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 30.
7. Деятельностно-ориентированный подход к образованию // Управление школой. – 2011. – №9. – С. 14–15.
8. Древелов Хорст, Хесс Дитер, Век Хельмут. Домашние задания. – М. : Просвещение, 1989.
9. Ерунова Л. И. Урок физики и его структура при комплексном решении задач обучения: кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
10. Иванова Л. А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики: пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
11. Ланина И. Я. 100 игр по физике: кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1995.
12. Ланина И. Я., Алексеева В. А. Развитие познавательного интереса учащихся в процессе работы с учебной литературой по физике // Инновационные аспекты обучения физике в школе и вузе. – СПб. : Образование, 1998.
13. Поспелов Н. Н. Как готовить учащихся к выполнению домашних заданий. – М. : Просвещение, 1979. – 79 с.
14. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
15. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. – М. : Просвещение, 1975. – 272 с.
16. Усова А. В. Чтобы учение стало интересным и успешным // Педагогика. – 2000. – №4 – С. 30–33.
17. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
18. Усова А. В., Вологодская З. А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. – М. : Просвещение, 1982. – 158 с.
19. Усова А. В. Результаты изучения затрат времени школьниками на выполнение домашних заданий // Физика в школе. – 1982. – №9. – С. 45–47.

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

Скокова Людмила Вениаминовна, старший преподаватель кафедры общей физики Бурятского государственного университета, кандидат педагогических наук, e-mail: lud_ven@mail.ru

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

Skokova Ludmila Veniaminovna, senior lecturer, department of general physics, Buryat State University, candidate of pedagogical sciences, e-mail: lud_ven@mail.ru

УДК 372.851

© Н. Н. Дондукова

Электронное образование (e-learning) в Республике Корея

В статье анализируется опыт использования новых информационных технологий в Южной Корее.

Ключевые слова: дистанционное обучение, e-learning, Южная Корея, электронное обучение.

N. N. Dondukova

Electronic education (e-learning) in Republic of Korea

In the article the experience of the use of new information technology in South Korea is analyzed.

Keywords: distance learning, e-learning, South Korea.

Общество, в котором мы живем, развивается, растут потребности людей и совершенствуются инструменты для их реализации. Мы живем в smart-обществе, так как окружены техническими средствами и различными сервисами, которые должны улучшить все аспекты нашей жизни. Становление smart-общества – глобальная тенденция развития. Вместе с обществом меняется и подход к обучению. Главный аспект smart-общества – это создание гибкой и открытой среды обучения: использование гаджетов, открытых образовательных ресурсов, системы управления. Необходимо выйти за рамки закрытой системы образования, нужно открыть доступ к учебным материалам, используя технологии, которые упрощают нашу жизнь.

В настоящее время нарастают процессы совершенствования систем обучения на всех уровнях: школа, высшие учебные заведения, профессиональная подготовка и переподготовка кадров. Если раньше считалось возможным получить образование и квалификацию всего один раз, практически на все время активной работы, то сейчас во многих сферах деятельности требуется обновление профессиональной информации и требуемых навыков в течение 3–5 лет. В связи с этим системы обучения должны быть практически непрерывным и строиться на новых, более эффективных принципах.

В качестве основного инновационного направления в этой области рассматривается элек-

тронное обучение (e-learning), являющееся существенным развитием дистанционной формы, поскольку должно включать черты как дневной, так и заочной систем образования.

Многочисленные открытые и виртуальные университеты за рубежом работают по системе e-learning, которые на сегодня составляют конкуренцию традиционному образованию.

E-learning меняет принцип обучения, студентам и преподавателю не нужно находиться в одном месте, поэтому преподаватель перестает быть главным источником информации, что позволяет ему выступать в роли координатора и руководителя учебного процесса. И в этом случае преподаватель может уделять каждому студенту одинаковое внимание. Обучение может проходить в любое время и в любом месте, студенты могут получить доступ к инструкционному контенту в любое время, где бы они не находились. Именно такой подход к обучению позволяет каждому человеку учиться на протяжении всей жизни, используя различные устройства для доступа и поиска информации и знаний, улучшая навыки поиска информации. E-learning дает возможность студентам получать знания в той среде, которую они выбирают себе сами, в дружелюбной и наиболее комфортной для них обстановке.

В Южной Корее e-learning в системе преподавания используются в 80% университетов. Поэтому эта страна является признанным миро-

вым лидером в развитии электронного образования и благодаря огромным инвестициям реально осуществляет адаптацию всей системы образования к информационной эре. Так, проект «Домашний репетитор», используемый каждым школьником дома, признан ЮНЕСКО лучшим в мире.

Упорное стремление корейцев к получению образования, роль правительства и создание соответствующей инфраструктуры являются основными причинами внедрения Smart-образования в Корею. Студент в Корею – это член Smart-общества, который учится на протяжении всей своей жизни, пытается создать и создает инновации. Это человек, который стремится к большему и не желает останавливаться на достигнутом. Большинство корейцев ценят знания превыше всего, и даже в возрасте восьмидесяти лет не боятся обучаться, а наоборот используют каждую возможность. В Южной Корее люди от тридцати до сорока составляют самое большое количество студентов в процентном соотношении, количество сорокалетних обучающихся не

Следующие государственные ведомства занимаются поддержкой и развитием электронного обучения:

Министерство труда	e-learning в профессиональной переподготовке и повышении квалификации
Министерство образования, науки и технологий	e-learning в регулярном образовании
Министерство экономики	развитие индустрии электронного обучения

На рынке e-learning в Южной Корее работает более 700 компаний-провайдеров электронного обучения, около 40 компаний получает ежегодно прибыль более 10 млн долларов. Таким образом, в Корею сформирована новая отрасль в системе экономики с быстрорастущими объемами как внутри страны, так и на экспорт. Эта отрасль уже сейчас экспортирует до 35% своих объемов. В 2011 г. на этом рынке в стране было продано услуг на сумму USD 2,19 млрд. Небольшое число фирм занимает господствующее положение на рынке таких услуг. Средний показатель продаж у компаний на этом рынке составляет 1,48 млрд вон. В целом число потребителей образовательных услуг на рынке интернет-обучения растет ежегодно. Наибольший рост числа потребителей такого рода услуг наблюдался среди подростков.

В настоящее время в Южной Корее существуют 22 «кибер-университета», в которых обучение ведется полностью с использованием

уступает двадцатилетним обучающимся, и почти 90% студентов в Южной Корее работает.

Использование электронного обучения в Южной Корее регулируется следующими законодательными актами и стандартами:

1997 – Закон о развитии профессионального образования и тренингов;

1999 – Закон о непрерывном образовании;

2000 – Закон об управлении знаниями и информационными ресурсами;

2001 – Закон об электронном правительстве;

2004 – Закон о развитии индустрии e-learning;

2006 – Закон о развитии в сфере использования цифрового онлайн контента;

2006 – Стандарт качества электронного обучения;

2007 – Закон об авторском праве (внесение поправок);

2007 – Акт о неразглашении образовательной информации.

принципов электронного образования. Одним из весомых плюсов электронного образования является его доступность. Каждый может пройти обучение независимо от социального положения, места жительства и финансовых возможностей. Стоит отметить, что каждый год увеличивается количество учащихся, которые обучаются по электронной системе получения знаний.

E-learning представляет целую индустрию в Южной Корее, России же еще предстоит развивать электронное образование и поэтому целесообразно ориентироваться на опыт этой страны. Ведь электронное обучение в геополитическом смысле в настоящее время оценивается как новая форма интеллектуальной колонизации, сильнейший фактор конкуренции. Образовательный рынок России уже начал заполняться подобной продукцией и услугами. Если мы не начнем разрабатывать и внедрять электронное обучение, то останемся на обочине быстро развивающегося сегмента рынка образовательных

услуг, упустим момент и в будущем будем пользоваться чужой продукцией.

Литература

1. Голышева М. Д., Диденко А. В., Власова М. В., Асадуллина Л. И. E-learning и дистанционное образование в России и за рубежом: проблемы и пути решения // Грамота. – 2011. – №4(11). – С. 46–50.

Дондукова Надежда Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и математического анализа Института математики и информатики Бурятского госуниверситета, e-mail: nadezhdad@yandex.ru

Dondukova Nadezhda Nikolaevna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of algebra and mathematical analysis, Institute of Mathematics and Informatics, Buryat State University, e-mail: nadezhdad@yandex.ru

УДК 373.5.016

© Л. В. Дубицкая

Реализация уровневой интеграции в процессе подготовки специалиста естественно-научного образования для профильной средней школы

Всестороннее изучение проблемы интеграции в образовании подтвердило ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс, выразившиеся в стремлении развития современной личности, обладающей системным мышлением, способностью к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, а также приобретению новых знаний и умений.

Ключевые слова: естественно-научное образование, системный анализ, междисциплинарное содержание, фундаментальные понятия, структурные уровни организации веществ.

L. V. Dubitskaya

Realization of level integration in the course of training of the expert in natural sciences education for profile secondary school

The comprehensive study of the problem of integration in education has confirmed its significance and positive influence on pedagogical process, expressed in the aim of the development of the modern personality, possessing a systemic thinking, ability to conscious analysis his activity, independent actions under the conditions of uncertainty, and also to acquisition of new knowledge and skills.

Keywords: natural science education, systemic analysis, interdisciplinary content, fundamental concepts, structural levels of substances organization.

Модернизация содержания образования требует существенного обновления учебно-методического обеспечения и реализации в нем современных инновационных подходов. В связи переходом на уровневую систему подготовки кадров разрабатывались новые образовательные программы с учетом современных квалификационных требований к специалистам различных уровней. При этом необходимо учитывать требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВПО), в которых основной акцент делается на обеспечение универсальности, фундаментальности, профессиональной и практической направленности образования. В последнее время усилено внимание к подготовке специалистов в области естественно-научного образования. В учебные планы общего среднего образования вводится интегрирован-

ный курс «Естествознание», а в образовательные программы высшего профессионального образования – «Концепции современного естествознания», «Естественно-научная картина мира».

Современной профильной школе необходимы специалисты, имеющие интегрированные знания по естественно-научным дисциплинам, которые способны вести курс «Естествознание» на старшей ступени обучения. Однако в большинстве педагогических вузов подготовка студентов по физике, химии и биологии осуществляется традиционно на основе предметной подготовки. Для обучения специалиста в области «естествознание» на базе уже имеющихся профилей необходима разработка интегрированных курсов по выбору студента, которые способствовали бы научно-методической подготовке студентов к осуществлению интеграции в буду-

щей профессиональной деятельности. Отметим, что подготовка по физике студентов естественно-научных специальностей педагогических вузов осуществляется в два этапа: в бакалавриате и затем в магистратуре.

В связи с этим возникает задача разработки программ для подготовки бакалавров и магистров в области естественно-научного образования, обладающих компетенциями, необходимыми для реализации профессиональной деятельности.

Компетенции, необходимые выпускнику педагогического вуза, делят на профессиональные и общекультурные. Формирование каждой компетенции обеспечивается определенным набором дисциплин, объединенных в соответствующие модули. Причем каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) и вариативную (профильную) часть, устанавливаемую вузом. Последняя дает возможность расширения и углубления знаний, умений и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углубленные знания и умения для успешной профессиональной деятельности или продолжения профессионального образования в магистратуре.

В рамках нашего исследования представляет интерес именно вариативная часть. Заметим, что в текущий момент подготовка учителя физики, химии, биологии и в том числе естествознания осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.01.00 Педагогическое образование. При этом компетенции, формируемые у учителей естественно-научных дисциплин, будут одни и те же. Таким образом, наполняя вариативную часть учебного плана соответствующими модулями, курсами по выбору студента, мы сможем подготовить в том числе помимо заявленных профилей подготовки и учителя естествознания не только для основной, но и для профильной средней школы. Дальнейшая подготовка будет осуществляться в магистратуре. В соответствии с Федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.01.00 Педагогическое образование от 14 января 2010 г. N 35. выпускник должен обладать такими общекультурными компетенциями (ОК), как готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2); способность к самостоятельному освое-

нию новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3). Формирование данных компетенций возможно, на наш взгляд, при изучении студентами интегрированного курса: «Уровни и формы интеграции физики, химии и биологии и других естественно-научных дисциплин в школьном обучении».

«Необходимо учитывать при этом, что основной задачей модернизации современной высшей школы является обеспечение качества образования при условии сохранения его фундаментальности» [2]. «В рамках разных подходов исследователи вкладывают различное содержание в понятие фундаментальное образование, однако все они сходятся в необходимости целостного представления содержания фундаментального образования на основе отражения в нем основ фундаментальных наук» [2]. Подготовка учителя естествознания в бакалавриате начинается уже с первого года обучения в момент изучения студентами курса «Естественно-научная картина мира». Как показывает практика работы, данный курс в вузе преподают блочно несколько специалистов: физик, химик и биолог, причем, как правило, связь между данными блоками отсутствует. Этот факт необходимо учитывать при разработке вариативной части учебного плана. При разработке курсов по выбору студента следует опираться на опыт, накопленный в области интегрированного обучения. В диссертационном исследовании Е. В. Таранец на основе анализа работ В. С. Безруковой, Б. М. Кедрова, Н. К. Чапаева, М. Г. Чепикова выделила положения о педагогической интеграции:

1) педагогическая интеграция есть инструмент фундаментализации знаний учащихся на основе представлений о целостности мира и роли человека в нем;

2) педагогическая интеграция как процесс есть установление связей между объектами и создание новой целостной системы; она протекает в единстве с дифференциацией [3].

«Целостность научного познания в образовательной системе может быть реализована на нескольких уровнях: внутри предметного синтеза знаний, межпредметных связей, на уровне дидактического синтеза и на уровне интегративной целостности» [1]. Рассмотрим подробнее данную классификацию.

Первый уровень целостности может быть представлен через внутриспредметный синтез знаний.

Второй уровень целостности – межпредметные связи – характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов, что учитывается при разработке курса по выбору студента: «Физика как основа для осуществления интеграции естественно-научного знания». На лекционных занятиях у студентов формируется представление о различных классификациях МПС, в том числе по временному и информационному признакам. Практические занятия по данному курсу позволяют сформировать у студентов умение: устанавливать генетические и функциональные связи физики с другими естественно-научными дисциплинами. Они учатся отбирать материал, создавать модель интегрированного урока на уровне МПС, выделять разделы и темы, требующие взаимосвязанного изучения.

Третий уровень – уровень дидактического синтеза. Целостность знаний на данном уровне достигается в результате синтеза предметов, объединения элементов знаний предметов (комплексный синтез), сочетания синтезированных, интегрированных, стержневых, комплексных предметов в образовательной области. Для формирования данного уровня интеграции студенты получают задания следующего типа, например: «Согласуйте любую из современных программ по естествознанию с программой базового курса физики, химии, биологии (программа и класс по выбору); определите разделы и темы школьной программы по естествознанию, изучение которых предполагает рассмотрение вопросов истории естествознания».

Четвертый уровень целостности – уровень интегративной целостности характеризуется максимальным объединением, соединением, упорядоченностью, взаимосвязью, взаимообусловленностью знаний, удовлетворяющим целям и задачам образовательного процесса. Уровень реализуется через включение в образовательный процесс общенаучных понятий: энергия, масса, температура, атом, молекула, движение, вещество и т. п.; методологических принципов: симметрии, соответствия, дополнительности; детального рассмотрения структуры естественно-научной картины как целостного представления о природе и месте в ней человека. Будущий учитель естествознания должен понимать, что природа не делится на субъект и объект, человеческое и не человеческое, на дисциплины – физика, химия, география, биология и т. п. С целью формирования данного интегративного уровня на семинарских занятиях уча-

щимся будут предложены задания следующего содержания:

- создайте модель интегрированного урока естествознания по разделам «Наномир», «Микромир», «Макромир», «Мегамир» ;
- составьте поурочное планирование курса естествознания на основе интегративного подхода;
- разработайте модели интегрированных уроков естествознания для 10–11-х классов, включающих материал об общенаучных методологических принципах: симметрии, соответствия, дополнительности;
- предоставьте темы исследовательских проектов на основе дидактического синтеза;
- приведите примеры обобщающего урока по теме: «Естественно-научная картина мира» на основе уровня интеграции – уровня целостности.

Реализации интеграции на уровне дидактического синтеза в курсе естествознания профильной школы учителем по программе одной из данных дисциплин естественно-научного цикла отводится роль базовой. История становления естественно-научных дисциплин дает право считать базовой дисциплиной физику, но мы не исключаем, что за основу интегрированного курса естествознания может быть взята и химия, и биология.

Подготовка будущих учителей естественно-научных дисциплин будет осуществляться в два этапа: 1) реализация первых двух уровней интеграции в рамках бакалавриата; 2) третий и четвертый уровни интеграции будут осуществляться в магистратуре. Полученные студентами теоретические знания о реализации уровневой интеграции в процессе обучения учащихся в профильной школе, а также их умение вести уроки интегративного содержания смогут быть проанализированы по результатам их педагогической практики в средних учебных заведениях.

Подводя итог, можно сказать, что на сегодняшний день сложилась определенная система взглядов и подходов в определении понятия интеграции в педагогическом процессе, раскрывающая различные аспекты его содержания. Всестороннее изучение проблемы интеграции в образовании подтвердило ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс.

Литература

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1988. – 222 с.

2. Старченко С. А. Теоретические основы интеграции содержания естественнонаучного образования в лицее : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Челябинск, 2000. – 421 с.
3. Таранец Е. В. Интегрированные математические

курсы по выбору для учащихся 5–9 классов гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Уссурийский гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2001. – 19 с.

Дубицкая Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института, e-mail: L.v.dubi@yandex.ru

Dubitskaya Larisa Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow State Regional Social and Humanitarian Institute, e-mail: L.v.dubi@yandex.ru

УДК 372.8:51

© *Б. В. Зяятуев*

Межкультурная интеграция учащихся в контексте обучения математике

В статье освещается проблема обучения математике детей, не владеющих родным языком. Благодаря двуязычному обучению создаются педагогические условия межкультурной интеграции формирования этнической идентичности школьников.

Ключевые слова: стратегия интеграции, культурная трансмиссия, примордиализм, конструктивизм, габитус, встреча культур.

Б. В. Зяятуев

Cross-cultural integration of learners in the context of teaching mathematics

The article highlights the problem of teaching mathematics to children, who don't speak native language. Due to bilingual teaching, the pedagogical conditions of cross-cultural integration are created for formation of learners' ethnic identity.

Keywords: integration strategy, cultural transmission, premordialism, constructivism, habitus, meeting of cultures.

В поликультурном обществе для недоминирующих групп желательной является стратегия интеграции, состоящая в их стремлении сохранить свою первоначальную культуру при одновременном приобщении к доминирующей культуре, в стремлении быть неотъемлемой частью общей социальной структуры.

В настоящее время реализация этой стратегии в Бурятии затруднена в связи с отчуждением нескольких поколений бурят от родного языка, из-за чего отсутствует вертикальная трансмиссия от родителей к детям, горизонтальная трансмиссия от сверстников. Непрямая культурная трансмиссия в процессе обучения детей бурят в школе мало эффективна, поскольку оно происходит на русском языке начиная с малых классов.

Мы разработали и внедряем модель обучения, направленную на формирование у школьников этнокультурной идентичности. Этнокультурную идентичность мы понимаем как результат освоения школьником системы ценностей, выражающихся в осознании принадлежности к культуре группы, в которой он формируется как личность.

Основой нашей модели служит обучение математике на бурятском языке. Математическое

значение в силу своей абстрактности обладает огромным педагогическим потенциалом, поскольку оно может быть интегрировано как с гуманитарным, так и с естественным знанием. К тому же математика является неотъемлемой и важнейшей частью этнопедагогики. Нет такого начального математического понятия, которое не было бы освоено народом и не получило своего особого имени. Понятие натурального и дробного числа, основные геометрические фигуры, арифметические действия и их компоненты принадлежат народу. Если бы группа (общность) не научилась считать, то она бы не выжила в борьбе за существование.

Игнорирование обучения математике на родном языке не допустимо, когда речь идет о подлинном развитии личности ученика, о его этнической идентичности, на основе которой формируется гражданская идентичность. Математика вплетена в культуру, в язык народа, она была и должна оставаться обязательным компонентом обучения и развития детей. Она способствует, в том числе и освоению родного языка. Родной язык и математика, вместе взятые, составляют основной инструмент ментального развития. В. Д. Шадриков под ментальным развитием понимает «... прежде всего умственное развитие, а

также измерения в образе мыслей, совокупности умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [1, с. 188]. Он выяснил, что «только в программах по математике ставится специальная задача формирования приемов умственной деятельности интеллектуальных операций» [1, с. 206]. К сожалению, сегодня бурятский не является языком обучения.

Математика легче других учебных дисциплин допускает обучение на бурятском языке. Основная трудность состоит в том, что дети им не владеют или владеют плохо. Поэтому появляется необходимость двуязычного языка математики, нацеленного на межкультурную интеграцию.

Формирование этнокультурной идентичности требует взвешенного подхода к проблеме этничности. В этнологической науке в настоящее время наблюдается тенденция отказа от традиционного понимания этноса и этнической идентичности. Если до последнего времени понятие этноса и принадлежности к этносу имело укорененный или, примордиалистский (от англ. *primordial* – изначальное, исходное, исконное) смысл, то теперь появился конструктивный подход, отрицающий ускоренность этничности и утверждающий возможности ее конструирования. В конструктивизме есть определенный позитив, поскольку в эпоху глобализации и информатизации трудно обеспечить укорененность этнического самосознания молодежи. По мнению некоторых ученых, «сейчас у человека нет однозначного образа себя, который выступал бы для него как естественный и очевидный» [2, с. 25]. В связи с этим утверждается, что имеет место кризис идентичности как симптом нашего времени.

Мы склонны придерживаться промежуточной позиции, подобной теории габитуса, в соответствии с которой этничность частично наследуется, частично конструируется. «Этничность существует как своего рода передаваемая от поколения к поколению привычка, от которой мы не в состоянии отказаться, но в которую мы можем вносить модификации» [3, с. 94]. Модификация осуществляется в системе образования. Мы осуществляем такой тип обучения в математике на бурятском языке, при котором в содержании обучения предполагается включение и элементов укорененности, элементов конструирования. По сути это реализация стратегии интеграции культур традиционной и современной.

Внедряемый нами габитус условно можно называть «Две культуры – одна личность».

В структуре содержания обучения математике на бурятском языке нами выделены перцептивно-аффективный, творческий, рефлексивный и поведенческий компоненты, рассчитанные соответственно на эмоциональное, созидательное, самоконтролируемое и практическое воздействие на развитие личности в условиях двухкультурного и двуязычного представления содержания обучения.

Представление содержания обучения осуществляется в контексте диалогического общения в теме «учитель – ученик» и «ученик – ученик» на двух языках в разных вариантах. Например, учитель может задать вопрос по-русски, а ученик ответить по-русски или по-бурятски; учитель задает вопрос по-бурятски, ученик отвечает по-русски или по-бурятски.

Методы в двуязычном обучении получают новый, более актуальный смысл. Весьма важен проблемный метод, при котором задания могут быть предъявлены на русском или на бурятском языке, а возникающие при их выполнении проблемные ситуации разделены также на русский или бурятский язык. Такая учебная деятельность повышает интерес учащихся к обучению, имеет творческий характер. Двуязычное обучение мы рассматриваем как реализацию диалога культур, «встречу» культур [4].

«Встреча» культур здесь рассматривается как взаимодействие, проявляющееся в отношениях ученик – бурятская культура и ученик – русская культура. Ученик как субъект этих отношений впитывает виртуальную сущность обеих культур, формируя ценностное отношение к ним. Обе культуры обретают равную значимость для него, определяемую его потребностью, интересом, у него появляется цель познать обе культуры, представленные на бурятском и русском языках в форме проблемных заданий математического содержания. Такие уроки, на которых под руководством учителя обеспечивается «встреча» культур, способствует не только освоению математических компетенций, но и достижению главной цели образования – формирования и развития личности. Ученик, становящийся субъектом и носителем двух культур, обретает чувство принадлежности к этим культурам, «почву» под собой, приобщившись к ценностям культуры своей группы, своего народа, он уже не «перебежчик», как принято называть людей, перешедших в другую культуру, забыв

свою. Это явление называют стратегией ассимиляции. «Перебежчики», кстати, не всегда комфортно чувствуют себя в обретенной «чужой» культуре, у них нет «почвы под ногами», они в смысле этничности подвержены процессу все-снижения и все-смежения, как утверждал известный философ И. А. Ильин.

В литературе [4, с. 382] различают четыре стратегии аккультуризации для недоминирующих групп по отношению к доминирующей культуре (мейнстриму). Стратегия ассимиляции для индивида состоит в том, что он не желает (или не может) поддерживать свою культурную идентичность и стремится к повседневному взаимодействию с другой культурой. Если человек стремится сохранить свою культуру и избегает взаимодействия с другими культурами, то это стратегия сепарации. Процесс, состоящий в стремлении сохранения первоначальной культуры при одновременном приобщении к другой культуре, называется стратегией интеграции. Когда же люди не хотят быть представителями своей культуры и не стремятся перейти в другую культуру, это стратегия маргинализации.

Мы на занятиях по математике реализуем стратегию интеграции. Результаты этих занятий имеют жизненно важное значение для учеников, обретающих этнокультурную идентичность, для этнической (бурятской) группы, обретающей полноценных членов, для всего общества, обретающего будущих активных граждан.

Реализация стратегии интеграции в контек-

сте обучения детей математике на бурятском языке затруднены в связи с отсутствием учебных пособий, с неподготовленностью учителей к обучению на бурятском языке, с отсутствием методики обучения математике детей, не владеющих бурятским языком. По результатам экспериментального обучения мы разработали систему обучения, лишенную тех противоречий, которые существуют в действующей системе школьного образования в Бурятии. Нами создаются учебные пособия, методические разработки, словари.

Созданный учебно-методический комплекс рассчитан на внедрение современных концептуальных подходов в образовании (личностно ориентированный, компетентностный, контекстный подходы), современных образовательных технологий (модульные обучения, проблемный метод, информационные технологии, метод П. Я. Гальперина и т. д.).

Литература

1. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Шеманов А. Ю. Самоидентификация человека и культура: монография. – М.: Академический Проект, 2007.
3. Набок И. Л. Педагогика межнационального общения. – М.: Академия, 2010.
4. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.
5. Кросс-культурная психология. Исследования и применение: пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.

Заятуев Батор Владимирович, кандидат физико-математических наук, преподаватель кафедры геометрии и МП Бурятского государственного университета, e-mail: zayatyuev@yandex.ru

Zayatyuev Bator Vladimirovich, candidate of physical and mathematical sciences, senior lecturer, department of geometry and MT, Buryat State University, e-mail: zayatyuev@yandex.ru

УДК 372.8:514

© В. В. Кибирев

Обучение методам решения геометрических задач

В статье идет речь о поисках относительных простых решений, отвечающих поставленной задаче. В ходе обучения решению задач обращается внимание на анализ условия задачи, на необходимость выбора в каждом отдельном случае наиболее подходящих способов решения.

Ключевые слова: методы решения задач, построение чертежа, геометрическое преобразование фигуры.

V. V. Kibirev

Teaching the methods of geometric problems solution

In the article the search of relative simple solutions is described, which are suitable for proposed objective. During teaching the problem solution the attention is paid to analysis of the problem statement, to the necessity of the proper choice in every case of the most suitable ways of solution.

Keywords: methods of problem solution, drawing design, geometric transformation of figures.

Наряду с изучением программного теоретического материала учащиеся знакомятся с основными методами решения задач. Если данному ознакомлению не уделяется должного внимания, то нередко учащиеся пытаются решать все задачи однообразно, причем делают это часто нерационально, или приступают к решению немедленно после того, как прочли или услышали условие, без всякого изучения условия, что приводит к бесполезной трате времени.

Чтобы выработать у учащихся определенные навыки решения геометрических задач, нельзя ограничиваться эпизодической демонстрацией решения отдельных задач (хотя такие демонстрации также нужны). Необходимо систематически разъяснять как общий подход к решению задач, так и отдельные частные приемы.

Особое внимание следует уделять анализу условия задачи. В процессе изучения условия должен быть намечен путь решения, т. е. определена последовательность рассуждений, построений и вычислений, приводящая к цели.

Иногда геометрические задачи решают алгебраически: вводят обозначения, составляют уравнения, решают эти уравнения и затем устанавливают пригодность или непригодность найденных корней. Например, *требуется найти диагональ прямоугольного параллелепипеда, зная, что она больше его измерений соответственно на a , b , c .*

Обозначив диагональ через x , обнаруживаем, что измерения выражаются в виде: $x - a$, $x - b$, $x - c$. Следовательно, можно составить уравнение: $x^2 = (x - a)^2 + (x - b)^2 + (x - c)^2$. В результате решения уравнения получаются два положительных корня, один из которых не отвечает условию задачи (слишком мал).

При таком подходе к решению задачи геометрическая сторона играет вспомогательную роль (на первый план выступает решение уравнения). Поэтому такие задачи рекомендуется решать главным образом в курсе алгебры. Но даже и в этом случае составлению уравнения предшествует анализ чертежа, определение соотношений между элементами рассматриваемой фигуры и т. д.

Поэтому учащимся следует почти во всех случаях начинать решение задачи с построения чертежа. Если речь идет о задаче на вычисление или на доказательство, чертеж может быть сделан без точного соблюдения масштаба (но все же верным принципиально, достаточно наглядным). При решении задач на построение требо-

вания к чертежу повышаются.

Во многих случаях решение задачи на вычисление идет в виде постепенного вычисления элементов фигуры. Если, например, требуется найти объем правильной треугольной усеченной пирамиды по сторонам оснований и боковому ребру, то учащиеся находят радиусы окружностей, описанных около оснований, разность этих радиусов, высоту усеченной пирамиды, площади оснований и, наконец, искомый объем.

Следует, однако, разъяснить учащимся, что при этом иногда выполняется лишняя работа. Некоторые величины, которые были найдены в процессе решения задачи, не входят в конечный результат (формулу). Например, *требуется определить объем пирамиды, у которой основание – треугольник со сторонами 15 см, 16 см и 17 см, а все боковые ребра наклонены к плоскости основания под углом 45° .*

Напрашивается естественный путь: найти площадь основания пирамиды (по формуле Герона), определить радиус окружности, описанной около основания (так как вершина пирамиды проектируется в центр описанной около основания окружности); поскольку этот радиус равен высоте пирамиды, то искомый объем находится вычислением по известной формуле.

Однако если решить задачу в общем виде:

$$V = \frac{QH}{3} = \frac{QR}{3} = \frac{Q}{3} \cdot \frac{abc}{4Q} = \frac{abc}{12} = \frac{15 \cdot 16 \cdot 17}{12} = 340 (\text{см}^3),$$

то выясняется, что для определения объема вычисление площади основания и высоты пирамиды оказывается бесполезным.

Аналогичное «выпадение» промежуточных величин (введенных по ходу решения задачи) особенно часто имеет место при определении площадей поверхности или объемов тел вращения.

При решении геометрических задач с применением тригонометрии от учащихся требуют обязательно прежде решить задачу в общем виде. В других случаях такое категорическое требование не выдвигается, но время от времени решение задачи с буквенными параметрами должно иметь место.

При составлении плана решения во многих случаях используется восходящий анализ. Например, требуется найти объем усеченного конуса по образующей, углу между образующей и плоскостью основания и площади среднего сечения.

Вычисление производится по известной формуле: нужно знать радиусы оснований усеченного конуса и высоту. Высота может быть

найдена из треугольника, у которого известны гипотенуза (она является образующей усеченного конуса) и острый угол (между образующей и плоскостью основания). По условию известна полусумма радиусов оснований. Разность этих радиусов можно определить, так как она является вторым катетом треугольника, с помощью которого находили высоту усеченного конуса. Зная сумму и разность радиусов, можно найти каждый из них в отдельности.

Такой анализ существенно облегчается продуманным чертежом. Важно, чтобы учащиеся, начертив фигуру, о которой идет речь в условии задачи, проводили некоторые линии не произвольно, а так, как это целесообразно для решения задачи. Например, в данном случае высоту усеченного конуса можно показать по-разному, в том числе и отрезком, соединяющим центры оснований. А для решения задачи нужно, чтобы высота проходила через конец образующей.

В некоторых случаях дополнительные линии не затрудняют учащихся, в других – нагромождение линий (в том числе ненужных, проведенных поспешно) мешает найти правильный путь решения. Поэтому учителю следует обратить внимание школьников на роль хорошего чертежа при отыскании плана решения задачи.

Нередко данные в условии задачи и искомые величины разъединены. Иногда их удается связать при помощи известных соотношений между элементами фигуры, но в тех случаях, когда соотношения не известны, заслуживает внимание попытка сближения разъединенных элементов фигуры. Наиболее приемлемым оказывается геометрическое преобразование фигуры (чаще всего – параллельный перенос, вращение или осевая симметрия).

Рассмотрим примеры.

Пусть требуется доказать, что разность между наибольшей и наименьшей диагоналями правильного девятиугольника равна его стороне.

Выберем для сравнения две диагонали девятиугольника $ABCDE\dots$ так, чтобы они были параллельны между собой. Если это диагонали BD и AE , то сближим их путем параллельного переноса BD , считая вектором смещения BA . Тогда BD перейдет в положение AM . Отрезок ME окажется равным разности диагоналей, его удобно сравнить со стороной DE девятиугольника.

Пусть требуется построить неравностороннюю трапецию по ее боковым сторонам, основанию и разности углов при этом основании. Пусть даны боковые стороны AB и CD , дано

основание AD .

Чтобы сближить боковые стороны, проведем перпендикуляр к AD через середину O этой стороны трапеции. Тогда отрезок, симметричный AB относительно указанного перпендикуляра, имеет одним концом вершину D , а другим – точку K на прямой BC . Полученный треугольник KCD можно построить, так как в нем известны две стороны (CD – по условию, $DK = AB$) и угол между ними (он равен разности углов A и D). После этого легко провести основание AD (оно параллельно KC) и найти положение вершины B .

Когда такого рода преобразование невозможно или явно нецелесообразно, прибегают к введению вспомогательных величин. Обычно полагают известным некоторый отрезок или угол. После этого решают задачу до конца и затем находят связь между введенной величиной и известными параметрами. Этот путь особенно часто применяется, если геометрическая задача решается с применением тригонометрии.

Задачи разных тем курса геометрии требуют различных приемов решения. Поэтому наряду с изложением геометрического материала темы нужно подчеркнуть и особенности решения задач, в частности на доказательство.

Геометрические задачи на доказательство представляют собой теоремы, знание которых не предусматривается программой. Однако для решения этих задач достаточно тех знаний, которые обеспечиваются усвоением программного материала. С одной стороны геометрические задачи на доказательство помогают расширению кругозора учащихся. В ходе решения таких задач школьники узнают, что фигуры имеют не только те свойства, которые описаны в стабильном учебнике. Этим подчеркивается, что основной курс геометрии создает лишь базу для дальнейшей работы, для более глубокого изучения фигур и их свойств.

Хотя от учащихся не требуется запоминать результаты решенных задач, некоторые из рассмотренных свойств удерживаются в памяти. Именно поэтому в качестве материала для задач на доказательство отбирают в первую очередь существенные свойства (если их доказательство осуществимо, доступно учащимся и не требует слишком много времени).

С другой стороны, в процессе решения задач на доказательство развивается логическое мышление учащихся. Они приучаются к последовательности рассуждения, узнают приемы геомет-

рических доказательств, упражняются в записи условия теоремы и ходе рассуждения с помощью принятой символики.

В ходе решения задач на доказательство учащиеся анализируют условие и намечают порядок рассуждений, который приводит к доказательству данного утверждения. Этот процесс поисков решения играет особенно важную обучающую роль.

В некоторых случаях процесс доказательства допускает известную алгебраизацию. Удастся установить вычислением, что данная точка действительно принадлежит указанной прямой или плоскости, что две точки совпадают, что между элементами фигуры действительно существует определенное соотношение и т. д. Объясним это на примерах.

а) *Через вершину A и центр грани BCC_1B_1 параллелепипеда $ABCD A_1B_1C_1D_1$ проведена прямая. Доказать, что точка встречи этой прямой с плоскостью $A_1B_1C_1D_1$ лежит в плоскости грани CDD_1C_1 .*

Вычисления основываются на том, что точка A ровно вдвое дальше от грани CDD_1C_1 , чем центр грани BCC_1B_1 .

б) *Основание полушара лежит в плоскости основания правильной четырехугольной пирамиды, поверхность полушара касается всех боковых граней. Доказать, что точки касания суть ортоцентры боковых граней.*

Точка касания лежит на апофеме. Вычисляют расстояние от этой точки до стороны основания и показывают, что оно равно расстоянию от ортоцентра до этой стороны.

Там, где по условию требуется установить некоторые метрические соотношения, примененные алгебры более очевидно.

Однако не следует переоценивать доказательства геометрических предложений применением аппарата алгебры. В ряде случаев алгебраические вычисления достаточно громоздки. Кроме того, в процессе выкладок может потеряться геометрический смысл работы.

Объясним это на примере.

Пусть в треугольную пирамиду вписан куб так, что четыре вершины его находятся на основании пирамиды, а четыре на боковых гранях. Доказать, что ребро куба a и радиус вписанного в пирамиду шара r связаны неравенствами:

$$\frac{2}{3}r\sqrt{3} < a < 2r.$$

«Прямой» алгебраический путь состоит в том, чтобы вычислить ребро куба и радиус впи-

санного в пирамиду шара, одни и те же линейные и угловые элементы пирамиды. После этого приступают к доказательству соотношений между найденными выражениями. Легко убедиться, что даже в случае правильной треугольной пирамиды выкладки окажутся слишком сложными. Если же производить вычисления для произвольной треугольной пирамиды, то трудности окажутся непреодолимыми для школьников.

Между тем, если сочетать алгебраический метод с геометрическими соображениями, задача оказывается довольно простой. Кроме двух названных в условии фигур – куба и вписанного шара, рассмотрим еще шары, непосредственно связанные с кубом.

Если шар вписан в куб, то его радиус равен $\frac{1}{2}a$. Этот шар весь находится внутри пирамиды и касается лишь одной грани (основания). Следовательно, он меньше вписанного в пирамиду шара, т. е. $\frac{a}{2} < ra < 2r$.

Если шар описан около куба, то его радиус равен $\frac{a}{2}\sqrt{3}$. Этот шар имеет общие точки со всеми гранями пирамиды и пересекает по крайней мере две грани (основание и одну боковую грань, на которой находятся две вершины куба). Следовательно, он больше вписанного в пирамиду шара, т. е.

$$r < \frac{a}{2}\sqrt{3} < \frac{2r}{\sqrt{3}}a < \frac{2}{3}r\sqrt{3}.$$

Такое доказательство доступно учащимся.

В подборе упражнений нужна определенная система. В частности, задачи на доказательство подбираются таким образом, чтобы были охвачены и важные предложения, и важные методы решения задач на доказательство.

Заключение

Таким образом, задачи являются неотъемлемой составной частью курса геометрии в средней школе. Действительно, лишенный задач курс элементарной геометрии представлял бы собой лишь группу теорем, размещенных более или менее последовательно. Пользы от изучения такого курса очень мало.

Поэтому весь школьный курс геометрии должен быть насыщен различными упражнениями. Как бы ни менялась программа и количество часов отводимых на изучение геометрии, решение задач остается важнейшей частью курса.

Литература

1. Методика преподавания математики в средней школе. Частная методика: учеб. пособие для студентов пед. институтов по физ.-мат. спец. / сост. В.И. Мишин. – М. : Просвещение, 1987.
2. Болтянский В. Г., Груденов Я. И. Как учить поиску решения задач // Математика в школе. – 1988. – №1. – С. 8.
3. Углубленное изучение курса алгебры и математического анализа / М. Л. Галицкий [и др.]. – М. : Просвещение, 1990.
4. Методика преподавания математики в средней школе. Частная методика: учеб. пособие для студентов физ.-мат. факультетов пед. институтов / Ю. М. Калягин [и др.]. – М. : Просвещение, 1977.
5. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1959.
6. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. – М. : Просвещение, 1989.
7. Шарыгин И. Ф. Решение задач: учеб. пособие для 10-го класса. – М. : Просвещение, 1994.

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

Kibirev Vladimir Vasilevich, candidate of physical and mathematical sciences, professor, applied mathematics department, Buryat State University, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

УДК 377.8

© Т. А. Макунина

Образовательная модель развития профессионального самоопределения будущего учителя

В статье описана образовательная модель развития профессионального самоопределения будущего учителя в контексте профессионально ценностной ориентации и развития профессионального самосознания, управление которых осуществляется в лично ориентированном подходе, в режиме диалогического общения и педагогической поддержки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, лично ориентированный подход, педагогическая поддержка, мотивационное сопровождение.

Т. А. Makunina

Educational model of the development of professional self-determination of the future teacher

The article describes the educational model of the development of professional self-determination of the future teacher in the context of the professional value orientation and development of professional self-consciousness, which control is performed at personality oriented approach, in the mode of dialogic communication and pedagogical support.

Keywords: professional self-determination, personality oriented approach, pedagogical support, motivational support.

Образовательная модель представляет собой описание педагогического процесса, посвященного достижению заданной педагогической цели. Следовательно, в образовательной модели должны быть представлены необходимые и достаточные педагогические условия, обеспечивающие достижения цели. Эти условия разрабатываются по отношению к таким компонентам типа обучения, как содержание обучения и методы обучения. Следует отметить, что в педагогических исследованиях всегда речь идет о дивергентных проблемных ситуациях, допускающих различные способы их разрешения. Разумеется, ищется наиболее оптимальный способ. Оптимизация осуществляется по отношению к цели, что требует тщательного изучения существующих способов разрешения цели, если цель не нова. Модель будет представлять научный интерес, если она нова. Если цель нова, то и модель будет новой. Если же цель не нова, то должен быть новым, более совершенным и совре-

менным способ разрешения.

В нашем исследовании цель состоит в развитии профессионального самоопределения учителя (учителя математики), но она представлена в новой редакции, ранее никем не рассмотренной. Новизна нашей модели состоит в другом толковании понятия «самоопределение учителя», состоящего в расширении содержания этого понятия и включения это содержание футурологического компонента: учитель должен овладеть экологической компетенцией по воспитанию в детях экоцентрического мировидения, основанного на признании самоценности природы и соблюдении принципа экологической целесообразности «не нарушать существующее в природе экологическое равновесие». Такой подход к самоопределению учителя продиктован создавшейся на планете экологической ситуацией неустойчивости, чреватой опасностью катастрофы для человечества. Преодоление экологического кризиса возможно только при изменении отно-

шения человека к природе, основанного на признании самоценности природы, исключаящем противопоставление человека и природы; на восприятии природных объектов как полноправных субъектов. Такое отношение к природе требует изменения самого человека. Речь идет о разрешении дилеммы А. Печчеи, основателя Римского клуба: или должен измениться человек как личность, как профессионал, как частица общества, или он должен исчезнуть с лица Земли. Изменение человека – это уже задача педагогическая. Основным механизмом воспитания нового человека является система образования. Таким образом, задача сводится к подготовке нового учителя, способного к воспитанию нового человека в образовании.

К сожалению, в настоящее время в школе доминирует традиционная, антропоцентрическая система обучения как по содержанию, так и по методам.

В гипотезе нашего исследования мы предусмотрели футуризацию содержания обучения, которое главным образом будет развертываться в учебном процессе в форме проблемных заданий, выполнение которых приведет к профессионально значимым проблемным ситуациям. Разрешение этих ситуаций рассчитано на появление мотивов к профессиональному самоопределению, потребностей к овладению профессией учителя, к развитию профессионального педагогического самосознания благодаря самопознанию, самооценке, самоотношению, возникающим в контексте рефлексии как неотъемлемого компонента мышления.

Одним из основных стимулов профессионального самоопределения является ценностная ориентация в профессии учителя.

Ценностная ориентация, по определению В. А. Сластенина и Г. И. Чижиковой (2003), есть система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры. Следует добавить, что ценностная ориентация определяет поведение человека по отношению к тем объектам окружающего мира, которые олицетворяют, овеществляют эти ценности. Ценностная ориентация может быть сформирована в обучении или может возникнуть спонтанно в процессе жизнедеятельности. Следует иметь в виду фазы процесса ориентации. Сначала происходит присвоение личностью ценностей. Это присвоение приводит к преобразованию личности, а за-

тем к самопроектированию и самопрогнозированию личности.

В освоении профессиональных ценностей будущим учителем мы придаем особое значение формированию потребности в профессии учителя, для чего следует студенту раскрыть значение образования, т. е. его ценность для всех и каждого. На сегодня образование представляет собой высшую ценность, поскольку его значение возросло до фактора существования человечества в целом. Именно значение образования следует раскрыть в первую очередь.

Что-либо в мире для человека обретает ценность только тогда, когда он ощущает потребность в этом «что-либо». Если нет потребности, то нет и цены, нет ценности. Юношам свойственна романтическая направленность, о чем говорила Л. И. Божович, но им надо делать реальный выбор. Мы, исходя из романтической направленности студентов, раскрываем высокое предназначение образования в настоящее время в спасении человечества от экологической катастрофы. Сформировать новый тип личности с новыми нравственными качествами для нового экоцентрического взаимодействия с природой может только образование, и только учитель, новое образование и новый учитель, способный воспитать нового человека, сформировать новый тип личности. Этот тип личности А. А. Горелов называет любовно-творческим типом, имея в виду личность, любящую природу и способную увеличить ее творческую силу. Этот тип личности альтернативен агрессивнопотребительскому типу личности, становление которого и привело к экологическому кризису, к кризису природы и к кризису человека. Вместо агрессии любовь к природе, вместо потребительства – экологическая целесообразность – вот путь к новому типу личности, к устойчивому социоприродному соразвитию.

Но реальность состоит в том, что студент должен испытывать не только возвышенную неогуманистическую потребность в профессии учителя, но и реальную, материальную потребность, а также потребность самореализации, самоактуализации, потребность найти приложение своим реальным и виртуальным возможностям, найти свое место, себя в профессии учителя.

Романтика и проза учительской профессии согласуются в жизненном поле личности студента, в соединении педагогического (психологического) настоящего и будущего, когда содержание обучения, в котором предусмотрены

необходимые структурные компоненты (творческий, футурологический, перцептивно-аффективный, рефлексивный, критический), предлагается студентам в виде проблемных заданий необходимой модели. Предлагаемое преобразование личности студента на основе присвоенных ценностей профессии учителя, а затем ее самопроектирование и самопрогнозирование отражаются в профессионально-личностном мифе, в котором гармонично присутствуют представление о романтической деятельности по спасению всего человечества от экологической катастрофы и реальная картина о профессиональной карьере в профессии учителя в школе, в которой доминирует традиционное содержание, транслируемое по традиционным методам.

Ценности субъективны, поэтому они меняются не только в общественном мнении, но и на уровне личности, причем на уровне личности ценности меняются непрерывно под влиянием различных факторов. Есть, понятно, универсальные ценности, такие как вера, надежда, любовь, ненасилие, мир, трудолюбие, человеколюбие и др., но даже они имеют субъективную окраску, также как имеет субъективную окраску отражение личностью своих потребностей с профессиональными и непрофессиональными ценностями. Среди профессионально значимых потребностей особое значение мы придаем потребности личности учителя в непрерывном профессиональном самоопределении, которое появляется в связи с развитием профессиональной ценностной ориентации и развитием профессионального самосознания. Профессиональное самосознание получает развитие в связи с освоением профессиональных ценностей, профессиональных способностей и профессионального мышления.

Мы обращаем внимание на роль профессионального мышления в развитии самосознания, поскольку мышление всегда связано с рефлексией. По убеждению В. Д. Шадрикова, рефлексия нельзя вырвать из целостного мыслительного процесса. «Субъект, – пишет В. Д. Шадриков, – организуя свою мыслительную деятельность, осознает (рефлексирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается мышлением (процессом мышления), то он осознает ход мысли, связанной с решением задачи».

Следовательно, многое зависит от содержания задачи. Здесь мы видим ключ к развитию профессионального мышления и профессио-

нального самосознания как результата рефлексии, которая есть самооценка, самопознание, поскольку, «мыслительный процесс включает в себя и рефлексию самого себя» [1].

Ключ к развитию профессионального мышления, а вместе с ним и профессионального самосознания, состоит в том, что «мышление не отделено от действия (практического и теоретического), его нельзя свести лишь к одной форме умственной деятельности. Оно обслуживает всю деятельность человека, включаясь в регулирование 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».

Следуя А. М. Матюшкину, мы подходим к реализации проблемного метода обучения, отражая содержание обучения в форме проблемных заданий, выполнение которых вызывает проблемные ситуации, а именно ситуацию процесса мышления, но поскольку проблемные задания имеют педагогическую ориентированность, то и мышление является педагогическим, а значит, и рефлексия и вызываемый ею я-образ являются педагогическими.

Выполнение проблемных заданий мы подчиняем правилам создания проблемных ситуаций:

1. Проблемное задание рассчитано на появление определенной модели мышления, среди которых мы выделяем гештальт-модель, характеризующую неструктурированностью предмета мышления; информационно-семантическую модель, характеризующую преобразованием и приобретением новой информации, как, например, при решении математических задач с недостающей или избыточной информацией.

2. Проблемное задание должно отвечать индивидуальным качествам студента, его возможностям, уровню профессионального опыта. Оно не должно быть слишком легким или слишком трудным для студента, должно требовать усилий.

3. Проблемное задание должно быть интересным, привлекательным, вызывающим желание выполнить, а при успешном выполнении вызывать ощущение динамики личностно-профессионального развития, чувства удовлетворения и радости, мотивацию достижения успешного профессионального самоопределения.

Итак, важнейшим условием развития профессионального самоопределения является профессиональное самосознание, представляющее

собой сложную личностную структуру, характеризующую самовидение личности с профессиональной точки зрения, я-профессиональное. Это очень гибкое образование, меняющееся в контексте изменения внешних обстоятельств, концепций, социальных обстоятельств, научных взглядов и т. д. Вместе с тем это легко управляемое образование. Можно сказать, что это продукт рефлексии.

Деятельность педагога должна быть направлена на выявление внутреннего состояния студента и его улучшение. Внутреннее благополучие – необходимое условие преодоления препятствий. Регулируя внутреннее состояние студента, можно добиться его самоактуализации.

Существует атлас психологических состояний личности, в котором описаны эти состояния: агрессия, апатия, безволие, вдохновение, вина, влюбленность, волнение, гнев, обида, подъем, радость, рассеянность, скука, сосредоточенность, страх, стресс, счастье, уверенность, удивление, усталость и т. д.

Этот атлас служит руководством для педагогической поддержки студента в его профессиональном самоопределении, в котором он встречается с различными препятствиями не только при выполнении проблемных заданий, но и в других видах учебно-профессиональной деятельности. Продолжительность, форма и содержание педагогической поддержки зависят от трудности проблемного задания, от психологического состояния студента, от его готовности к самоопределению. Преподаватель должен изучить состояние студента, установить цель поддержки, подобрать способ поддержки, провести коррекцию состояния студента, наблюдать проживание состояния и рефлексии – ответное состояние и поведение студента.

Цель и способы поддержки зависят от психического состояния студента и могут заключаться в снижении накала состояния, закреплении и сохранении определенного уровня достигнутого состояния, инициировании динамики и преобразования состояния.

Коррекция означает создание и поддержание комфортной атмосферы, пробуждение интереса к самоопределению, к разрешению проблемной ситуации, скрытую помощь.

Профессиональное наблюдение – получение обратной связи по признакам проживаемого состояния, наблюдение за динамикой состояния студента, прогнозирование исхода и фиксация достигнутого состояния, наблюдение за дея-

тельностью по разрешению проблемы.

Рефлексия предполагает обсуждение со студентом результатов самоопределения, а именно уровня самооценки и самоотношения к профессиональной подготовке, анализ деятельности по самоопределению, мотивацию достижения успехов.

Педагогическая поддержка самоопределения обеспечивает непрерывность развития профессионального самоопределения, воспитание способности быть субъектом самоопределения. Деятельность профессионального самоопределения требует мотивации. «Мотивационное значение, – считает С. Л. Рубинштейн, – приобретает каждое отраженное человеком явление, поскольку его отражение всегда является определением не только его свойств, но и его значение для человека».

Мотивация учебной деятельности будущего учителя в нашем случае направлена на развитие профессионального самоопределения. Это положительная мотивация, целью которой является мотивация на достижение успеха в самоопределении, основана на возникновении потребности в самоопределении для получения профессии учителя, чтобы заниматься воспитанием нового поколения детей с новой нравственностью. В этом заключается интерес к учению, интерес к тем проблемным ситуациям, которые разрешает студент в обучении.

В формировании мотивации на достижение успеха в профессиональном самоопределении будущего учителя делается акцент на увеличение усилий, что возможно в том случае, если у личности есть потребность в самоопределении как субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с педагогической профессией. Мы не возлагаем надежд на то, что студент связывает свои материальные потребности с учительской профессией. Мы рассчитываем на появление потребности у будущего учителя в педагогической деятельности по воспитанию детей с любовно-творческим отношением к природе. Когда перед юношей стоит дилемма «или должен измениться человек, или человек исчезнет с лица Земли», то этот юноша, ищущий самоопределения в профессии учителя, скорее будет склонен к увеличению усилий по самоопределению, исходя из потребности овладеть профессией учителя с целью спасти человечество от гибели, чем по материальным соображениям. Человеку свойственно благородство в любом возрасте, но больше всего

оно присуще юноше, «обдумывающему житье».

Понятия самосознание, ценностная ориентация, мотивация, педагогическая поддержка, интеллектуальный потенциал, мышление и др., которыми мы пользуемся в педагогической области, являются сложными психическими структурами, которые постоянно претерпевают изменения, взаимодействуют, интегрируются или дистанцируются. Но именно они определяют личность, проявляясь в мыслях, поступках, составляют внутренний мир человека, являются основой всех человеческих качеств, характера, способностей, морали и нравственности. Задача учителя состоит в том, чтобы воспитать человека в человеке, воспитать личность, максимально способствуя формированию и развитию лучших человеческих качеств.

Профессия учителя основана на умении общения. Для учителя общение – не роскошь, а способ профессиональной деятельности. От его способности к общению зависит результат профессиональной деятельности. Общение – это диалог или полилог. Общение учителя и ученика чаще бывает монологом учителя. Это доминирование воли учителя, когда монолог должен быть без возражений принят учеником. В случае монологического общения ученик – лишь объект для восприятия единого смысла, идущего от учителя. Даже в случае, если этот смысл верный, монолог учителя подавляет мысль ученика, его способность породить смысл.

Субъект-субъектное отношение учителя и ученика рождается в диалогическом общении, при совместном обсуждении проблемы. В диалоге оба субъекта равноправны, оба активны, каждый имеет свое мнение о предмете общения и может высказать его и будет выслушан. В результате каждому открывается новая грань в предмете, общее видение.

Нами внедряется диалогическое общение в системе «преподаватель – студент – студент» как опыт будущего учителя для овладения коммуникативной компетентностью.

Базовый уровень коммуникативной компетентности, включая в себя глубинные устойчивые личностные установки и ценностные ориентации в коммуникативной сфере, определяет общую направленность и мотивацию коммуникативной деятельности в соотношении с основными целями профессиональной деятельности. Содержательный уровень, включающий в себя совокупность необходимых коммуникативных

знаний, способствует построению внутренних планов и программ коммуникативной деятельности, направленной на решение конкретных профессиональных задач.

Операционный уровень, представляющий собой систему коммуникативных навыков и умений, обеспечивает выполнение необходимых коммуникативных действий в ходе практической реализации намеченных планов по решению профессиональных задач. Являясь мотивационным ядром коммуникативной компетентности, базовый уровень выступает как важнейшее исходное условие ее формирования. Наличие общегуманистической направленности, позитивной я-концепции, открытость для принятия новой информации, готовность к изменению и саморазвитию – таковы базовые предпосылки формирования коммуникативной компетентности. В противном случае формируется и закрепляется коммуникативная некомпетентность, ярко обнаруживающая себя в авторитарном поведении.

Опыт быть учителем – это новый вид содержания подготовки будущего учителя. Этот опыт они получают в контексте диалогического общения с преподавателем, обсуждая проблемные ситуации, требующие творческого подхода, поскольку эти ситуации, как правило, неоднозначны, дивергентны, не структурированы, неопределенны, требуют оптимизации в том или ином смысле, ориентированы на саморазвитие, на профессионально-компетентные решения, на развитие профессионально-рефлексивных способностей. Проблемные задания разрабатываются для создания проблемной ситуации определенного вида, определенной модели мышления (в психологическом понимании).

Проблемные задания разрабатываются на стыке наук: математики, экологии, социологии, естественных наук – физики, химии, биологии. Разрабатываются задания на построение математических моделей различного уровня сложности. Построение моделей является творческим процессом для студентов, поскольку оно для них является новым, хотя получают модели уже известные или представляющие частный случай известных, а иногда и обобщения известных. Для начинающих математическое моделирование действительно является творческим процессом, если проблемное задание составлено так, что его выполнение требует самостоятельности и креативности.

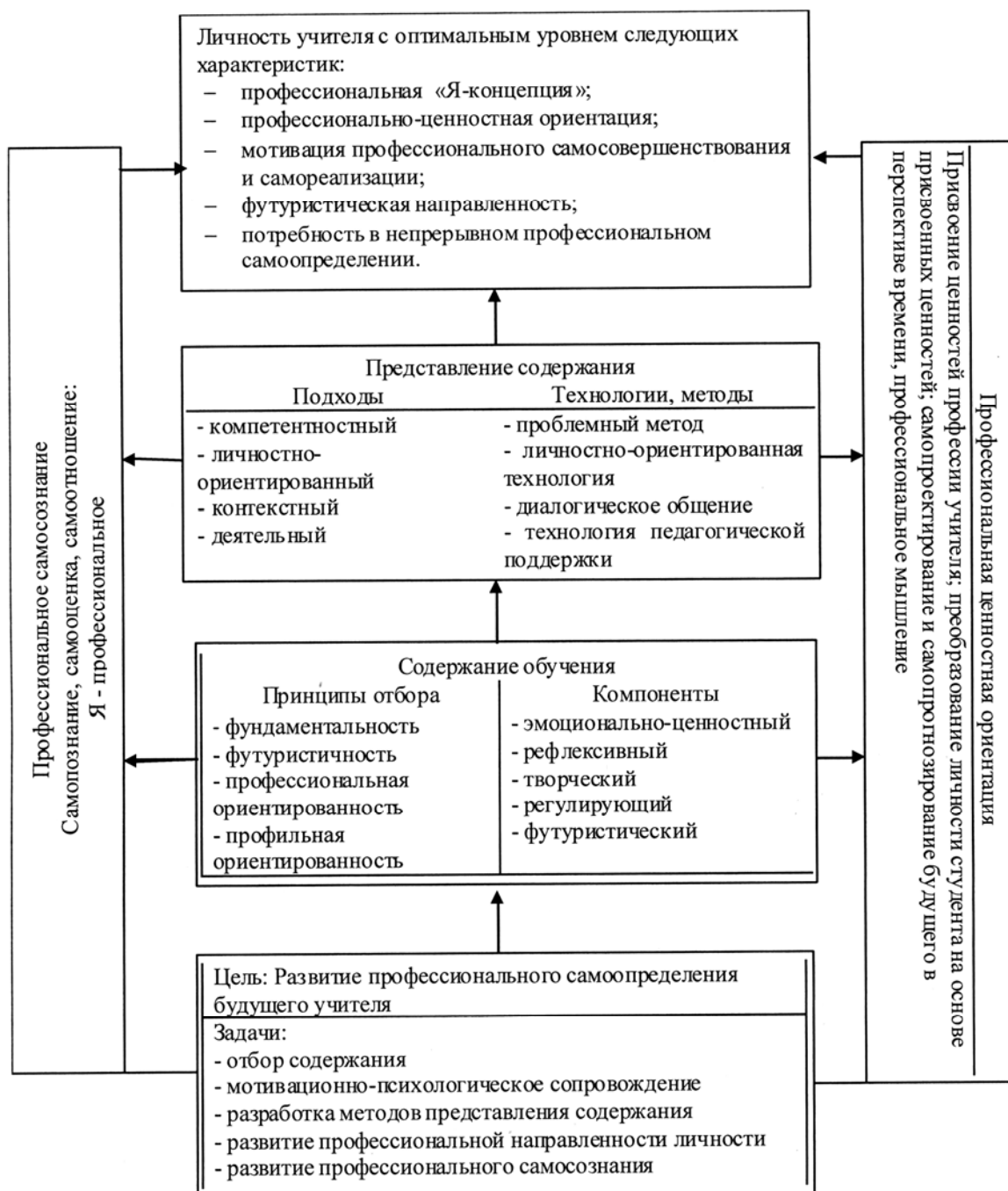


Рис. 1.

В нашей модели обучения проблемный метод, исполненный в последовательности «задание – ситуация – разрешение ситуации – рефлексия» предстает как универсальный метод обучения, в котором отобранное содержание отражено преимущественно в интегрированном виде. Проблемная ситуация в связи с выполнением задания рассчитана на самоопределение в

контексте профессионально ценностной ориентации и развития профессионального самосознания, управление которых осуществляется в лично ориентированном подходе, в режиме диалогического общения и педагогической поддержки.

Описанная модель развития профессионального самосознания будущего учителя схематически представлена на рис. 1.

Литература

1. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М. : Аспект Пресс, 2007.
2. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – М. : Книжный дом Университет, 2009.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

Макунина Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры алгебры и математического анализа Бурятского государственного университета, e-mail: mcqueen01@mail.ru

Makunina Tatyana Alexandrovna, senior lecturer, department of algebra and mathematical analysis, Buryat State University, e-mail: mcqueen01@mail.ru

УДК 378.016:53

© Н. М. Павлуцкая

Применение уровневой дифференциации на практических занятиях при обучении физике бакалавров технических направлений подготовки

Предлагаемая система уровневой дифференциации при проведении практических занятий по физике для бакалавров технических направлений подготовки позволяет учитывать индивидуальные способности студентов, создает положительную мотивацию при обучении и обеспечивает возможность выбора уровня сложности выполняемых заданий самими обучающимися.

Ключевые слова: традиционные формы обучения, обучаемость, компетентностно-ориентированное профессиональное образование, нелинейные образовательные траектории, уровневая дифференциация.

N. M. Pavlutskaya

Use of level differentiation at practical training in teaching physics of bachelors of technical training directions

The proposed system of level differentiation at practical training in teaching physics of bachelors of technical training directions allows to take into account the individual characteristics of students, creates positive motivation for learning and provides possibility of choosing the difficulty level of tasks performed by the students themselves.

Keywords: traditional forms of teaching, learning, competence-oriented professional education, non-linear educational trajectory, level differentiation.

Изменения, происходящие в последнее время в обществе, повлекли за собой переход отечественного высшего профессионального образования на многоуровневую систему, а это, в свою очередь, привело к унификации и интеграции образовательных стандартов, выработке общих критериев образовательной политики в свете принятия Болонского соглашения.

В настоящее время перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. Однако практика показывает, что качество приобретаемых компетенций у выпускников вузов и их согласованность с требованиями современного рынка труда на данный момент оставляют желать лучшего.

Традиционный процесс обучения не учитывает в должной мере индивидуальные особенности студентов, поэтому возникает противоречие между требованиями рынка труда к профессио-

нальным компетенциям выпускника вуза и уровнем его профессиональной подготовки.

Поскольку высшее профессиональное образование в современном обществе является одним из основных факторов, влияющих на повышение уровня экономического развития страны в скором будущем, то его основной задачей становится поиск новых форм и методов обучения.

Новые федеральные государственные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) основаны на компетентностном подходе и предполагают оценивание качества профессионального образования через компетенции выпускника. Критерием оценки качества образования при этом выступает профессиональная компетентность, которая определяется не только знаниями, умениями, навыками и способами их реализации в деятельности, но и уровнем успешности взаимодействия с окружающей средой.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование должно формировать у

студентов общепрофессиональные знания, умения, навыки и профильно-специализированные способности, которые востребованы современным рынком труда и предполагают расширение и усложнение индивидуального интеллектуального потенциала личности с помощью каждой изучаемой учебной дисциплины. Поэтому в настоящее время уровень усвоения знаний и умений не является главным показателем эффективности процесса обучения. Вместе с тем он не исключается из процесса оценки качества подготовки выпускника.

Как мы уже отмечали выше, качество приобретаемых общекультурных и профессиональных компетенций выпускников вузов слабо согласовано с требованиями современного рынка труда. По нашему мнению, это может обуславливаться различными способностями обучаемых к усвоению и применению знаний, то есть обучаемостью, которую в широком смысле понимают как «восприимчивость к переходу на новые уровни развития, к усвоению знаний и способов учебной деятельности и к учению» [1, с. 42], где одной из важных характеристик является индивидуальный темп продвижения при усвоении учебного материала, проявляющийся в быстроте и легкости усвоения и использования как вновь приобретенных, так и уже имеющихся знаний и умений. Это значит, что обучаемость оказывает существенное влияние на темп усвоения учебного материала, продуктивность учебной деятельности, а в целом и на формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Традиционный образовательный процесс, широко распространенный в отечественной высшей школе, основанный на последовательном, «линейном» расположении содержания и определенных способах организации познавательной деятельности обучающихся, с одной стороны, обеспечивает логическую связь между отдельными темами изучаемого учебного предмета, а, с другой – во главу угла ставит процесс получения информации, не уделяя должного внимания развитию обучающегося. Более того, сам процесс обучения практически не учитывает индивидуальные особенности студентов, и, как результат, мы получаем недостаточно сформированное мышление бакалавра, а его знания в большей части являются фрагментарными и мозаичными.

Особенностью учебного процесса в техническом университете является практическая на-

правленность изучаемых дисциплин, в том числе и дисциплин технического направления, основу которых представляет физика. Следовательно, подготовка высокопрофессионального специалиста в техническом университете напрямую связана с повышением эффективности процесса обучения физике. Это можно реализовать с помощью методической системы уровневой дифференциации при обучении физике. Кроме того, на наш взгляд, с помощью уровневой дифференциации можно обеспечить, во-первых, учет индивидуальных способностей обучающихся; во-вторых, создать положительную мотивацию обучения и, в-третьих, реализовать построение нелинейного образовательного процесса в рамках обязательной дисциплины – физики. На данный момент такой методической системы нет. И это несмотря на то, что дифференцированное обучение нашло довольно широкое применение как в средней, так и в высшей школе. Мы считаем, что этот пробел необходимо устранить.

Важно разработать методическую систему уровневой дифференциации при обучении физике бакалавров технических направлений в условиях реализации компетентностно-ориентированного обучения, определенного в ФГОС ВО.

Констатирующий эксперимент, проведенный нами в 2008–2011 гг., включающий в себя интервьюирование коллег с выпускающих кафедр, а также преподавателей других вузов, и анализ ведомостей успеваемости всего периода обучения более 1000 студентов показали, что отсутствие учета индивидуальных способностей обучающихся и уровневой дифференциации при обучении отрицательно сказывается на качестве инженерного образования. Следовательно, необходим переход к такой модели образовательного процесса, в которой создаются условия, где учащийся – объект педагогического воздействия, получающий знания практически в готовом виде, становится обучающимся, то есть субъектом процесса формирования профессиональных компетенций.

Такие условия возникают при построении нелинейных образовательных траекторий студентов, которые отличаются от традиционных форм обучения своей вариативностью и предполагают достаточно большую свободу выбора обучающимися дисциплин, перечисленных в учебном плане, личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального

учебного плана, то есть обеспечивают высокий уровень индивидуализации высшего образования.

Вариативность образовательной траектории при выборе каждым субъектом нелинейного образовательного процесса цели, содержания, способов и форм получения знаний создает условия, при которых осваиваемые знания становятся личностно значимыми продуктами познавательного процесса, собственностью определенного человека, они тесно связаны с воспитанием, культурой, социальной принадлежностью человека, особенностями его характера, типом мышления и являются основой формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Это необходимо еще и потому, что существует совершенно определенный факт, установленный нами в ходе констатирующего эксперимента, который заключается в следующем: студенты, на «удовлетворительно» обучающиеся по программам естественнонаучных дисциплин на младших курсах, довольно хорошо осваивают и программы спецпредметов и, зачастую, более успешно проходят производственную практику, нежели студенты-отличники. Опыт нашей деятельности показывает, что учет индивидуальных способностей студентов позволит «не потерять» в процессе обучения учащихся с техническими способностями, которым предметы естественнонаучного цикла даются сложнее, но, несмотря на это, из них получаются хорошие специалисты.

Сказанное свидетельствует о существовании противоречий между:

1) целесообразностью построения нелинейных образовательных траекторий бакалавров в связи с переходом на двухуровневую систему обучения и невозможностью его осуществления в рамках традиционного процесса обучения обязательным дисциплинам, в том числе физике;

2) необходимостью обеспечить сформированность в соответствии с ФГОС ВО общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и невозможностью на должном уровне решить эту задачу с помощью существующих методик и образовательных технологий;

3) широким применением методики дифференцированного обучения физике в средней школе и недостаточной ее разработкой применительно к процессу обучения физике в высшей школе.

Необходимость разрешения данных противоречий обуславливает актуальность нашего ис-

следования. Итак, попытаемся найти ответ на вопрос: каким образом должна быть построена методическая система обучения физике бакалавров, в которой будут реализованы нелинейные образовательные траектории?

Основой такой методической системы может стать уровневая дифференциация при обучении физике, которая наряду с учетом индивидуальных способностей студентов создаст еще и положительную мотивацию обучения, а также сможет обеспечить нелинейность образовательного процесса внутри обязательной дисциплины.

Поисковый эксперимент нами проводится с 2009 г. Первый этап, который проходил с 2009 по 2011 г., заключался в следующем: одним и тем же группам студентов предлагались задания по определенным темам в традиционной форме, а по другим темам – задания, дифференцированные по уровню сложности. Качественная оценка результатов показала, что одни и те же студенты более успешно выполняют задания, когда имеют возможность самостоятельно выбирать уровень сложности.

На втором этапе, который проводится с 2012 г. по настоящее время, мы предлагаем бакалаврам в рамках обязательной дисциплины – физики – выполнять проверочные работы, исходя из самостоятельного выбора уровня сложности задания. Причины такого выбора могут быть совершенно различными: от индивидуальных способностей студента, уровня его самооценки до его недостаточной подготовки к занятию или предмету в целом. Таким образом, обеспечивается индивидуализация в процессе обучения физике и осуществляется нелинейность образовательного процесса. Экспериментальным группам предлагаются задания, дифференцированные по уровню сложности, а студенты самостоятельно определяют, что конкретно и на какую оценку будут выполнять. Причем каждый студент получает задания всех уровней сложности и после того, как ознакомится с ними, может выбрать посильное задание. При этом уровень, выбираемый обучающимся, не является стабильным, а может варьироваться от занятия к занятию, то есть если на первом занятии бакалавр выполняет задания 1-го (базового) уровня, то это совсем не означает, что на следующей паре он не сможет выполнять задания более высокого уровня. Все зависит от уровня подготовки студента и качества усвоения им учебного материала на данном конкретном занятии.

Приведем пример такого задания.

Динамика вращательного движения

1-й уровень

1. Определите момент инерции тонкого однородного стержня длиной L и массой m относительно оси, перпендикулярной стержню и проходящей через точку, отстоящую от конца стержня на расстоянии a .

Вариант	m , г	L , см	a	вариант	m , г	L , см	a
1	360	50	$L/4$	3	800	90	$L/3$
2	500	60	$L/6$	4	450	80	$L/4$

2. Маховик в виде сплошного диска, момент инерции которого J , вращаясь равномерно, уменьшил за время t частоту своего вращения с n_1 до n_2 . Определить неизвестную величину исходя из данных таблицы.

Вариант	J , кг·м ²	t , с	n_1 , об/мин	n_2 , об/мин	ε , рад/с ²	M , Н·м	A , Дж
1	10	40	300	150	?	?	-
2	15	60	120	60	?	-	?
3	6	30	360	180	?	?	-
4	9	45	180	90	?	-	?

2-й уровень

1. На концах тонкого однородного стержня длиной L и массой m прикреплены шарики массами m_1 и m_2 . Определить момент инерции такой системы относительно оси, перпендикулярной стержню и проходящей через точку, отстоящую от конца стержня на расстоянии a .

Вариант	L , м	m , кг	m_1 , кг	m_2 , кг	a
1	1,5	0,6	0,4	0,2	$2L/3$
2	0,9	0,9	0,3	0,3	$L/3$
3	0,8	1,2	0,8	0,4	$L/4$
4	0,6	0,75	0,25	0,5	$L/6$

2. Горизонтальная платформа с моментом инерции J вращается вокруг вертикальной оси, проходящей через ее центр, совершая n_1 оборотов в минуту. Человек массой m стоит на расстоянии r_1 от ее центра. Определить неизвестную величину исходя из данных таблицы, если человек перейдет на расстояние r_2 от края платформы? Радиус платформы R .

Вариант	J , кг·м ²	n_1 , об/мин	n_2 , об/мин	m , кг	R , м	r_1	r_2
1	120	300	?	60	2	R	R
2	100	180	60	?	1	$R/2$	R
3	150	240	30	50	?	$R/3$	R
4	?	120	40	60	2	$2R/3$	R

3-й уровень

1. Горизонтальная платформа с моментом инерции J вращается вокруг вертикальной оси, проходящей через ее центр, совершая n_1 оборотов в минуту. Человек массой m стоит на расстоянии r_1 от ее центра. Определить неизвестную величину исходя из данных таблицы, если человек перейдет на расстояние r_2 от края платформы? Радиус платформы R .

Вариант	J , кг·м ²	n_1 , об/мин	n_2 , об/мин	m , кг	R , м	r_1	r_2
1	150	240	30	50	?	R	$R/2$
2	?	120	40	60	2	$2R/3$	$R/3$
3	100	180	60	?	1	$3R/4$	$R/4$
4	120	300	?	60	2	$2R/3$	$R/2$

2. Через блок, укрепленный на горизонтальной оси, проходящей через его центр, перекинута нить, к концам которой прикреплены грузы m_1 и m_2 , масса блока m_0 . Блок считать однородным диском. Найти по данным таблицы неизвестную величину. Трением в блоке пренебречь.

Вариант	m_0 , г	m_1 , г	m_2 , г	a , м/с ²	T_1 , Н	T_2 , Н
1	300	300	200	?	-	?
2	900	300	300	?	?	-
3	120	80	20	-	?	?
4	?	250	500	2	-	?

Оцениваются уровни по-разному, например, исходя из 10-бальной системы, максимальная оценка за задания 1-го (базового) уровня составляет 6 баллов, 2-го (среднего) уровня – 8 и 3-го (повышенного) уровня – 10.

Как показывает проводимый нами эксперимент, значительная часть студентов, спустя некоторое время, начинает выбирать задания более высокого уровня, что влечет за собой повышение уровня усвоения знаний.

Первичный анализ результатов усвоения материала позволяет сделать вывод, что в экспериментальных группах успеваемость обучающихся выше, чем в группах, где студентам предлагаются задания в традиционной форме.

Павлуцкая Нина Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления, Улан-Удэ, e-mail: novolodsky@mail.ru

Pavlutskaya Nina Maximovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physics, East-Siberian State University of Technology and Management, Ulan-Ude, e-mail: novolodsky@mail.ru

УДК 378.14:51

© М. Л. Палева

О курсе математики в системе интернет-обучения ГЕКАДЕМ для бакалавров технических направлений (заочное обучение)

Статья посвящена проблеме совершенствования математического образования в техническом университете. Обоснована необходимость изменения форм организации учебного процесса у студентов заочного отделения на основе информационных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение математике, преодоление трудностей познания, средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

M. L. Paleeva

On the course of mathematics in the system of the Internet-education HECADEM for bachelors of technical directions (distance education)

The article is devoted to the problem of improvement mathematical education in technical university. The necessity of changing the organizational forms of educational process is grounded for teaching the students of distance department on the basis of information technologies.

Keywords: distance teaching of mathematics, overcoming difficulties of cognition, means of information and communication technologies (ICT).

Повсеместное использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как средств эффективной профессиональной и образовательной деятельности обеспечивает сферу образования технологиями и практиками создания и рационального применения научно-педагогических, учебно-методических и программно-технологических разработок систем дистанционного обучения. Результаты плодотворных исследований проблемы комплексной компьютеризации образования, а именно использование информационных ресурсов, разра-

ботка методик взаимодействия с образовательной целью на базе телекоммуникаций, совершенствование методов диагностики и мониторинга результатов обучения способствуют становлению у выпускников вузов необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, опыта и моделей поведения.

Литература

1. Вдовина С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Тобольск, 2000. – 175 с.

2. Павлуцкая Н. М. Оценка качества обучения бакалавров при модульном построении образовательных программ // Вестник ВСГУТУ. – 2013. – №2 (41). – С. 143–146.

3. Трофимова Т. И., Павлова З. Г. Сборник задач по курсу физики с решениями: учеб. пособие для вузов. – 4-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2003. – 591 с.

развитии. На уровне высшего профессионального образования это закономерно влечет за собой необходимость реформ, стратегической линией которых является становление у студентов готовности к включению в дальнейшую жизнедеятельность; способностей практически решать встающие перед ними профессиональные проблемы и находить пути профессионального и личностного роста.

Одним из факторов, определяющих результативность профессиональной деятельности выпускников технических вузов, является уровень их математического образования. В научных трудах (А. П. Ершов, М. П. Лапчик, В. Р. Майер, И. В. Роберт, Н. И. Пак и др.) подчеркивается необходимость использования средств ИКТ в обучении математике. Такое обогащение учебного процесса способствует формированию и развитию алгоритмической культуры, освобождает от рутинных вычислений, дает дополнительные возможности для визуализации учебного материала и побуждает познавательный интерес студентов [1]. Накопленный практический опыт требует уделить должное внимание индивидуализации математической подготовки студентов в вузе на основе применения современных информационных технологий как условия повышения качества математической подготовки студентов.

Проблема индивидуализации процесса обучения в контексте повышения качества предметной подготовки на основе управления учебно-познавательной деятельностью рассматривалась в ряде психологических и дидактических исследований (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов, А. Г. Мордкович и др.). Важным условием развития личности является согласованность, соответствие внешних педагогических воздействий с субъектным состоянием и личностным потенциалом. В профессиональном саморазвитии студента приоритетным является самопознание, самоопределение, самосовершенствование. Пристальное внимание исследователей (В. П. Беспалько, В. А. Гусев, В. А. Крутецкий, И. Я. Лернер и др.) к проблеме управления учебной деятельностью студентов в вузе направлено на мобилизацию их личностного потенциала в процессе самостоятельной учебной деятельности.

В условиях усиления роли ИКТ мы не располагаем теоретическими основами интерактивно-

го управления математической подготовкой студентов, которые требуют учета особенностей субъект-субъектных отношений между центром управления (преподавателем) и студентом. Добровольный процесс трансформации, преобразования окружающего мира и самого себя, поиска и раскрытия собственных ресурсов для преодоления трудностей познания способствует личностному становлению, раскрытию творческого потенциала студента, заинтересованному в искреннем, дружеском стиле общения с преподавателем.

Наибольший обучающий интерес представляет случай, когда для решения задачи студенту недостает имеющихся знаний. В ситуации конфликта между знаниями прошлого опыта и незнанием нового факта принципиально важно осознание студентом затруднения, индивидуальной необходимости и возможности дополнить имеющиеся знания. В этих условиях возникает познавательный интерес и потребность в решении задачи. С. А. Парыгина, И. А. Сенатова, Т. В. Гордобаева выделили основные виды трудностей в обучении математике:

- 1) трудности понимания, запоминания, представления (когнитивный аспект);
- 2) трудности применения (практический аспект);
- 3) мотивационные трудности (личностный аспект).

Для студентов технических направлений заочного обучения наиболее актуальны трудности понимания, представления (наглядной интерпретации изучаемых понятий) и применения. Не единственным, но эффективным условием преодоления указанных трудностей может стать мотивация становления и приобретения осознанных представлений о значении прикладных математических знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. ИКТ при этом берут на себя (частично или полностью) функцию инструмента познания – подготовка информации, ее наглядная демонстрация. Помимо активизации познавательной деятельности студентов создаются условия индивидуализации обучения математике.

Под дистанционным обучением общепринято понимать комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды (Е. С. Полат, М. В. Моисеева, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров, С. В. Агапов, М. П. Карпенко, В. П. Тихомиров и др.). Совокупность методов, средств и

форм взаимодействия преподавателя и студента в процессе самостоятельного и систематически контролируемого освоения студентом определенного массива знаний – суть технологии дистанционного обучения.

В дистанционном обучении преподаватель осуществляет координирование познавательного процесса, закладывает основы самоорганизации и самовоспитания студента, корректирует преподаваемый курс, конструирует и руководит персональным графиком учебного процесса. Специально организованная учебная деятельность делает возможным переход с информационно-репродуктивного обучения на смыслопоисковое, требующее развития рефлексивной направленности мышления. Студенту для преодоления трудностей познания потребуется самостоятельно осмыслить собственный опыт, оценить уровень своих знаний и умений, предвидеть возможные шаги для их преобразования с целью успешной учебной деятельности.

На сайте нашего университета «Студентам», «Сотрудникам и преподавателям» доступен вход в «Систему дистанционного обучения ЗВФ» (dl.istu.edu). Интегрированная среда формирования и передачи знаний – система дифференцированного интернет-обучения ГЕКАДЕМ – обеспечивает современный уровень обучения на основе применения ИКТ [3]. Средствами данной системы мы сконструировали курс математики для бакалавров первого года заочного обучения.

Представлены программа курса, описание, список рекомендуемой литературы, краткий конспект лекций по дисциплине, разработанный сотрудниками кафедры математики ИрГТУ. В описании детализированы пошаговое изучение курса, график выполнения работ; установлены контрольные мероприятия и критерии оценки. В силу специфики математических знаний полагаем значимым обеспечить наглядность действий студентов по преобразованию текстовых, аналитических или графических представлений математических объектов в построении нового знания. Поэтому в учебной работе студенту предлагается вести 2 тетради – рабочую (№1) и для выполнения контрольных заданий по разделам (№2), предъявляемые по требованию преподавателя в электронном виде и лично на зачете. В тетради №1 студент выполняет задания и графические интерпретации, работая с учебными материалами, фиксирует возникающие у него затруднения и вопросы для последующего об-

суждения с преподавателем и сокурсниками.

Предполагается последовательное изучение 5 учебных разделов, обеспеченных презентациями, теоретическими изложениями, контрольными вопросами, индивидуальными заданиями с образцами выполнения: «Линейная и векторная алгебра», «Аналитическая геометрия», «Введение в математический анализ», «Дифференциальное исчисление функций одной и нескольких переменных», «Интегральное исчисление функций одной переменной». Для обеспечения однозначного направления действий студента в освоении учебного материала в презентации и теоретическом изложении каждого раздела актуализируются, вводятся и закрепляются учебные элементы формулировками, иллюстрациями, примерами, заданиями (с правильными ответами), вопросами по теме. Особенностью презентаций является последовательность изложения учебного материала (пример 1), демонстрация решения задач школьного курса с элементами изучаемого раздела (пример 2), представление междисциплинарных связей внутренней и внешней направленности [4], перечисление необходимых к освоению знаний и умений.

Пример 1. Теоретическое изложение раздела «Аналитическая геометрия» предлагается в классическом варианте, в презентации же использован метод аналогии: уравнений прямой на плоскости и плоскости в пространстве; определения углов между двумя прямыми на плоскости и плоскостями в пространстве; условия параллельности и перпендикулярности двух прямых на плоскости и плоскостей в пространстве.

Пример 2. В разделе «Дифференциальное исчисление функций одной и нескольких переменных» рассматривается задание части 1 Единого государственного экзамена базового уровня по материалу курса математики, на которые надо дать верный ответ в виде целого числа или конечной десятичной дроби (2011 г., В11): Найдите наибольшее значение функции $y = 2 \cos x + \sqrt{3}x - \frac{\sqrt{3}\pi}{3}$ на отрезке $\left[0; \frac{\pi}{2}\right]$. *Ответ:* 1.

Для актуализации соответствующих теоретических сведений предполагается регулярное консультирование (индивидуальное и в форме семинаров) студентов по теоретическим вопросам, преобразованиям аналитического и графического представления математических объектов. Установка на осознанное применение знаний в решении задач положительно влияет на продуктивность самостоятельной деятельности студента.

Текущий тестовый контроль как средство обратной связи и корректировки в обучении реализует систематическое управление учебной деятельностью, стимулирует регулярную целенаправленную работу студентов. Внешне опознаваемые действия студентов отражают единицы понимания и усвоения – понятие, формула, применение формулы, метод и т. д. Такие учебные элементы являются индикаторами контроля. Для выработки корректирующих действий были разработаны тематические тесты, например, для раздела «Аналитическая геометрия» – «Прямая на плоскости», «Плоскость в пространстве», «Прямая и плоскость в пространстве», «Кривые второго порядка».

В системе ГЕКАДЕМ существуют дополнительные виды контроля знаний, и одно из них – индивидуальное задание. С учетом содержательно-методических линий в обучении математике, вытекающих из положений ФГОС, актуально становление готовности студента к активному использованию компьютера для расчетов, анализа, визуализации математических объектов и явлений. С этой целью разработаны «расширения» контрольных заданий, реализуемые средствами MS Excel, например: «Решение системы линейных уравнений», «Построение графиков и нахождение точек пересечения линий». Обязательную часть контрольного задания студент выполняет аналитически в тетради №1, используя записи тетради №2, презентацию и теоретическое изложение раздела, образец выполнения задания. В продолжение ему предлагаются инструкции для выполнения задания на компьютере. «Расширением» является не только освоение новых процедур и методов математической деятельности, но и изучение дополнительных приемов решения. Например, в контрольном задании к разделу «Линейная и векторная алгебра» требуется аналитически решить систему линейных уравнений двумя способами (методом Крамера и методом Гаусса). После проверки задания студенту предлагается решить

систему тремя методами: Крамера; обратной матрицы; средствами решения оптимизационных задач (инструмент-надстройка «Поиск решения») программного пакета MS Excel. Постановка и решение прикладных заданий не только повышают активность процесса познания, мотивируют усвоение информации, но и позволяют включить ранее изученные понятия и методы в систему знаний, которая является содержанием изучаемой в данный момент дисциплины.

В предложенном нами контенте дистанционного обучения математике бакалавров технических направлений обеспечиваются:

- индивидуализация процесса обучения, своевременное реагирование на затруднения студентов в применении математических знаний;
- педагогическое воздействие и общение для стимуляции саморазвития личности студента, изменения его ожидающей позиции на активную в разрешении проблемных познавательных ситуаций;
- реализация практико-ориентированного обучения математике с целью положительной мотивации и адекватной самооценки в преодолении трудностей;
- осознанное использование студентами математической символической записи и терминологии.

Литература

1. Гефан Г. Д., Кузьмин О. В. Активное применение компьютерных технологий в преподавании вероятностно-статистических дисциплин в техническом вузе // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27). – С. 57–61.
2. Парыгина С.А., Сенатова И.А., Гордобаева Т.В. О преодолении трудностей освоения студентами математических дисциплин в условиях реализации ФГОС ВПО в ЧГУ // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 1, № 3. – С. 128–132.
3. Курганская Г. С. Дифференцированная система обучения через Интернет. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 2000. – 103 с.
4. Кузьмин О. В., Палеева М. Л. О профессионально направленных заданиях по математике для подготовки бакалавров технических направлений // Вестник ИрГТУ. – 2012. – №9. – С. 368–372.

Палеева Марина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Иркутский государственный технический университет, e-mail: paleevam@mail.ru

Paleeva Marina Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of comprehensive disciplines, Irkutsk State Technical University, e-mail: paleevam@mail.ru

УДК 378.14

© Б. В. Раднаев

Разработка информационных интернет-ресурсов при обучении физике в вузе

Статья посвящена проблеме использования информационных интернет-ресурсов в обучении физике. Представлены результаты реализации информационного интернет-ресурса на основе условно-пассивных форм взаимодействия пользователя с образовательным ресурсом. Приведены данные статистики посещений ресурса. Проведен анализ полученных результатов.

Ключевые слова: информационный ресурс, обучение физике, дистанционное обучение, система управления обучением.

B. V. Radnaev

Development of information Web-resources while teaching physics in university

The article is devoted to the problem of using information Web-resources in teaching physics. The results of implementation of information Web-resource based on conditionally passive forms of users interaction with educational resource are presented. The data of resource visits statistics are submitted. The analysis of the obtained results is conducted.

Keywords: information resource, physics teaching, distance education, education management system.

Развитие информационных технологий и коммуникационных систем диктует изменения в технологиях обучения. Такая ситуация обусловлена рядом общеизвестных причин. Отдельно стоит отметить несколько из них. Во-первых, развитие технологий позволяет совершенствовать, повышать эффективность коммуникации между обучаемым и предметом обучения, а также с преподавателем [1]. Во-вторых, для успешного процесса обучения необходимым условием является связь с жизненным опытом обучающегося, другими словами, необходимо чтобы процесс обучения и применяемые технологии, инструменты находились в локусе внимания учащихся. Согласно концепции контекстного обучения А. А. Вербицкого [2], для эффективной подготовки компетентных работников «информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия, приближенного к предметно-технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей профессиональной деятельности» [3]. Так как информационные и мобильные технологии уже прочно вошли в нашу жизнь, приоритетной задачей является соответствующая адаптация учебного процесса. В-третьих, использование дистанционных технологий обучения, изначально направленных на активную роль студента, позволяет эффективно формировать такие качества личности студента, как саморегуляция, самоактуализация и культура ответственного труда, которые являются основой для подготовки компетентного специалиста [4].

В соответствии с указанными причинами на кафедре «Физика» ВСГУТУ организована раз-

работка учебных ресурсов по курсу физики. Первый этап разработки заключается в создании информационного ресурса по физике.

Задачами данного этапа исследования являются:

- общая оценка аудитории;
- выявление закономерностей в поведении студентов, особенностях их работы с информационными ресурсами;
- подготовка преподавательского состава к работе с использованием интернет-технологий.

Информационный ресурс по курсу физики (<http://курс-физики-всгуту.рф>) был запущен в сентябре 2013 г. Первоначально основным материалом были методические указания к лабораторным работам, поскольку именно данный вид контента является эксклюзивным, тогда как материалы лекций по физике и учебники уже находятся в свободном доступе. Помимо методических указаний к лабораторным на сайте размещены контрольные работы, презентации, тексты лекций и др. Для отдельных групп были созданы страницы, на которых были размещены план обучения (syllabus), журнал группы, план лекции с ссылками на презентации и тексты лекций.

Технически сайт представляет собой набор статических страниц (HTML-страницы). Использование систем управления контентом (CMS) не является эффективным в виду малого количества страниц, кроме того использование статических страниц понижает время отклика на запрос пользователя, что должно благоприятно влиять на посещаемость ресурса.

Анализ статистики посещений

Сбор статистики осуществлялся с помощью

инструмента «Яндекс.Метрика». Данные аналитики приведены на период с 1 сентября 2013 г. по 11 октября 2014 г. (рис. 1).

Статистика посещений выявила рост активности (визиты, скачивание учебных материалов) в дни проведения занятий, а также в дни, пред-

шествующие им. Особенно показательна активность в воскресенье, а также вечернее и ночное время, что позволяет предположить, что студенты используют ресурс не только на самих занятиях, но и для подготовки к занятиям (рис. 2).

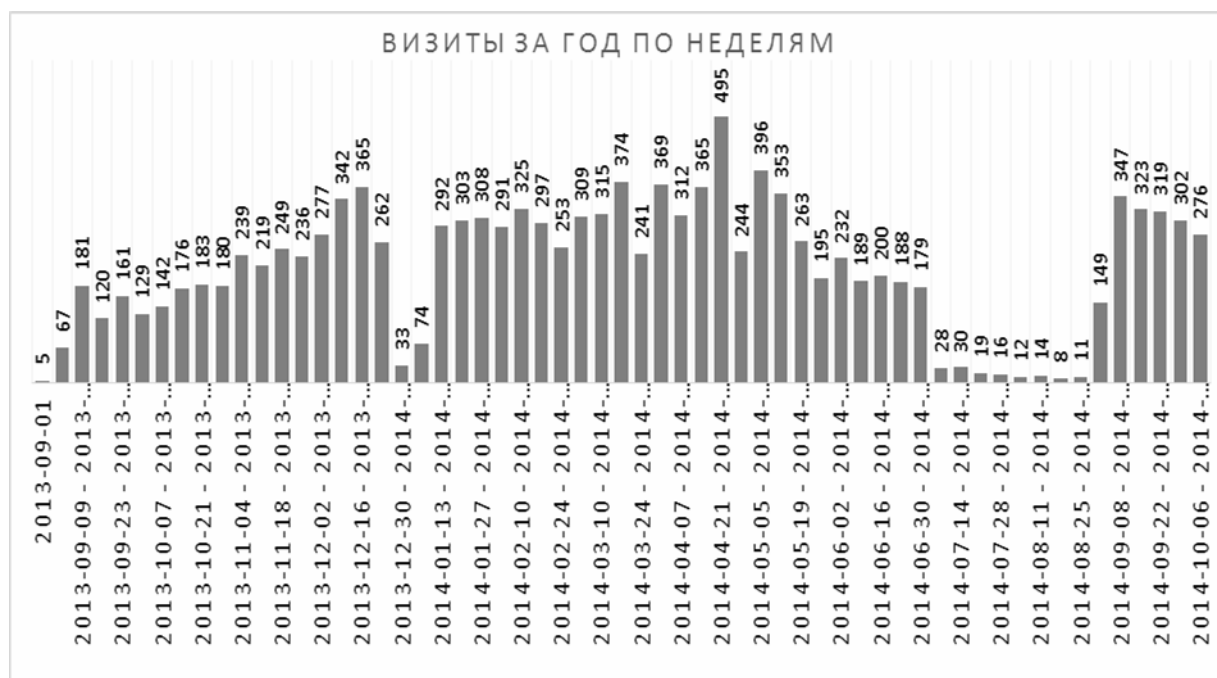


Рис. 1



Рис. 2

Аудитория сайта за один семестр составляет около 600 студентов (количество студентов, обучающихся у преподавателей, использующих информационный ресурс на своих занятиях). Однако посещаемость сайта находится не на высоком уровне. Возможно, это связано с тем, что информационная культура работы с интернет-

ресурсами у студентов находится на низком уровне. Соответственно, необходима предварительная подготовка как преподавателя, так и студентов для работы в образовательных информационных пространствах [1]. Кроме того, для сайта не проводилось активного продвижения (рекламы), сайт лишь рекомендовался к ис-

пользованию, какого-либо принуждения к его использованию не было. Несмотря на то, что была создана страница в социальной сети «ВКонтакте», активного продвижения в социальных сетях, характерного для современных

интернет-проектов, также не проводилось. Страница «ВКонтакте» использовалась только для групп, у которых была специальная страница на сайте (рис. 3).



Рис. 3

Статистика загрузки файлов выявило следующее распределение. На первом месте располагаются методические указания к лабораторным работам, на втором – контрольные работы, и лишь на третьем месте находятся презентации. Причиной такой ситуации нами видится то, что презентации и тексты лекций были представлены только для групп, имеющих персональные страницы. Открытый доступ к курсу лекций не предоставлялся, так как он находился в стадии разработки и апробации.

Анализ устройств

Данные статистики показывают, что 33% визитов осуществляется с помощью мобильных устройств, что подтверждает общую тенденцию на рынке гаджетов. Поэтому разрабатываемые ресурсы должны быть также ориентированы на использование через подобные устройства, то есть необходимо использование технологий типа «адаптивный дизайн» (adaptivedesign) или «отзывчивый дизайн» (responsivedesign), когда структура и оформление сайта реагируют на па-

раметры устройства, выбирая, например, размер шрифта, ширину колонок, таким образом облегчая восприятие контента.

Анализ разрешения дисплея и типа устройств пользователей позволяет выделить существенную долю мобильных устройств. Однако операционные системы этих устройств не предполагают установку таких программных пакетов, как MSOffice, MicrosoftVisualStudio, Wolfram Mathematica, CorelDraw, AutoCAD, сложные IDE и др., а также относительно сложный запуск сторонних исполняемых файлов. Данный факт позволяет предположить, что наиболее результативным подходом при разработке различных учебных моделей и демонстраций является использование технологий и программных решений, предполагающих встраивание в HTML-страницы, либо не требующих для просмотра установки специальных программ, кроме программ доступных на мобильных устройствах (например, GeoGerba).

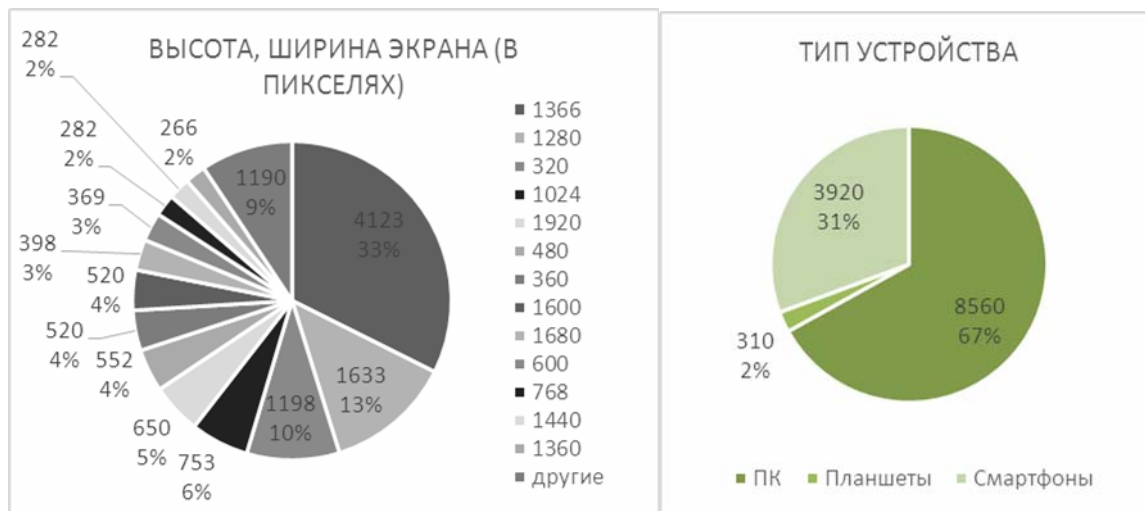


Рис. 4

Персональная страница группы

Персональная страница группы содержит контактную информацию преподавателей, обзор структуры курса, балльно-рейтинговую систему, презентации и тексты лекций, список рекомендуемой литературы.

Статистика кликов страниц отдельных групп выявила повышенный интерес к журналу группы. Журнал группы (рис. 5) был реализован с помощью онлайн-инструмента «Google Таблицы» (табличный редактор, аналог MS Excel) в виде таблицы баллов всех студентов по учебным заданиям с указанием максимально возможной

оценки. Автоматический подсчет суммы баллов и перевод ее в стандартный вид («Отлично» – «Хорошо» – «Удовлетворительно») позволяет студентам оценивать ситуацию и планировать свою учебную деятельность.

Дальнейшее развитие проекта

В конце второго семестра (4-го блока) 2013/14 учеб. года было проведено анкетирование среди студентов групп, имеющих персональные страницы на сайте ресурса. Данные анкетирования приведены ниже.

Журнал (2 блок)																						ИТОГО			Итоговая оценка						
№	ФИО	Доп	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	3	4	5	%	балл	балл	процент	ун.бал	Балл за 1 блок	Балл за весь курс	Итоговая оценка						
15	Б...																	0	0	0	0%	0	19	10	Неудовлетворительно						
16	Б...	5	23	25	25	21	23	25	4.5	3	6	6	3	1	5	3	6	3	4.5	1.5	15	15	15	25%	24.25	262.8	66%	71	63	67	Удовлетворительно
17	Б...	16	25	25	23	25	25	25	6	7	7.5	9	4	9	6	9	6	10	6	10	15	15	15	41%	39.77	338.3	85%	92	87	90	Хорошо
18	Б...	20	25	25	25	25	25	25	6	10	6	9	6	9	4.5	9	7.5	9.5	7.5	9.5	15	15	15	87%	84.39	392.9	99%	107	99	103	Отлично
19	Б...	9	23	21	25	21	25	25	4.5	7	4.5	7	0	9	2	7.5	6	8	6	10	15	15	15	50%	48.5	314.0	79%	85	84	85	Хорошо
20	Б...								3	4	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0	7	7	Неудовлетворительно	
21	Д...								0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0	0	0	Неудовлетворительно	
22	Б...								0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0	2	1	Неудовлетворительно	
23	М...	5	25	25		25	25		4.5	4	0	5	1	5	0	0	0	0	6	0	15			56%	54.32	199.8	50%	54	60	57	Удовлетворительно
24	М...	12	25	25	25	25	25	25	4	6	2	9	6	1	6.5	2	7.5	5	7.5	3.5	15	15	15	37%	35.89	302.9	76%	82	83	83	Хорошо
25	Н...	20	25	25	25	25	25	25	6	7	7	10	5.5	10	7	10	7.5	10	7.5	10	15	15	15	83%	80.51	393.0	99%	107	104	105	Отлично
26	С...	6	25	25	25	25	25	25	6	6	7	10	2.5	5	4	5	7.5	5.5	7.5	3	15	15	15	68%	65.96	336.0	85%	91	81	86	Хорошо
27																															
28	Максимальный балл		25	25	25	25	25	25	7.5	10	7.5	10	7.5	10	7.5	10	7.5	10	7.5	10	15	15	15		97	397	100%	108		108	Отлично
29																			5	357	90%	97			5	357	90%	97		97	Хорошо
30																			4	298	75%	81			4	298	75%	81		81	Хорошо
31																			3	199	50%	54			3	199	50%	54		54	Удовлетворительно

Рис. 5. Журнал группы в «Google Таблицы»





Результаты анкетирования показывают, что несмотря на тот факт, что учебный ресурс был исключительно информационным, студенты активно использовали его в своей учебной деятельности.

Использование данного ресурса не является достаточным для развития и подготовки специалистов, поскольку работа с подобным ресурсом предполагает исключительно условно-пассивные формы взаимодействия пользователя с образовательным ресурсом. Логичным развитием информационного ресурса является образовательный ресурс, предполагающий не только условно-пассивные, но и активные (простые операции пользователя с контентом) и деятельностные формы обучения (конструктивные взаимодействия) [5]. Технологическим решением данной проблемы являются системы управления обучением (Moodle, Canvas Instructure и др.). Кроме того, одним из путей интенсификации взаимодействия преподавателя и студентом является использование социальных сетей.

Литература

1. Белоножко М. Л., Абрамовский А. Л. Дистанционная модель обучения студентов современного вуза на базе электронной образовательной среды // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – №5. – С. 620–624.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М., 1999.
3. Бадмаева Э. С. Контекстный подход в формировании профессиональной компетентности будущих математиков-программистов // *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. – 2013. – №1. – С. 64–68.
4. Айсмонтас Б. Б., Уддин А. Мд. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. – 2013. – №4. – С. 288–302.
5. Парфенова А. С. Педагогические условия использования информационных ресурсов в обучении студентов профессионально-педагогического вуза // *Образование и наука*. – 2010. – №2(70). – С.111–120.

Раднаев Бато Владимирович, преподаватель кафедры «Физика» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления, e-mail: radnaev.bato@yandex.ru.

Radnaev Bato Vladimirovich, teacher of department of physics, East Siberian State University of Technology and Management, e-mail: radnaev.bato@yandex.ru

УДК:541.182644.007.5

© Ю. И. Сухарев, И. В. Ковалева, И. Ю. Апаликова

Проблема развития творческих способностей учащихся при решении математических задач, учитывающих пульсационно-колебательные процессы в природе

В статье рассмотрены нелинейные особенности различных характеристик гелевых оксигидратов. Периодические процессы в коллоидной химии чрезвычайно распространены. Но тут есть определенная сложность: в классической неорганической химии и коллоидной химии колебательная парадигма развития явлений и процессов очень слабо развита и практически не разработана и не понята. Следовательно, мы упускаем из поля зрения многие тонкие коллоидно-химические явления, которые могут быть весьма существенными и значимыми при адсорбции и катализе.

Ключевые слова: гель, оксигидратные системы, стохастический когерентный резонанс, ток самоорганизации, динамическая вязкость, антимикробная активность, наномикроскопия, конформация, аттрактор.

Yu. I. Sukharev, I. V. Kovaleva, I. Yu. Apalikova

The problem of development of creative abilities at learners while solving mathematical problems, taking into account the pulsing-oscillatory processes in nature.

The article considers the nonlinear features of various characteristics of gel oxyhydrates. The batch processes in colloidal chemistry are extremely common. But there is a certain complexity: in the classical inorganic chemistry and colloid chemistry vibration paradigm of phenomena and processes development is very poorly developed and it is not understood. Therefore, we lose the sight of many fine colloidal-chemical phenomena, which can be quite substantial and significant in adsorption and catalysis.

Keywords: gel, oxyhydrate system, stachostic coherent resonance, self-organization current, dynamic viscosity, antimicrobial activity, nanomicroscopiya, conformation, attractor.

Теория устойчивости дифференциальных уравнений – одна из немногих областей математики, на которые химия оказала значительное влияние. Это произошло после того, как Б. П. Белоусовым (1893–1970) и А. М. Жаботинским (1938–2008) была открыта знаменитая колебательная химическая реакция, впоследствии названная в их честь.

Интересна история этого открытия. Борис Павлович Белоусов был военным химиком. Он обладал качествами выдающегося ученого и сделал ряд важных открытий в области воздействия радиации на организм. Этим объясняется то, что даже не имея высшего образования, ученый заведовал лабораторией и по письменному указанию И. В. Сталина получал оклад доктора наук. В послевоенные годы Белоусов интересовался биологическими циклами, связанными с превращениями веществ в живых организмах. Пытаясь найти химические аналоги биологических циклов, он исследовал окисление лимонной кислоты броматом калия в присутствии иона церия (редкоземельного металла) и обнаружил, что в этой реакции концентрации веществ испытывают колебания во времени. В 1951 и

1955 гг. Белоусов предпринял попытки опубликовать свое открытие в журналах «Кинетика и катализ» и «Журнал общей химии». Отзывы на его статьи были категорично отрицательные – в них утверждалось, что колебания концентраций невозможны, так как противоречат законам химии. Это так повлияло на ученого, что он выбросил свои лабораторные записи и забыл о своей колебательной реакции.

Через несколько лет, когда биохимики заинтересовались открытой Белоусовым реакцией, ему снова пришлось искать исходные компоненты и их пропорции путем последовательного перебора. Можно сказать, что открытие было сделано Белоусовым дважды – первый раз случайно, второй раз в результате системного поиска. Но активно участвовать в работе научного коллектива он больше не хотел. Все, что удалось коллегам, это уговорить Белоусова еще раз попытаться опубликовать свою статью. В результате единственная прижизненная публикация ученого появилась в «Сборнике рефератов по радиационной медицине» за 1958 г.

Систематическое исследование открытой Белоусовым реакции первым провел А. М. Жа-

ботинский. Он обнаружил целый класс колебательных реакций, названный впоследствии реакциями Белоусова-Жаботинского (в англоязычной литературе даже образовалась устойчивая аббревиатура – «BZ reactions»). Жаботинский установил, что многие химические реакции проявляют кинетическую неустойчивость. При одних условиях – концентрации и температуре – они протекают в устойчивом режиме, при других – переходят в колебательный режим, а в некоторых случаях демонстрируют и хаотическое поведение. Исследуя механизмы подобных реакций, химики, а за ними и математики узнали много нового о разнообразном поведении решений дифференциальных уравнений и их зависимости от параметров уравнения [1].

Однако первыми о колебательных процессах в химической кинетике заговорили химики-коллоидники [2, 3].

Колебательность характера процесса может быть как пространственная, так и временная. Так, в геологии колебательный характер можно проследить у агатов, яшм, малахитов, крокидолитов, сталактитов, в различных рудных жилах, параллельно-ленточных структурах почв, песка, глины, во внутренней зональности кристаллов, в лучистых структурах. Периодические структуры встречаются также у гранатов, диопсида, в везувиане, виллюите, шпинелях, баритах и т. д. Отчасти эти структуры определяются периодичностью явлений в природе (смена времен года и др.).

Периодичность в процессах жизни и продуктах жизнедеятельности: периодическое и лучистое строение колоний организмов, периодическое и лучистое строение отдельных организмов, отдельных тканей, камней, образующихся в органах, периодические процессы, например, возбуждение в нервных волокнах, мышечные сокращения и т. д. Отчасти эти явления могут быть сведены к некоторой внешней периодичности.

Можно классифицировать рассмотренные процессы по группам: химические, физико-химические и физические процессы. К первой группе относятся периодическое выделение осадка (кольца Лизеганга) – ряд красителей, кремниевая кислота и т. д., периодическое выделение жидкости (реакция хлоралгидрата и щелочи), периодическое выделение газа, периодический катализ (растворение железа в азотной кислоте), периодические электрохимические процессы, периодические фотохимические процессы, периодическое выветривание кристаллов,

периодические газовые реакции, периодическая коррозия.

Ко второй группе относится периодическая адсорбция, периодическая конденсация, периодическая коагуляция, периодическое высаливание, хемотаксис, периодические явления у поверхностно-активных веществ.

К третьей – периодическая кристаллизация, периодическая диффузия, скачки капель вследствие синергизма, пектографии, искусственные наслоения Лизеганга, наслоения сажи, периодичность при застывании металлов, фигуры деформации при пробе металлов, периодические процессы при седиментации металлов.

Сходная классификацию можно предложить для классификации лучистых процессов, которые Ф. М. Шемякин и П. Ф. Михалев полагают связанными с периодическими процессами.

Какие факторы влияют на периодические процессы? Таких факторов достаточно много. Например, влияют компоненты реакции и среды (аминные остатки кислот, щелочность или, наоборот, кислотность и многое другое), посторонние вещества, лучистая энергия, температура, электрические и магнитные поля. Известно исследование Ллойда и Моравека, согласно которому насчитывается до 15 факторов, оказывающих то или иное воздействие на периодичность реакций.

Таким образом, можно сделать вывод, что периодические процессы в коллоидной химии чрезвычайно распространены, учитывая их практически всеохватное распространение.

Эта роль отводится когерентной химии, химии колебательно-периодических процессов. Но тут есть определенная сложность: в классической неорганической химии и коллоидной химии колебательная парадигма развития явлений и процессов очень слабо развита и практически не разработана и не понята. Следовательно, мы упускаем из поля зрения многие тонкие коллоидно-химические явления, которые могут быть весьма существенными и значимыми при адсорбции и катализе.

Оксигидратные гелевые системы (ОГС) редкоземельных элементов, а также оксиды-гидроксиды некоторых d – элементов, таких как цирконий, ниобий, титан и другие, интересны тем, что, являясь весьма труднорастворимыми, склонны к диссоциации по кислотно-основному механизму, а следовательно, к проявлению ионообменных и адсорбционных свойств. Их свойства слабо или совсем не воспроизводимы,

хотя, предприняты все усилия и средства для полного воспроизведения начальных параметров. Долгое время усилия исследователей были направлены на решение именно этой задачи.

Разрабатывались разнообразные методы синтеза, как ожидалось, могущие привести к желаемому результату. Распространенными методами получения сорбентов являются катионное легирование оксигидратов (получение смешанных сорбентов), термическая обработка (гидротермальный синтез), направленная термическая кристаллизация, а также ионный аппликационный синтез. Исследователи ожидали, что только сильным воздействием (высокими температурой, давлением, высококонцентрированной средой (раствором)) удастся создать воспроизводимый синтез гелевых систем, то есть получить гели с высокими сорбционно-селективными параметрами, высокой избирательностью. Однако не получилось, причина в нелинейных особенностях различных характеристик гелевых оксигидратов [3–5].

Гелевые оксигидратные системы в определенной мере обладают фрактальными, следовательно, мезофазоподобными свойствами. Это обстоятельство само по себе весьма многозначно, так как заставляет учитывать самоорганизующий характер взаимодействия частиц в гелевой системе.

Полимерно-конформационное разнообразие энергетически близких гелевых фрагментов, которые непрерывно трансформируются под действием, например, тепла, диссипации системы, является исходным положением нашего исследования о пульсационно-колебательном характере существования (движения) гелевых организаций даже в воздушно сухом состоянии.

Исследования нелинейных свойств гелевых оксигидратных систем обнаружили колебательную дилатантность, колебательную (пульсационную) электрическую проводимость, самопроизвольный электроток гелевой самоорганизации на фоне поляризационных явлений, окрашенность гелевых систем, колебательные оптические и сорбционные свойства и др. Нами рассмотрена эволюция особенностей каустик Уитни оксигидратных оловых систем олова, обнаруженная на стохастических потоковых кластерах.

В наших работах показано, что для коллоидных кластерных систем бичастичные взаимодействия не характерны, запрещены. При этом обязательно должна появиться (образоваться)

третья частица (как правило, легкоподвижная), которая диссипирует (размазывает) энергию по объему системы структурно определенным образом, тем самым делая эту структурную организацию энергетически выгодной. Эти частицы формируются и в процессе деструкции бидендатно взаимодействующих макромолекул оксигидратной матрицы. Механизм формирования третьих кластеров заключается в диссоциативно-диспропорциональном разрушении макромолекул оксигидратного геля, их ДЭС. Так как при этом образуются относительно небольшие заряженные кластеры, то они способны перемещаться в пространстве водной среды по определенным линиям тока, которые задаются в системе некими стохастическими потенциалами и не обязательно электрическими.

Для исследователей важна структура или геометрия каустик [6]. Так как регистрация каустик осуществляется электрически, то следует понять геометрию расположения заряда (или зарядов) на поверхности кластеров в фазовом пространстве, так как токовые аттракторы нами рассматриваются именно в фазовом пространстве. Из общих соображений, касающихся особенностей теории Уитни применительно к особым точкам на складке, на поверхности кластера есть некие активные зоны или точки, в которых идет стохастическое диссоциативно-диспропорциональное выталкивание в дисперсионную среду гидратированных ионных образований или разрушение слоев Гуи-Штерна, причем нормально расположенных к графитовой пластине.

Причем эти нанокластеры образуют контактную структуру. Нами установлены волновые свойства гелевых оксигидратных систем. Поэтому и свойства волновых стохастических кластерных фронтов должны определяться своей гиперповерхностью по отношению к некоей контактной структуре. При этом лучи на линиях тока определяют проекции ее характеристик. То есть мы наблюдаем явление внутреннего бесстолкновительного рассеяния оксигидратных стохастических волн на неоднородностях среды (например, кластерах) и регистрируем это рассеяние в виде фазовых портретов.

Попытаемся экспериментально рассмотреть эти кластерные особенности Уитни на коллоидах оксигидрата олова. Прибором для регистрации и измерения кластерных частиц мы использовали модифицированную и много раз описанную прямоугольную электрохимическую ячейку, на концах которой закрепляли графитовые

электроды. При модификации появилась установка с вращающимся графитовым цилиндрическим электродом и приставка к прибору в форме стакана с вклеенным электродом круглого сечения на его дне.

Потенциалы или нанотоковые выплески регистрируются непосредственно на электросъемниках прижимного действия и вторым неподвижным электродом круглого сечения, помещенным на днище ячейки при работающей цилиндрической графитовой вставке.

Стохастические каустики, полученные экспериментально при исследовании гелей оксигидрата олова, сгруппированы нами в таблицы по некоторым временным особенностям Уитни геля оксигидрата олова в виде структурно одинаковых полос и выделены с помощью программы MATLAB. Для анализа стохастических фигур полученных каустик целесообразно привлечь элементы топологического анализа. Это тем более целесообразно, так как ранее обнаружена трансформация двумерных торовых движений кластеров в виде «бублика» в трехмерный тор [7–11].

Двумерное многообразие, называемое двумерным тором, можно представить в виде квадрата, противоположные стороны которого абстрактно склеены друг с другом: верхняя сторона отождествлена с нижней, а правая – с левой. Если размеченная планка выдвигается наружу сквозь правую сторону, она появляется снова с левой стороны; если планка уходит за верхнюю сторону, то она появляется снизу. Все вершины квадрата склеиваются в одну точку (рис. 1).

То есть обнаружилось более подходящее для наших целей представление тора – прямоугольник у которого склеены противоположные стороны. Очень хорошая аналогия этого – экран некоторых игровых приставок: объект, уходящий за правую границу экрана, появляется слева, а ушедший вниз – сверху. При этом геометрия такого тора остается евклидовой, т. е. параллельные линии не пересекаются, сумма углов треугольника равна 180° и т. д.

Чтобы получить трехмерный тор, надо попарно склеить противоположные стороны прямоугольного параллелепипеда (бруска). В этом случае получится бесконечное пространство не имеющее границ, но с конечным объемом.

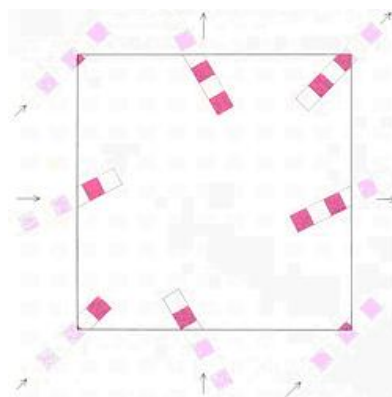


Рис. 1

Луч зрения неограниченно пронизывает трехмерный тор, при этом, например, комната будет выглядеть как простирающаяся во все стороны бесконечная прямоугольная решетка. Но трехмерный тор не бесконечен, поскольку все видимые образы, составляющие бесконечную прямоугольную пространственную решетку – изображения одного и того же предмета.

Как строить (из каких фигур можно собирать) топологически сложные пространства? Условия, которые налагаются на данную систему топологией, следующие: 1) фигуры свободно пересекают грани исходного тела, то есть не должно оставаться несклеенных граней; 2) в этом пространстве не должно быть дыр и разрывов; 3) грани склеиваются целиком, то есть имеют одинаковую форму; 4) фигуры при пересечении грани не меняют своих размеров. Склеиваемые грани должны быть одного размера.

Фигуры при пересечении ребра или вершины не разрываются, а соседние грани склеиваются с соответствующей парой соседних граней. При этом сумма двугранных углов вокруг ребра должна составлять 2, а трехгранных углов у вершины – 4.

Построение пространства со сложной топологией можно представить себе и несколько иначе, как заполнение пространства бесконечным числом копий начальной фигуры, а не как склейку граней. Процедура заполнения пространства имеет наглядную аналогию. Это задача о паркете (или мозаике), когда мощение плоскости осуществляется без зазоров одинаковыми геометрическими фигурами.

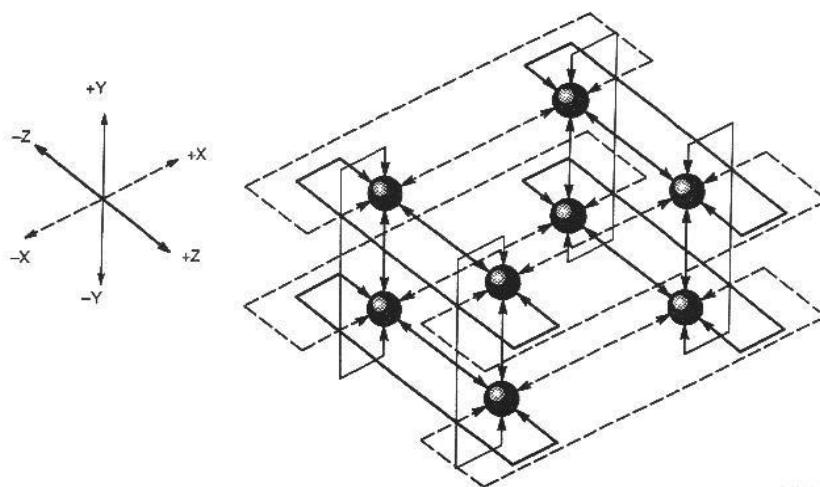


Рис. 2. Трехмерный тор

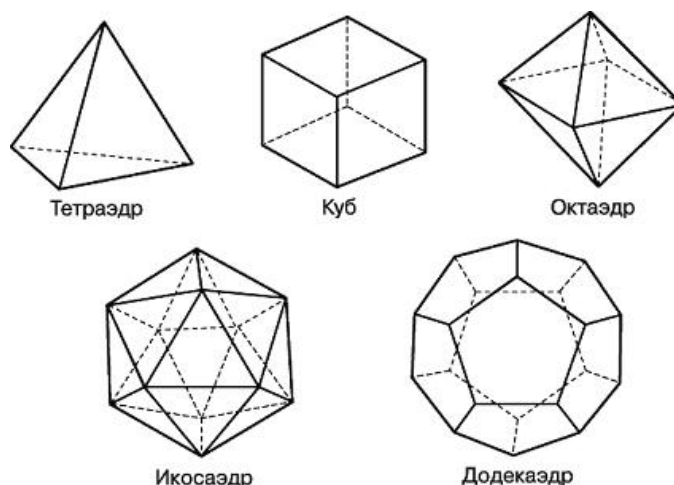


Рис. 3. Правильные многогранники – Платоновы тела. Грани этих фигур являются одинаковыми правильными многоугольниками и в каждой вершине сходится одно и то же число граней

Топология утверждает, что для заполнения трехмерного пространства пригодно небольшое число следующих фигур: параллелепипеды и шестигранные призмы. Из пяти правильных многогранников (рис. 3) для заполнения евклидова пространства годится только куб. Если же используются, например, прямоугольные параллелепипеды, кубы, правильные шестигранные призмы, обладающие дополнительными симметриями, то соседние фигуры могут быть повернуты друг относительно друга (на 90° , 180° или 60°), что соответствует склейке граней фигуры с соответствующим поворотом. Разные «повороты» при склейке создают пространства с разными топологиями.

Можно полагать, рассмотренные фигуры каустик в виде кубов перемещающихся заря-

женных кластеров образованы разрушенными слоями ДЭС Штерна. Точечные же фигуры, образованы разрушенными диффузными слоями Гуи и представляют собой гидратированные кластеры. В этом случае прослеживаются и зачатки структурирования в системе, так как обнаруживаются координатные точечные преимущества.

Таким образом, изначально или флюктуативно кристаллические зародыши в гелевой фазе никак не образуются. Первоначально в гелевой фазе стохастически формируется некоторый топологический континуум, форма которого определяется химическим своеобразием гелевой фазы, известными топологическими формами и временем старения геля. Уже в последующем этот структурно-топологический континуум производит кристаллические зародыши той или

иной фазы. Это обстоятельство, на наш взгляд, впервые обнаружено строго экспериментально.

- Полученные фигуры каустик в виде кубов заряженных кластеров образованы разрушенными слоями ДЭС Штерна, то есть мономерными фрагментами ОЛ-групп олова.

- Точечные образования каустик сформированы разрушенными диффузными слоями Гуи и предстают собой гидратированные кластеры.

Первоначально в гелевой фазе стохастически формируется некоторый топологический континуум, форма которого определяется химическим своеобразием гелевой фазы, известными топологическими формами и временем старения геля. Уже в последующем этот структурно-топологический континуум трансформируется в кристаллические зародыши той или иной фазы.

О красоте математики написано немало. Многие авторы видят ее в гармонии чисел и форм, геометрической выразительности, стройности математических формул, решении задач различными способами, изяществе математических доказательств, порядке, универсальности математических методов. Под понятием красоты подводится широкий спектр различных объектов, начиная от схем зверушек, составленных из отрезков, до представления красивой модели, удовлетворяющей требованиям простоты, неожиданности, изоморфизма.

Сухарев Юрий Иванович, доктор химических наук, заведующий кафедрой химии твердого тела и нанопроцессов Челябинского государственного университета, e-mail: Apal-inna@yandex.ru

Ковалева Ирина Васильевна, аспирант кафедры общей математики Южно-Уральского государственного университета, e-mail: kiv_susu@mail.ru

Апаликова Инна Юрьевна, кандидат химических наук, доцент кафедры экологии и природопользования Южно-Уральского государственного университета, e-mail: Apal-inna@yandex.ru

Sukharev Yuri Ivanovich, doctor of chemical sciences, head of the department of chemistry of solid bodies and nanoprocesses, Chelyabinsk State University, e-mail: Apal-inna@yandex.ru

Kovaleva Irina Vasilevna, postgraduate student, department of general mathematics, South-Ural State University, e-mail: kiv_susu@mail.ru

Apalikova Inna Yurevna, candidate of chemical sciences, associate professor, department of ecology and nature use, South-Ural State University, e-mail: Apal-inna@yandex.ru

УДК 51:378

© А. А. Тонхонова, Т. В. Немчинова

Моделирование процесса обучения студентов физико-технического факультета БГУ

В статье рассматривается модель процесса обучения на физико-техническом факультете БГУ. На основе анализа результатов эксперимента делается вывод о необходимости применения методов контроля и оценки усвоенной информации.

Ключевые слова: моделирование образовательного процесса, контроль знаний.

Литература

1. Sucharev Yu. I. Wave Oscillations in Colloid Oxyhydrates // Switzerland, UK, USA : Trans Tech Publications LTD. – 2010. – 497 p.

2. Марков Б. А., Сухарев Ю. И., Апаликова И. Ю. Задача о каустиках стохастических потоковых кластеров оксигидратных систем // Бутлеровские сообщения. – 2013. – Т.34, №.5. – С. 16–21.

3. Sucharev Yu. I. Nonlinearity of Colloid Systems: Oxyhydrate Systems // Switzerland – UK, USA: Trans Tech Publications. – 2007. – 433 p.

4. Сухарев Ю. И., Пролубникова Т. И., Лебедева, Апаликова И. Ю. Отображение периодических изменений «шумовых» вязкостных характеристик гелевых оксигидратных систем // Бутлеровские сообщения. – 2010. – Т.19, №1. – С. 44–54.

5. Sucharev Y. I., Markov B. A., Lebedeva I. Y., Prolubnikova T. I. Quasi-periodic noise oscillations in oxyhydrates of rare-earth elements // Eurasian Chemical-Technological journal. – 2012. – Vol. 14, № 1. – P. 61–72.

6. Анищенко В. С., Астахов В. В., Вадивасова Т. Е. и др. Нелинейные эффекты в хаотических и стохастических системах. – М. ; Ижевск: Изд-во Ин-та компьютерных исследований, 2003. – 529 с.

7. Шемякин Ф. М, Михалев П. Ф. Физико-химические периодические процессы. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1938. – С. 138.

8. Арнольд В. И. Теория катастроф. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 128.

9. Арнольд В. И. Особенности каустик и волновых фронтов. – М. : Фазис, 1996. – С. 562.

10. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. – М.: Изд-во ФМЛ, 1962. – Т. 1. – 608 с.

11. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. – М. : Изд-во ФМЛ, 1969. – Т. 3. – 656 с.

A. A. Tonkhonoeva, T. V. Nemchinova

Modeling of educational process at students of physics and technology faculty of BSU

In the article the model of educational process at physics and technology faculty of BSU is considered. On the basis of the analysis of results of experiment the conclusion is drawn on necessity of application of control methods and assessment of acquired information.

Keywords: modeling of educational process, control of knowledge.

Введение

К основным факторам, определяющим тенденции развития образования в современном мире, можно отнести рост темпов развития экономики и общества, рост конкуренции, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, вызывающее необходимость такой организации системы образования и образовательного процесса, которая могла бы готовить людей к жизни в быстро меняющихся условиях, давать им возможность обучаться на протяжении всей жизни [1]. В настоящее время на рынке труда больше ценятся специалисты с междисциплинарными компетенциями, способные проявить их в соответствии с изменяющимися условиями трудовой деятельности.

Объективными средствами управления качеством подготовки является модель образовательного процесса, схема оценки качества получаемого человеком образования, согласованная с системой предметных знаний и профессиональных задач в выбранной области деятельности, оценка возможности изменения системы образования, обеспечивающего улучшение качества предоставляемого образования.

Базовая математическая модель

При решении данной проблемы весьма эффективной представляется формализация процесса освоения общетеоретических и специальных дисциплин. Моделирование системы образования как сложной иерархической системы должно быть многоуровневым – от модели мегауровня – уровня мировых стратегий образования через модель макроуровня – уровня образовательных учреждений (школы, вуза), к модели микроуровня – уровня конкретного обучающегося (школьника, студента). Управляющие параметры для каждого уровня моделирования задаются верхним управляющим уровнем. Параметры мировых стратегий образования задаются Болонской конвенцией, основной организационной идеей которой является конвертируемость дипломов, а основной содержательной идеей – новый компетентностный подход в об-

разовании. Управляющими параметрами для макромоделей – модели образовательного учреждения согласно Е. А. Солодковой являются:

- 1) фундаментализация образования на основе интеграции науки и образования;
- 2) междисциплинарность образования;
- 3) непрерывность образования на основе саморазвития;
- 4) творческий характер обучения;
- 5) информатизация образования.

Следующим в иерархии моделей образования является микромодель, описывающая собственно процесс обучения на уровне обучающегося. Если под процессом обучения понимать взаимодействие преподаватель – студент, то моделирование этого взаимодействия должно воспроизводить, как во всякой модели, существенные свойства этого взаимодействия.

Преподаватель транслирует студенту с помощью средств обучения (доска, мел, плакат, слайд, экспериментальная установка и т.д.) порцию информации, затем с помощью средств контроля (тестов, контрольных работ и т.д.) проверяет уровень усвоения информации. В зависимости от результатов контрольных действий транслируется следующая порция информации в новом цикле или повторяется старый цикл обучения. Данные циклы действий реализуют первый контур управления с отрицательной обратной связью, т. е. минимизируют разность между выданной преподавателем и усвоенной студентом порциями информации.

В первом контуре управления вводится звено с временем запаздывания восприятия и интериоризации информации конкретным обучающимся τ_1 . Время запаздывания зависит от восприимчивости информации учеником в данный момент времени и от качества изложения преподавателем материала.

По аналогии с процессами управления в живой и неживой природе, а также и с процессами познания [3] в модель обучения в работе [1] вводится второй контур положительной обратной связи, обеспечивающий накопление инфор-

мации и развитие профессиональных качеств педагога. В ходе реализации первого контура преподаватель обнаружил необходимость использования новых средств обучения, изменения последовательности изложения материала, дополнения его современными данными – способный студент на основе информации из внешней среды обнаружил ошибки в материале.

Во втором контуре накапливается и формируется в определенную структуру информация, приводящая к успешной профессиональной деятельности педагога. Появляются новые тексты лекций, новая программа и методика изучения дисциплины, новое учебное пособие и т. д. [1].

Если ограничиться лишь первым контуром взаимодействия преподаватель – студент, то в этом случае будет идти циклический процесс регуляции без развития этой системы педагог – ученик, что приводит к стагнации в развитии педагога и, в конечном счете, к его дисквалификации [1].

Высшему творческому уровню познавательной деятельности в традиционной классификации в современном компетентностном подходе, ведущей идеей которого является идея саморазвития, соответствует компетенция в разрешении проблем, т. е. способность к анализу текущей деятельности и планирования деятельности для решения нестандартной задачи. Учащийся должен сам выбирать средства обучения и осуществлять контроль обучения на основе саморефлексии. Эффективность этого уровня связана с реализацией потребности человека в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [4].

Нижнему уровню сформированности компетенции разрешения проблем соответствует уровень анализа знаний и технологий и в традиционном контексте некоторым аналогом этого уровня являются репродуктивный и адаптивный уровни познавательной деятельности [1, 5], уровень адаптации к процессу обучения.

Построение математической модели процесса обучения [1] необходимо начать с упрощения этого процесса, исключив из рассмотрения второй контур, учитывающий саморазвитие педагога и прямое влияние внешней среды.

Известны две стратегии мышления, различающиеся последовательностью прохождения этапов понимания и запоминания. При первой стратегии информация сначала запоминается в соответствии с законами работы памяти, затем происходит осмысление, понимание и встраивание ее в систему понятий и логических структур

интеллекта человека. При сохранении информации в долговременную память происходит частичная потеря информации, связанная с перекодировкой ее по аналогам образов и представлений уже имеющихся в памяти. Поэтому при этом способе мышления использование обновленных знаний будет иметь стереотипный характер, ограничивающий гибкость и вариативность умственной деятельности.

При второй стратегии мышления информация сначала осмысливается, понимается, затем обрабатывается памятью. В результате умозаключений формируются новые знания на основе смысловой, логической обработки и анализа поступающей информации с последующим встраиванием в уже имеющиеся знания. Результатом такой стратегии является продуцирование новых знаний на основе нестандартной переработки изучаемой и уже имеющейся информации [1, 4].

Структурная схема процесса обучения, предложенная Е. А. Солодковой, включает несколько звеньев: интегратор смысловой обработки поступающей информации, звено запаздывания, звено, отвечающее за коэффициент восприятия информации, звено сравнения принимаемой информации с усвоенной. Данная схема позволяет записать процесс обучения в виде математического уравнения [1]:

$$\frac{dr(r)}{dr} + K(t)x(t - \tau(t)) = b(t) \quad 1)$$

где $b(t)$ – поток входной информации за единицу времени (бит/с),

$x(t)$ – разность (ошибка) между количеством информации в битах, полученной обучаемым и усвоенной им,

$\tau(t)$ – время запаздывания в усвоении входной обучающей информации – индивидуальная психофизиологическая характеристика обучающегося,

$K(t)$ – коэффициент восприятия учебной информации обучающимся, определяемый мотивацией его познавательной деятельности, индивидуальной пропускной способностью внимания [4] и мастерством педагога. Этот коэффициент имеет смысл скорости восприятия информации с размерностью $1/c$.

Скорость входного потока информации $b(t)$ зависит от многих факторов, включающих объем информации дисциплины, время, отводимое на ее изучение, профессионализм педагога, средства обучения, используемые при обучении, количественный, качественный, гендерный состав контингента обучающихся. Вследствие не-

изученности количественного влияния этих факторов на $b(t)$, ее принимают величиной, независящей от времени.

В начальный момент времени поступающий поток информации $b(t)$ сравнивается с информацией в памяти обучаемого, интегрируется с ней в соответствии с индивидуальным коэффициентом восприятия K и накапливается в памяти с временем задержки $\tau(t)$. Разница между поступающей и усвоенной информацией $x(t)$ выразится из (1):

$$x(t) = \int [b(t) - Kx(t - \tau)] dt \quad (2)$$

Минимум $x(t)$ можно найти из условия:

$$\frac{dx(t)}{dt} = 0 \quad (3)$$

Из (1) с учетом (3) получается выражение для минимальной ошибки между поступившей и усвоенной информацией:

$$x(t) = b / K \quad (4)$$

Из (4) видно, что увеличение скорости потока входной информации b требует для сохранения минимальной ошибки $x(t)$ неизменной увеличения коэффициента восприятия K . Этот коэффициент определяется *мотивацией*, индивидуальной пропускной способностью памяти обучаемого, мастерством педагога, сочетание которых на данный момент времени дает пороговое значение K . Поэтому скорость входного потока информации ограничена сверху на данный момент времени величиной K .

Снижение скорости потока информации при постоянном K может довести ошибку $x(t)$ до нуля, что означает полное усвоение (запоминание) входной информации на репродуктивном уровне за время, математически стремящееся к бесконечности. Реально для минимизации разности входной и усвоенной информации $x(t)$ требуется период времени $t = T$, определяемый способностями личности обучающегося и называемый временем адаптации к учебному процессу или временем переходного процесса с одного уровня адаптации на следующий.

Заключение

Из вышеизложенного можно сделать вывод о

том, что формулы (1) – (4) упрощенной математической модели процесса обучения на адаптивном и репродуктивном уровнях, по крайней мере, качественно правильно отражают интуитивно понятные и используемые в практике обучения способы повышения эффективности обучения. Повышение мотивации к обучению, мастерство преподавателя увеличивают коэффициент восприятия K , приводящее, как следует из (4), к минимизации разности между входным и усвоенным потоком информации $x(t)$.

В вышеописанной модели обучения звено сравнения потока входной информации с усвоенной должно включать в себя методы контроля и оценки усвоенной информации, т. е. методы педагогических измерений с помощью тестов.

Литература

1. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования. Синергетический подход. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 344 с.
2. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
3. Педагогическая психология: конспект лекций / сост. С. В. Кошелева. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2005. – 94 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
5. Gulliksen H. Theory of Mental Tests. – N.Y. : Wiley, 1950 – 486 p.
6. The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles / L. J. Cronbach, G.C. Gleser, H. Nanda & N. Rajaratnam. – N.Y. : John Wiley and Sons, 1972.
7. Lord F. M. & Novick M. R. Statistical theories of Mental Test Scores. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1968.
8. Аванесов В. С. Проблема качества педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2004. – №2. – С. 27.
9. Аванесов В. С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement // Педагогические измерения. – 2005. – №4. – С. 8–9.
10. Дидактические тесты: технология проектирования: методическое пособие для разработчиков тестов. – Минск, 2004. – С. 21.
11. Cronbach L.J. Essentials of Psychological testing. – 4-th ed. – N.Y. : Harper & Row Publishers. – 1980. – 630 p.
12. Челышкова М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей: учеб. пособие. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1995.

Тонхоньева Антонида Антоновна, старший преподаватель кафедры вычислительной техники Бурятского государственного университета.

Немчинова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры вычислительной техники Бурятского государственного университета.

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

Nemchinova Tatyana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of computing technology, Buryat State University.

УДК 371.3

© Т. С. Цыбикова

Организация проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий

В статье рассматриваются вопросы организации проектно-исследовательской деятельности школьников. Раскрыты понятия *проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность*.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность, личностно ориентированное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

T. S. Tsybikova

Arrangement of project-research activities of schoolchildren with the use of information-communicative technologies

In this article the issues of arrangement of project-research activities of schoolchildren are considered. The notions are revealed: project, project activity, research activity.

Keywords: project, project activity, research activity, personality focused training, information-communicative technologies.

Основные цели современной системы образования – это интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией. Они направлены на подготовку подрастающего поколения к жизни в информационном обществе. Важнейшим условием достижения указанных целей является усиление личностной направленности образования, что влечет за собой изменение содержания, методов, средств и форм организации обучения.

Личностно ориентированное обучение тяготеет к поисково-исследовательскому методу, который позволяет учащимся активно осваивать мир, опираясь на свой собственный опыт, расширяя его в ходе поисковой и исследовательской деятельности. Итогом личностно ориентированного обучения является саморазвивающаяся, саморегулирующаяся личность с гибкими осознанными знаниями.

Инновационными средствами в условиях личностно ориентированного образования выступают информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют развивать творческую активность учащегося, расширяют сектор их самостоятельной работы за счет усиления исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией. Обладая такими уникальными качествами, как интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность и производительность, они вносят определенную специфику в известные общедидактические методы обучения. Информационно-коммуникативные технологии являются эффек-

тивным средством повышения познавательного интереса учащихся, создают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий школьников.

Для того чтобы перечисленные выше средства и методы вошли в повседневную практику работы педагогов, необходимы целенаправленное освоение и интеграция учителями современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Основой этого в Республиканском бурятском лицее-интернате №1 является еженедельный семинар по повышению ИКТ-компетенции учителей, воспитателей. В рамках этого семинара педагоги учатся включать исследовательские проекты учащихся в учебный процесс и организовывать самостоятельные исследования школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий. Материалы семинара позволяют учителям-предметникам, воспитателям увидеть дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий.

В современной литературе по педагогике и педагогической психологии проявляется повышенный интерес к проблеме организации исследовательского обучения и методу проектов (Н. Г. Алексеев, М. В. Кларин, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Подьяков, Е. С. Полат, А. И. Савенков, Л. Ф. Фомина и др.). А. И. Савенков рассматривает исследовательскую деятельность как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе иссле-

довательского поведения, предлагает рассматривать исследовательское поведение как «...вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации» [3].

Многие авторы указывают на то, что в процессе исследовательской деятельности последовательно реализуются следующие этапы: постановка проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы.

А. В. Леонтович под методом проекта понимает «...способ эффективного выстраивания какого-либо типа деятельности» [1]. Он отмечает, «...проект реализации исследования не является проектом, а остается исследованием, при этом лишь организованным проектным методом».

Е. С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Суть метода проектов – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [2].

Основные требования к созданию проектов:

1) наличие задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная деятельность;

4) структурирование содержательной части проекта.

Таким образом, метод проектов предполагает решение какой-то проблемы и ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемы».

Исследование и проектирование имеют вы-

сокую ценность для современного образования, поэтому при работе с детьми полезны и проектные методы и методы исследовательского обучения.

Рассмотрим методические подходы учителей Республиканского бурятского лицея-интерната №1, прошедших обучение на семинаре.

Отмечается большое разнообразие учебных проектов:

- от проекта на несколько уроков в рамках учебной темы до проекта на весь учебный год;
- индивидуальные и групповые проекты;
- общешкольные по составу участников;
- проекты, предназначенные для изучения разных тем одного предмета, а также монопредметные, межпредметные и надпредметные.

Проекты создаются в самых разных областях человеческой деятельности, благодаря чему учащиеся могут получать знания в процессе использования информации при решении практических задач, в процессе оценки результативности и навыков решения актуальных вопросов современности, связанных с экологией, экономикой, безопасностью человека. Опыт приобретается через знакомство с производством, миром профессий (химия, экономика), с традициями и обычаями народов мира (география, история, иностранные языки), с достижениями науки (физика, химия, математика).

Согласно классификации проектов по Е. С. Полат [2], среди представленных работ большая часть относится к смешанным типам проектов, чаще всего практико-ориентированным. Учителя-предметники создают учебно-методические комплексы и активно привлекают учеников к созданию презентаций, буклетов. Это требует от учащихся определенной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Обязательным условием успешной работы является тесное сотрудничество учителя информатики и учителя-предметника. Роль учителя информатики заключается в организации работы в компьютерных классах, выборе для учителя-предметника учащихся с необходимым для предполагаемой работы технологическими навыками и формировании элементов информационной культуры у школьников. По возможности рекомендуется перенести часть работы на уроки информатики, когда требуется организовать поиск информации в сети Интернет или оформить результаты исследования в виде презентации, публикации и размещения их на сайте лицея. В этом случае ученики видят практическую зна-

чимость своей работы, у них увеличивается интерес и к информатике, и к тому предмету, по которому выполняется проект. Важно и воспитательное значение совместной с учителями работы – повышается авторитет учителя-предметника, владеющего информационно-коммуникационными технологиями и использующего средства ИКТ на своем уроке.

Самый сложный момент при введении в учебный процесс исследовательских проектов – организация этой деятельности, особенно подготовительный этап. Требуется хорошо продумать структуру, обозначить цели, обосновать актуальность предмета исследования для всех участников, обозначить источники информации, продумать методы, результаты.

В начале работы над любым проектом всегда стоит проблема мотивации – какими должны быть задания, чтобы школьники с интересом участвовали в процессе. Нужно четко сформулировать основополагающий вопрос. Например: Для чего нужно знать свою родословную? Зачем и кому нужна презентация, посвященная истории школы? Кто кого? Зачем нужны людям картины? и др.

После постановки проблемы идет поиск фактов для лучшего его понимания и возможностей ее решения. Учащиеся используют разнообразные издания и информационные ресурсы сети Интернет, а учитель при этом выполняет функцию координатора и партнера, старается увлечь учащихся проблемой и процессом ее глубокого исследования.

На следующем этапе происходит формулирование учащимися гипотез, которые возникают как возможные варианты решения обозначенных проблем. Затем в ходе исследований они подвергаются проверке.

Основная часть работы над проектом представляет собой самостоятельную работу учащихся в группах, обсуждение задания каждого в группе: результатом обсуждения должны быть план с точным указанием, кто за что отвечает, и сроки исполнения. Учитель консультирует, внимательно следит за ходом обсуждения.

Отчеты о проделанной работе представляются учащимися в виде мультимедийных презентаций, буклетов или сайтов. Основная цель этой работы систематизировать полученные данные и представить их в наглядной и доступной форме с учетом логики проведенного исследования.

Представление результатов исследования проводится на последнем учебном занятии при

изучении темы. Официальное представление и защита полученных результатов проводится в конце проектной недели, которая ежегодно проводится в лицее.

Оценивание результатов проекта школьниками и учителями – очень важный этап работы (рефлексия). Группы оценивают работу каждого участника. Учителя оценивают работу групп в целом. Результативность каждого выступает как фундамент для новых исследований по темам проекта. При этом очень важно обеспечить объективность оценки творческой, эвристической деятельности школьников, особенно когда результаты этой деятельности представлены в электронном виде.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников.

К положительным факторам проектной деятельности можно отнести:

- повышение мотивации учащихся;
- развитие способности к активной практической деятельности;
- создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учеником, совместной творческой деятельности учителя и учеников, способствующей демократизации учебно-воспитательного процесса.

При оформлении результатов исследования от учителя требуется умение не попасть под влияние техники, а представляя себе ее возможности, подчинить ее своему влиянию. Компьютеры открывают совершенно новые возможности для обучения, однако они не могут обеспечить выполнение всех функций преподавателя, в особенности воспитательных и развивающих общую культуру, культуру мышления и речи учащихся.

Литература.

1. Леонтович А. В. Разговор об исследовательской деятельности: публицистические статьи и заметки / под ред. А. С. Обухова. – М., 2006. – С. 16.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. – М., 2003. – С. 66–70.
3. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. – №4. – С. 85.

Цыбикова Туяна Сандаликовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры вычислительной техники и информатики Бурятского государственного университета, e-mail: cts2001@mail.ru.

Tsybikova Tuyana Sandalikovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of CT and computer science, Buryat State University, e-mail: cts2001@mail.ru.

УДК 37.016:002

© Т. С. Цыбикова

Обучение информатике в школе в условиях ФГОС

Системообразующей составляющей ФГОС являются требования к результатам освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные цели образования. Новые стандарты ориентируются не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные образовательные результаты. В статье подробно рассматриваются цели обучения информатике, которые формулирует государство в ФГОС.

Ключевые слова: обучение информатике, цели обучения, планируемые результаты обучения информатике.

T. S. Tsybikova

Teaching computer science in school under FGOS conditions

System forming components of FGOS are requirements to results of acquisition of basic educational programs, which are concrete aims of education. New standards are directed not only at the subject, as it was before, but also at metasubject and personal educational results. In the article the aims of teaching computer science are thoroughly considered, they are formulated by a state in FGOS.

Keywords: teaching computer science, aims of education, planned results of teaching computer science.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) курс информатика входит в предметную область «Математика и информатика». В учебном (образовательном) плане основного общего образования на изучение курса информатики отводится по 1 часу в неделю в 7–9-х классах с общим количеством часов – 105. Курс информатики основной школы является частью непрерывного курса информатики, который включает в себя также пропедевтический курс в начальной школе и обучение информатике в старших классах (на базовом или профильном уровне). К концу обучения начальной школы (в соответствии с ФГОС начального общего образования) обучающиеся должны обладать ИКТ-компетентностью, достаточной для дальнейшего обучения. В основной школе, начиная с 5-го класса они закрепляют полученные технические навыки и развивают их в рамках применения при изучении всех предметов. Образовательное учреждение, исходя из конкретных условий, может начинать изучение курса информатики с 5-го класса за счет часов школьного учебного плана, выстраивая непрерывный курс информатики в 5–9-х классах, обеспечивая его преемственность с курсом информатики начальной школы.

Общеобразовательный курс информатики – один из основных предметов, способный дать обучающимся методологию приобретения зна-

ний об окружающем мире и о себе, обеспечить эффективное развитие общеучебных умений и способов интеллектуальной деятельности на основе методов информатики, становление умений и навыков информационно-учебной деятельности на базе средств ИКТ для решения познавательных задач и саморазвития. Вместе с математикой, физикой, химией, биологией курс информатики закладывает основы естественнонаучного мировоззрения. Информатика имеет очень большое и всевозрастающее число междисциплинарных связей, причем как на уровне понятийного аппарата, так и на уровне инструментария. Многие положения, развиваемые информатикой, рассматриваются как основа создания и использования информационных и коммуникационных технологий как одного из наиболее значимых технологических достижений современной цивилизации.

Переход на ФГОС ООО предполагает разработку рабочей программы курса информатики. Начиная работу по разработке рабочей программы курса информатики основной школы необходимо изучить все документы по ФГОС ООО и примерную программу по информатике (2011). Для каждого образовательного учреждения должна быть разработана рабочая программа курса информатики, которая должна содержать:

1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного общего обра-

зования с учетом специфики учебного курса;

2) общую характеристику учебного курса;

3) описание места учебного курса в учебном плане ОУ;

4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного курса;

5) содержание учебного курса;

6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;

7) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;

8) планируемые результаты изучения учебного курса.

Содержание примерной программы курса информатики представлено инвариантной и вариативной частью. На вариативную часть отводится 25% времени программы, содержание которой формируется авторами рабочих программ. Часы для вариативной части используются авторами рабочих программ для более глубокой проработки основного содержания обучения.

Учебная программа по информатике и ИКТ включает в себя следующие разделы:

- Введение в информатику.
- Алгоритмы и элементы программирования.
- Использование программных систем и сервисов.

- Работа в информационном пространстве.

Планируемые результаты реализации основной образовательной программы основного общего образования по информатике и ИКТ.

Информация и способы ее представления

Выпускник научится:

- использовать термин «информация», «сообщение», «данные», «кодирование», а также понимать разницу между употреблением этих терминов в обыденной речи и в информатике;

- описывать размер двоичных текстов, использовать термины «бит», «байт» и производные от них; использовать термины, описывающие скорость передачи данных;

- записывать в двоичной системе целые числа от 0 до 256;

- кодировать и декодировать тексты при известной кодовой таблице;

- использовать основные способы графического представления числовой информации.

Выпускник получит возможность:

- познакомиться с примерами использования формальных (математических) моделей, понимать разницу между математической (формальной)

моделью объекта и его натурной («вещественной») моделью, между математической (формальной) моделью объекта/явления и его словесным (литературным) описанием;

- узнать о том, что любые данные можно описать, используя алфавит, содержащий только два символа, например 0 и 1;

- познакомиться тем, как информация (данные) представляется в современных компьютерах;

- познакомиться с двоичной системой счисления;

- познакомиться с двоичным кодированием текстов и наиболее употребительными современными кодами.

Основы алгоритмической культуры

Выпускник научится:

- понимать термины «исполнитель», «состояние исполнителя», «система команд»; понимать различие между непосредственным и программным управлением исполнителем;

- строить модели различных устройств и объектов в виде исполнителей, описывать возможные состояния и системы команд этих исполнителей;

- понимать термин «алгоритм»; знать основные свойства алгоритмов;

- составлять линейные алгоритмы управления исполнителями и записывать их на выбранном алгоритмическом языке (языке программирования);

- использовать логические значения, операции и выражения с ними;

- понимать (формально выполнять) алгоритмы, описанные с использованием конструкций ветвления (условные операторы) и повторения (циклы), вспомогательных алгоритмов, простых и табличных величин;

- создавать алгоритмы для решения несложных задач, используя конструкции ветвления (условные операторы) и повторения (циклы), вспомогательные алгоритмы и простые величины;

- создавать и выполнять программы для решения несложных алгоритмических задач в выбранной среде программирования.

Выпускник получит возможность:

- познакомиться с использованием строк, деревьев, графов и с простейшими операциями с этими структурами;

- создавать программы для решения несложных задач, возникающих в процессе учебы и вне ее.

Использование программных систем и сервисов

Выпускник научится:

- базовым навыкам работы с компьютером;
- использовать базовый набор понятий, которые позволяют описывать работу основных типов программных средств и сервисов (файловые системы, текстовые редакторы, электронные таблицы, браузеры, поисковые системы, словари, электронные энциклопедии);

- знаниям, умениям и навыкам, достаточным для работы на базовом уровне с различными программными системами и сервисами указанных типов; умению описывать работу этих систем и сервисов с использованием соответствующей терминологии.

Выпускник получит возможность:

- познакомиться с программными средствами работы с аудиовизуальными данными и соответствующим понятийным аппаратом;

- научиться создавать текстовые документы, включающие рисунки и другие иллюстративные материалы, презентации и т. п.;

- познакомиться с примерами использования математического моделирования и компьютеров в современных научно-технических исследованиях (биология и медицина, авиация и космонавтика, физика и т. д.).

Работа в информационном пространстве

Выпускник научится:

- базовым навыкам и знаниям, необходимым для использования интернет-сервисов при решении учебных и внеучебных задач;

- организации своего личного пространства данных с использованием индивидуальных накопителей данных, интернет-сервисов и т. п.;

- основам соблюдения норм информационной этики и права.

Выпускник получит возможность:

- познакомиться с принципами устройства Интернета и сетевого взаимодействия между компьютерами, методами поиска в Интернете;

- познакомиться с постановкой вопроса о том, насколько достоверна полученная информация, подкреплена ли она доказательствами; познакомиться с возможными подходами к оценке достоверности информации (оценка надежности источника, сравнение данных из разных источников и в разные моменты времени и т. п.);

- узнать о том, что в сфере информатики и ИКТ существуют международные и национальные стандарты;

- получить представление о тенденциях развития ПК.

Установленные ФГОС ООО новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. В информатике формируются многие виды деятельности, которые носят метапредметный характер, способность к ним образует ИКТ-компетентность. Это моделирование объектов и процессов; сбор, хранение, преобразование и передача информации; информационный аспект управления процессами и пр.

Специфика общеобразовательного курса информатики заключается в том, что она активно использует элементы других дисциплин: математики, философии, статистики, психологии и инженерии. Информатика оперирует с фундаментальными понятиями, которые внешне по-разному проявляются в различных областях знания.

Отличительной особенностью ФГОС ООО является установленные новые требования к результатам обучающихся: личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты, которые формируются путем освоения содержания общеобразовательного курса информатики.

Результаты направлены на формирование в рамках курса информатики прежде всего личностных универсальных учебных действий.

Метапредметные результаты нацелены преимущественно на развитие регулятивных и знаково-символических универсальных учебных действий через освоение фундаментальных для информатики понятий алгоритма и информационной (знаково-символической) модели.

Предметные результаты в сфере познавательной деятельности отражают внутреннюю логику развития учебного предмета: от информационных процессов через инструмент их познания – моделирование к алгоритмам и информационным технологиям. В этой последовательности формируется, в частности, сложное логическое действие – общий прием решения задачи.

Учитель информатики должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний.

Чтобы решать эти задачи, каждому учителю важно понять, что, зачем и каким образом изменить в своей деятельности. Особое внимание должно быть уделено изменению методики преподавания информатики, ориентированной на формирование как предметных, так и метапредметных и личностных результатов.

Ни один навык не формируется без устойчивого интереса. Познавательный интерес является одним из значимых факторов активизации учебной деятельности. Только в этом случае учение становится личностно-значимой деятельностью, в которой сам обучаемый заинтересован.

Содержание учебного материала и форма, в какой он преподносится обучающимся, должны быть таковы, чтобы сформировать у них целостное представление видения мира и понимание места и роли человека в нем, чтобы получаемая информация становилась для них личностно-значимой.

Как спроектировать урок информатики с метапредметным подходом?

По мнению инициаторов идеи метапредметности, учитель должен не составлять план урока, а сценарировать его.

Независимо от многообразия и специфики типов любое учебное занятие должно нести следующие функции и соответствующие им этапы.

Первая функция – введение обучаемых в учебную деятельность. Введение в учебную деятельность предполагает:

а) создание у обучаемых учебной мотивации («мотив» – побудитель к действию, «мотивация» – процесс побуждения, стимулирования мотивов);

б) осознание и принятие учащимися учебной цели.

Таким образом, в начале учебного занятия надо сделать две важные вещи: заинтересовать обучаемых и сделать так, чтобы они поняли, чему будут учиться.

Вторая функция, которую учитель должен предусмотреть – создание учебной ситуации, т.е. такого действия, в котором будут достигаться учебные цели.

Для создания учебной ситуации учителю нужны особые задачи, которые нацелены на получение результата, содержащегося в условии самой задачи.

Особенность учебных задач состоит в том, что они нацелены на усвоение способа действия (как решать?), в ходе которого происходит развитие их мышления, формируются познавательные процессы. Важно помнить, что решение

учебной задачи – это не продукт, а средство достижения целей учебной деятельности. Именно в процессе решения задач происходит реализация фундаментальности и метапредметности. При этом речь идет об освоении полного цикла решения задачи, а именно:

- постановка задачи;
- построение, анализ и оценка модели;
- разработка и исполнение алгоритма в рамках данной модели;
- анализ и использование результатов.

Именно умение самостоятельно поставить задачу, найти метод ее решения, построить алгоритм, т. е. описать последовательность шагов, приводящих к необходимому результату (или применять уже готовые программные продукты), правильно оценить и использовать полученный результат, делают человека по-настоящему готовым к жизни в современном, быстро меняющемся мире. В процессе решения задач формируется язык, общий для многих научных областей.

Третья функция, которую должен спроектировать учитель – обеспечение учебной рефлексии.

Примерные вопросы для организации учебной рефлексии:

• «Что ты делал?» (вопрос аналитического жанра, призывающий ученика воспроизвести как можно подробнее свои действия до затруднения);

• «Что у тебя не получается?» (вопрос нацелен на поиск учащимся «места» затруднения, ошибки);

• «Какова причина твоего затруднения или ошибки?» (критический вопрос);

• «Как надо выйти из затруднения?» (вопрос, ориентированный на построение учеником нормы действия).

Если ученики не могут построить своей версии из сложившегося положения, то учитель либо еще раз должен повторить демонстрацию, но с новыми акцентами на тех местах, которые вызвали у обучаемых затруднение, либо прочитать лекцию (цикл лекций), в которой дается информация, необходимая для решения задачи такого типа, которая решалась учениками. Важно подчеркнуть, что в подобной ситуации исчезает проблема «отсутствия интереса у обучаемых к учебе». Лекция читается не тогда, когда учащиеся еще не знают, куда ее «поместить в своей голове» (потому часто теряют интерес), а «под потребность» – намаявшись с затруднениями,

построив свои предположения, они готовы и хотят слушать педагога. Место теоретической лекции оправдано.

Четвертая функция – функция обеспечения контроля за деятельностью обучаемых. В учебной деятельности учитель должен контролировать изменения, происшедшие в ученике. Именно эти изменения являются действительным продуктом учебной деятельности. Для самого обучаемого контроль за правильностью выполнения задания означает направленность сознания на собственную деятельность. Контроль имеет ценность только в том случае, когда он постепенно переходит в самоконтроль.

Таким образом, проектируя замысел современного учебного занятия по информатике, учитель должен стимулировать учебные мотивы ученика, активизировать учебную деятельность, обеспечивать рефлексию учебной деятельности

Цыбикова Туяна Сандаликовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры вычислительной техники и информатики Бурятского государственного университета, e-mail: cts2001@mail.ru.

Tsybikova Tuyana Sandalikovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of CT and computer science, Buryat State University, e-mail: cts2001@mail.ru.

УДК 378.146

© Г. А. Шишкин

Балльно-рейтинговые системы оценки знаний студентов и их адаптация к новым требованиям

В статье рассматривается вариант изменения ранее применяемых рейтинговых систем оценки знаний студентов при изучении базовых и специальных дисциплин в связи с обязательной ее структурой.

Ключевые слова: рейтинговые системы, дисциплина, оценка знаний, студенты.

G. A. Shishkin

Score-rating systems of students knowledge assessment and their adaptation to new requirements

In the article the variant of modification in rating systems of students knowledge assessment applied before, is considered at studying of basic and special disciplines regarding to its obligatory structure.

Keywords: rating systems, discipline, knowledge assessment, students.

В 2013 г. министерством образования и науки РФ утверждены новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика (уровень бакалавриата).

И с первого сентября 2013 г. вступил в силу новый закон об образовании в России, в котором выделена кредитно-модульная система организации образовательного процесса и система зачетных единиц. В соответствии с этим законом использование балльно-рейтинговой системы при

и контроль за процессом и результатами деятельности обучаемого.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с. – URL : <http://standart.edu.ru>

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с. – URL : <http://metodist.lbz.ru>

3. Сергеева Т.А., Уварова Н.М. Проектирование учебного занятия: методические рекомендации. – М. : Интеллект-Центр, 2003. – 84 с.

4. Фоменко И. А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности [Электронный ресурс]. – URL : fomenko.edusite.ru/p35aa1.html

изучении студентами дисциплин учебного плана является обязательной.

Естественно большинство преподавателей и ранее применяли балльно-рейтинговые системы и их существует почти столько же, сколько преподавателей их применяют. Это снижает эффективность их применения, так как студенты одной специальности даже в одном семестре изучают более десяти дисциплин, которые ведутся в основном разными преподавателями, причем довольно часто лекции читает один преподаватель, а практические, семинарские и лаборатор-

ные занятия ведет другой. С другой стороны, применение единой рейтинговой системы даже на одной кафедре или для одной специальности практически невозможно ввиду того, что применение конкретной рейтинговой системы оценки знаний во многом зависит как от объема дисциплины, ее трудоемкости и места в учебном процессе, так и от многих других факторов. Поэтому требование УМУ БГУ размещать рабочие программы дисциплин с балльно-рейтинговой системой применяемой при преподавании дисциплины, в личных кабинетах преподавателей оправдано. Схема, в которую следует вписать свою балльно-рейтинговую систему довольно жесткая, поэтому ранее применяемые системы требуют значительной корректировки.

Желательно, чтобы рейтинговые системы базировались на четырехбалльной вузовской системе оценки знаний студентов «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и учитывался коэффициент сложности, трудоемкости и соответствия выполненным работ общекультурным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям.

Ранее на кафедре прикладной математики и не только в основном применялась вышеприведенная вузовская система оценки знаний, по которой рейтинг работы и знаний студента определялся в лучшем случае как среднее арифметическое оценок, полученных студентом в течение семестра. Применялись и другие системы оценки знаний, но рейтинговыми такие системы можно назвать с трудом, так как фактически одинаковым баллом оценивались ответы и работы как фундаментальные, так и второстепенные.

Одним из серьезных недостатков в работе студентов является ее непостоянство. Многие студенты затягивают отчетность вплоть до зачета или экзамена. В связи с этим мы вынуждены проводить дополнительные контрольные мероприятия, когда времени на это практически нет.

Следовательно, необходима рейтинговая система, которая стимулировала бы выполнение работ качественно и в планируемые сроки. С этой целью в течение более десяти лет на кафедре прикладной математики при преподавании ряда дисциплин, в том числе дифференциальных уравнений, применяется рейтинговая система оценки работы и знаний студента, в основу которой также положена четырехбалльная вузовская система. Студент отчитывается по разделам. Для этого дисциплина разбита на блоки и каждый блок в свою очередь разбит на не-

сколько тем. По каждому блоку контроль проводится лектором и ассистентом. Лектор оценивает работу над лекциями, выполнение заданий для самостоятельной проработки и по завершению лекций по блоку проводится тест. Ассистент оценивает ответы у доски, выполнение домашних заданий и проводит контрольные, лабораторные работы и тестирование на ЭВМ. По завершению раздела в рейтинговую ведомость лектор и ассистент заносят баллы рейтинга «3,4,5», соответствующие положительным оценкам и заносится минус один балл, если студент получил неудовлетворительную оценку или вовремя не выполнил данный этап работы без уважительных причин. Введенный отрицательный балл стимулирует выполнение студентом плановых заданий к определенному сроку, в то же время не сильно влияет на общую сумму баллов. По окончании изучения дисциплины подсчитывается итоговый рейтинг и выставляется предварительная оценка. Зачет проставляется, если рейтинг студента более половины баллов. Экзаменационная оценка – по результатам экзамена, но с учетом рейтинга. Более подробно эта рейтинговая система описана в статье [1].

Как показывает сравнительный анализ нескольких лет применения этих рейтинговых систем, количество студентов, не отчитавшихся за плановый этап работы и получивших неудовлетворительные оценки, резко снизилось, повысилось и качество знаний [2]. Этому также способствовало более интенсивное применение инфокоммуникационных технологий и ресурсов. Так тестирование по разделам проводится как в бумажном, так и в электронном вариантах. Тестирование на компьютере обязательно проводится на специальностях, где предусмотрены лабораторные работы. Также по разделам используются обучающие и контролирующие программы на ПК (разработан и применяется в учебном процессе пакет из 6 программ: 3 обучающе-контролирующих, 3 контролирующих). По всем разделам подготовлены учебные пособия (используются печатные и электронные варианты), составлены электронные учебники и записаны обзорные видеолекции. Материалы по разделам размещены на сайте БГУ для использования их дистанционно, в том числе и гекадем-курсы.

При преподавании специальных дисциплин приведенная рейтинговая система не всегда и не во всем может удовлетворять поставленным задачам, так как в специальных дисциплинах зна-

чительно больше вопросов необязательных или не требующих детального рассмотрения. Поэтому, например, при изучении дисциплины «Введение в функциональные уравнения» применялась несколько другая рейтинговая система. Дисциплина как и при применении предыдущей рейтинговой системы разбивается на блоки, в данной дисциплине их три и каждый блок разбит на темы, в первом блоке две темы, во втором и третьем – по три. По всем восьми темам планируется аналогичная отчетность, как и по дисциплине «Дифференциальные уравнения», но к оценкам вводится коэффициент сложности и обязательности выполнения задания или контрольной работы.

Так, не приводя названий тем и контрольных мероприятий по ним, отметим, что по ряду тем вводится коэффициент сложности при оценке выполненных студенческих работ. Если максимальный балл равен пяти, коэффициент сложности может быть равен единице, двум или даже трем. Планируются итоговые мероприятия, выполнив которые студент может заработать высокие баллы. Итого, максимально возможный

балл равен 100. При невыполнении студентом плановых заданий к определенному сроку без уважительных причин, так же как и ранее, в рейтинговую ведомость вносится минус один балл [3].

Возможен вариант введения коэффициента сложности один к трем по наиболее важным и сложным темам, но пока такой вариант не применяется.

Оценка самостоятельной работы по модулям (блокам), оценка тестов, письменных работ, работы на занятиях, работы над материалом лекций, выполнения заданий для самостоятельного выполнения, практических домашних заданий, контрольных и зачетных работ и другие применяемые при изучении дисциплин «Дифференциальные уравнения» и «Введение в функциональные уравнения», приведены в работах [1], [3] и отражены в таблицах.

Далее приведем новые варианты таблиц измененных рейтинговых систем оценки знаний студентов, отвечающих новым стандартам, измененным учебным планам и согласующимися с жесткой схемой их размещения в личном кабинете.

Таблица 1

Рейтинговая оценка знаний студентов по дисциплине «Дифференциальные уравнения»

	Выполняемая работа	Темы			Итоговый контроль
		Раздел 1. Уравнения первого порядка	Раздел 2. Уравнения высших порядков	Раздел 3. Системы уравнений	
I. Лекции	1. Выполнение самостоятельных заданий. +1 или -1 балл за одно задание				5
	2. Работа над материалом лекций. +3,+4,+5 баллов или -1 балл				5
	3. Тесты по темам. +3,+4,+5 баллов или -1 балл	5	5	5	5
II. Практика	1. Выполнение домашних заданий. +1 или -1 балл за одно домашнее задание	5	5	5	
	2. Контрольные работы по темам. +3, +4, +5 баллов или -1	5	5	5	
	3. Ответ у доски. +3,+4,+5 баллов или -1. Не менее одного раза в семестр				10
III. Экзамен	Экзаменационная письменная работа				10
	Собеседование по письменной работе и базовым вопросам экзамена				10
	Ответ по экзаменационному билету (на оценку хорошо и отлично)				10
	Всего баллов за тему	15	15	15	55
	Итого баллов	100			

Таблица 2

**Рейтинговая оценка знаний студентов
«Введение в функциональные уравнения»**

Выполняемая работа	№ блоков и тем				Итоговый контроль
	Раздел 1. Интегральные уравнения Вольтерра	Раздел 2. Интегральные уравнения Фред-гольма	Раздел 3. Интегро-дифференциальные уравнения Фред-гольма		
I. Лекции	1. Выполнение самостоятельных заданий. +1 или –1 балл за одно задание	2*2	2*2	1*1	
	2. Работа над материалом лекций. +3,+4,+5 баллов или –1 балл				5*1
	3. Тесты по темам. +3,+4,+5 баллов или –1 балл	5*2	5*2	5*1	
II. Практика	1. Выполнение домашних заданий. +1 или –1 балл за одно домашнее задание	3*2	3*1	1*1	
	2. Контрольные работы по разделам. +3, +4, +5 баллов или –1	5*2	5*2	5*1	
	3. Ответ у доски. +3,+4,+5 баллов или –1. Не менее одного раза в семестр				5*1
III. Зачет	ЗАЧЕТНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА				10
	Собеседование по письменной работе и базовым вопросам зачета				10
	Всего баллов по разделам	30	27	13	30
	Итого баллов	100			

Предварительная оценка за весь курс выводится в соответствии с суммарными баллами рейтинга студента: от 85 до 100 баллов – оценка «отлично», от 75 до 84 баллов – оценка «хорошо», от 50 до 74 баллов – оценка «удовлетворительно» и менее 50 баллов – оценка «неудовлетворительно».

Итоговая оценка выставляется по результатам экзамена, но с учетом рейтинга. Если рейтинг высокий, то экзаменационная оценка может быть на один балл выше, чем ответ на экзамене, и, наоборот, понижена при низком рейтинге.

Зачет в пятом семестре ставится при рейтинге не менее 25 баллов. Оценки в промежуточные аттестации в четвертом и пятом семестрах выставляются соответственно при $\frac{1}{4}$ и $\frac{3}{4}$ баллов от приведенных выше. Перевод в трехбалльную систему осуществляется как обычно: оценкам «хорошо» и «отлично» соответствует оценка 2, оценке «удовлетворительно» – 1 и оценке «неудовлетворительно» – 0.

Первая рейтинговая система в основном применяется на втором курсе при преподавании дисциплин базового цикла с большим объемом аудиторных часов (порядка 90–156 часов), вторая на третьем–пятом курсах и в магистратуре при изучении специальных дисциплин с небольшим объемом аудиторных часов (порядка 36–72 часа). Переход к другой рейтинговой системе, так как она в основе не изменилась, воспринимается студентами как само собой разумеющийся факт.

Как видим приведенные две рейтинговые системы по существу мало отличаются одна от другой и в то же время каждая из них позволяет решать определенные проблемы при изучении конкретных дисциплин, в том числе учитывать уровень подготовленности студента по основным пунктам требований общекультурных и общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Приведенные рейтинговые системы с большими изменениями могут быть применены при преподавании любой другой дисциплины.

Литература

1. Шишкин Г. А. Применение рейтинговой системы оценки знаний студентов при изучении дифференциальных уравнений // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – Вып. 15. – С. 145–149.
2. Шишкин Г. А. Сравнительный анализ применения

двух рейтинговых систем оценки знаний студентов при изучении дифференциальных уравнений // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 15. – С. 128–131.

3. Шишкин Г. А. Балльно-рейтинговые системы оценки знаний студентов и их применение для успешной реализации компетенций // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – Вып. 15. – С. 72–75.

Шишкин Геннадий Александрович, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики Института математики и информатики Бурятского государственного университета, e-mail: gshishkin@mail.ru
Shishkin Gennady Alexandrovich, candidate of physical and mathematical sciences, professor, department of applied mathematics, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, e-mail: gshishkin@mail.ru

УДК 378.147: 514

© С. С. Янтранова

О компетентностном подходе математической подготовки бакалавров естественно-научного направления

В статье рассматривается проблема формирования личностной и профессиональной компетентности при организации математического образования бакалавров естественно-научного направления.

Ключевые слова: математическое образование, компетентностный подход, бакалавры естественно-научного направления.

S. S. Yantranova

On competency approach to mathematical training of bachelors of technical training directions

The article considers the problem of formation of personal and professional training of competency while arranging mathematical education at bachelors of technical training directions.

Keywords: mathematical education, competency approach, bachelors of technical training direction

Целью компетентностного подхода в математическом образовании бакалавров естественно-научного направления является формирование личностной и профессиональной компетентности (1). Важной компонентой математической подготовки 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.

Изменения, происходящие в высшем образовании, существенно сократили часы, отводимые на аудиторные занятия, и выявили проблему фундаментализации 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.

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.

Математика является одним из основных аппаратов для изучения закономерностей окружающего мира. И именно в высшем учебном заведении, готовящих бакалавров естественно-научного направления, она является основополагающей дисциплиной и преподается на 1-м курсе в течение двух семестров, а на некоторых специальностях в течение двух курсов.

В последнее время большой проблемой в обучении математике на 1-м курсе стала слабая математическая подготовка и неготовность бывших школьников к самостоятельной творче-

ской 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 снижению 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 способами 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, преодолен барьер между школьной и вузовской системой обучения и преподаватели должны сделать все возможное для повторения школьного курса математики. С

этой целью необходимо разработать пропедевтический курс, соединяющий школьную и вузовскую математику. В пропедевтический курс наряду с числовой, функциональной и геометрической линиями нужно ввести вопросы школьного математического моделирования, которые помогут студентам при решении различных прикладных задач по выбранной специальности.

Перед высшим учебным заведением стоит задача по подготовке компетентного специалиста, способного к саморазвитию и к самообразованию. Правильно организованная самостоятельная работа студентов способствует развитию этих качеств. Самостоятельная работа может быть реализована непосредственно в процессе аудиторных занятий на лекциях, практических и лабораторных занятиях с помощью учебных задач [2]. 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 естественно-географическом факультете. К сожалению, лишь около 30% студентов посещает электронную библиотеку и может решать самостоятельно контрольные задания на младших курсах. На 2-м курсе практически 100% студентов справляется с контрольными заданиями самостоятельно, кроме тех студентов, которые не посещают занятия.

Кроме того, семестровые работы включали задания с элементами математического моделирования и были сформулированы в соответствии 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

геометриях» 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 с Института математики и информатики. Интерес был обоюдный, так как разработка занятий с использованием современных информационных технологий являлась частью экспериментальных исследований будущей дипломной работы.

В учебном 2013/14 году по программе «Математические методы в социологических исследованиях» студентами социально-психологического факультета были проведены статистические опросы респондентов по социальным проблемам. Лабораторная работа по разделу «Теория вероятности и математическая статистика» была разработана с помощью полученных данных. Студентам была предложена следующая задача. Из 22 человек в группе акцентуацию характера имеют 8 человек. Психолог проводит методику патохарактерологического личностного опросника на троих, выбирая их из 22 человек случайным образом. Выбранные люди проходят диагностику независимо друг от друга. Акцентуация характера может быть выявлена психологом с вероятностью 0,8. Какова вероятность того, что в ходе проведения психодиагностической методики будет выявлена акцентуация характера хотя бы у одного испытуемых?

Студентами из Института математики и информатики специальности «Прикладная математика» была проведена аналогичная работа только по экономическим проблемам. Объектами исследования стали банки, работающие в городе Улан-Удэ. Результаты были обработаны с помощью программного обеспечения «С++». Такие задачи были сформулированы для зачетной работы по программе дисциплины «Экономическая математика». Студентами специальности «Прикладная математика» была разработана программа, с помощью которой были проверены расчетно-вычислительные работы, проведенные студентами специальности «Социальная психология» и магистрантами биолого-географического факультета специальностей «Биология» и «Зоология».

С помощью данных задач перед студентами 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 для специальности «Земельный кадастр», социологическими исследованиями для специальности «Социальная психология» и как результат – написание выпускной работы.

Рассмотрим программу «Математическое моделирование биологических процессов» для магистрантов биолого-географического факультета. На первом занятии были определены проблемы исследования магистрантов, в соответствии с которыми были составлены математические задачи и скоординирована программа лабораторных работ. В процессе решения поставленных математических задач использовался содержательный материал по флоре и фауне Республики Бурятия, Республика Тыва и Монголии, так как более половины слушателей являются магистрантами из Монголии и Республики Тыва.

Таким образом, была сформулирована следующая задача:

Гнездовая биология овсянок в условиях Центральной Тувы изучена на местечке «Билелиг».

Студентами были выбраны три гнезда, которые выбирались из 15 гнезд случайным образом. Научным руководителем была поставлена задача – установить причину нарушения, т. е. наличие в гнезде яйца-болтуна. Выбранные студентами гнезда, проверяются независимо друг от друга. В исследуемых гнездах причины нарушения могут быть выявлены студентами с вероятностью $p=0,6$. Какова вероятность того, что в ходе исследования будет установлен факт наличия среди гнезд овсянок таких, которые имеют нарушения – наличие яйца-болтуна?

Применение содержательного материала с использованием методов математического моделирования позволяет приблизить бакалавров и магистрантов к реальным условиям их будущей профессиональной деятельности. Как следствие, происходит формирование мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся, развитие их познавательного интереса, познавательной активности, творческих способностей, заинтересованности в изучаемом предмете, а также более эффективное усвоение учебного математического материала.

На основании обследования 15 гнезд овсянок, у 8 гнезд имеются нарушения – были найдены яйца-болтуны.



Рис. 1. Лесостепь, местечко Билелиг – местообитание овсянок



Рис. 2. Седоголовая овсянка Рис. 3. Гнездо седоголовой овсянки птенцами и яйцами-болтунами

Литература

1. Очиров М. Н. О компетентностном обучении математике // Геометрия многообразий и ее приложения: материалы междунар. конф. с междунар. участием. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2014.

2. Янтранова С. С. Развитие познавательной самостоятельности студентов естественно-научного направления в процессе обучения математике // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – Вып. 15.

Янтранова Светлана Степановна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и МПМ Бурятского государственного университета, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

Yantranova Svetlana Stepanovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of geometry and MPM, Buryat State University, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

УДК 378.147: 514

© С. С. Янтранова

Развитие личности учащихся национальной школы в обучении математике

В работе рассматривается проблема воспитания этнокультурно самоопределившейся, поликультурно ориентированной личности, способной к творческой жизни в многонациональном демократическом обществе через формирование бурятско-русского двуязычия в обучении математике.

Ключевые слова: этнокультурное самоопределение, поликультурно ориентированная личность, бурятско-русское двуязычие.

S. S. Yantranova

Personality development of national school pupils while teaching mathematics

The article considers the problem of education of ethnic and cultural self-determined multicultural oriented personality capable to creative life in a multicultural democratic society through the formation of the Buryat-Russian bilingualism in teaching mathematics.

Keywords: ethnic and cultural self-determination, poly cultural oriented personality, the Buryat-Russian bilingualism

Главной целью обучения в национальной школе является воспитание этнокультурной самоопределившейся, поликультурной ориентированной личности, способной к творческой жизни в многонациональном демократическом обществе. Для этого в бурятской школе нужно обеспечить формирование бурятско-русского двуязычия и обновить содержание и методику преподавания математики. Как отмечает В. В. Давыдов, «...содержание учебных предметов и способы его развертывания в учебно-воспитательном процессе существенно определяют тип сознания и мышления, который формируется у школьников при усвоении ими соответствующих знаний, умений и навыков. Поэтому вопросы построения учебных предметов имеют не узкое дидактическое-методическое значение, а более общее значение с точки зрения особенностей психологического развития школьников» [1, с. 81]. В соответствии с этим положением процесс обучения математике должен удовлетворять широким воспитательным требованиям. Универсальный характер математического знания делает его эффективным средством формирования необходимого «типа сознания и мышления» у школьников, нужно только найти соответствующие «способы развертывания» его содержания. При «развертывании содержания» математического знания следует максимально использовать его национальные особенности обучения.

К. Д. Ушинский писал: «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вме-

сте с его развитием» [2, с. 228].

Культурное наследие бурятского народа содержит богатый материал и педагогические традиции, соблюдение которых в обучении геометрии способствовало бы духовному развитию детей и гуманизации их поведения.

В процессе своего становления личность впитывает качества родной среды, а каждая нация обладает своей особенностью в психологическом складе, в стереотипах поведения и мышления. Эти особенности оказывают влияние не только на отдельного индивида, но и на различные процессы и явления общественной жизни.

В учебно-воспитательном процессе необходим учет языковых, социально-экономических и психолого-педагогических особенностей. Особенности бурятского языка должны быть учтены при отборе и систематизации геометрических терминов и народных единиц геометрических величин.

Методическая система обучения геометрии должна отражать богатые возможности бурятского языка для учета социально-экономических и психолого-педагогических особенностей, традиций и характера нации в дидактическом единстве с культурными общечеловеческими ценностями.

Математика не имеет материального содержания. Преподавание математики в ее формальном, лишенном физического смысла виде не будет иметь позитивного мировоззренческого значения. Математическим структурам необходимо придать в процессе обучения конкретный смысл. Представляя собой абстрактную структуру, отражающую пространственные формы окружающего мира, оторванные от их качественного содержания, геометрическое знание

приобретает реальный вид, если его мысленно соединить с той реальностью, которую они отражают. Для чего нужно совершить восхождение от абстрактного к конкретному. Как отмечают Р. К. Кадыржанов и А. Н. Нысанбаев, «для того чтобы осознать предмет математики, его нужно включить в практическую деятельность, в которой он обрел бы свое содержание. Это должна быть та область объективной реальности, в которой объекты математики существуют действительно, практически, а не в воображении, как абстракция» [3, с. 279].

Одним из основополагающих положений обучения математике является историко-генетический подход к формированию математических понятий, заключающийся в том, чтобы они возникали у учащихся, повторяя в свернутом виде свой путь исторического становления, свой генезис. В результате такого подхода учащиеся как бы заново «открывают» знание, сами выделяют понятие, изучают его свойства, вводят определения и термины. А. Н. Шиминова справедливо отмечает, что «...организация процесса усвоения понятий на основе признания их происхождения из предметно-практической деятельности приводит к полноценному овладению содержанием понятий, ибо усваивается реальный путь становления понятий и вместе с этим решается такая фундаментальная для процесса обучения задача, как формирование и развитие способности мыслить» [4].

Историко-генетический подход позволяет, в частности, приобщить учащихся к национальной культуре, передать детям научно-обобщенный опыт предшествующих поколений, национально-культурных традиций и эффективно служит формированию личности ученика.

В настоящее время обязательным пунктом при сдаче выпускных экзаменов по математике основной, а также старшей школы стала «Практическая математика». Отсюда обязательным компонентом школьного математического образования должна стать народная математика. Трудно найти какое-либо начальное математическое понятие, которое не было бы освоено народом и не получило своего особого имени. У каждого народа особый путь математического освоения действительности. Математическое наследие монгольских народов свидетельствует о высоком уровне их цивилизации. Оно обогатилось благодаря так называемой зурхайской математике. Ученые монахи-зурхайша занимались в дацанах вычислением календарей, затмений солнца и луны и решением других сложных астрономических и математических задач. При

этом они пользовались особыми способами счета на специальной доске (зурхайн, самбар), таблицами тригонометрических линий с интервалом в одну минуту. Им были известны способы решения прямоугольных треугольников с помощью тригонометрических линий [5].

Поскольку каждый ребенок вместе с родным языком наследует национально-культурный опыт, то, желая воспитать национальное самосознание и математическую культуру школьников, следует отразить в содержании и методике обучения элементы народной математики и педагогики. Такие геометрические понятия, как длина, площадь, объем и другие, являются достоянием этнопедагогики, и поэтому должны доставаться детям в самобытном виде. Например, прежде, чем ввести международные единицы, полезно рассмотреть народные единицы этих величин.

Единицы длины

1. Хурган – средняя ширина пальца – 1,2 см
2. Барим – средняя ширина ладони – 4,8 см
3. Соом – расстояние между концами вытянутых указательного и большого пальцев – 16 см
4. Мухар соом – наибольшее расстояние от конца вытянутого большого до согнутого указательного пальцев – 12 см
5. Тохой – расстояние от конца сжатой ладони до локтя – 32 см
6. Алмах – длина одного шага – 71 см
7. Алда – расстояние между концами больших пальцев раскинутых рук – 160–165 см
8. Урга – длина аркана – 10–15 м
9. Бүһэ – длина пояса – 3–6 м
10. Аргамжа – длина веревки – 10–15 м
11. Дуунай хүрэхэ газар – расстояние, с которого можно услышать крик, – 1 км
12. Бараа харагдаха газар – расстояние, с которого можно увидеть человека, – 3–5 км
13. Удын газар – расстояние, которое проходит путник от восхода до 11 часов, – 20–25 км
14. Үдэрэй газар – расстояние, которое проходят на верблюде за день, – 50–120 км
15. Мори тобиха газар – расстояние для скачек лошадей – 10–30 км

Единицы площади

1. Гэрэй һууриин шэнээн – площадь, занятая домом, – 20 м²
2. Шэрдэгэй шэнээн – площадь матраца 3 м².
3. Талмагай шэнээн – площадь коврика для сидения 1 м².
4. Дурбэлжэн алмах – площадь квадрата со стороной 1 «алмах» – 0,5 м².
5. Дурбэлж шэнээн эм алда – площадь квад-

рата со стороной 1 «алда» – 2,56 м².

6. Хюмһанай шэнээн – площадь ногтя – 1,5 м².

7. Алганай шэнээн – площадь ладони – 1 дм².

8. Тохомой шэнээн – площадь потника – 0,9 м².

Единицы массы

1. Шэмхэ – щепотка – 4,1 г

2. Алха – горсть – 50 г

3. Жин – 600 г

4. Лан – 6 кг

5. Дан – 300 г

Единицы емкости

1. Хүнэг – ведро – 10 л

2. Халбага – ложка – 0,1 л

3. Шанага – ковш – 1,5 л

4. Шэл – бутылка – 0,3 л

5. Торхо – бочка – 120 л

6. Ашаан – поклажа – 100 л

Единицы времени

1. Хоног – сутки

2. Үдэр – день

3. Долоон хоног – неделя

4. нара – месяц

5. Жэл – год

6. Зуунжэл – столетие

7. Саг – час

8. Амисхал – 4 с

Знание, приобретенное ребенком на родном языке, имеет огромное воспитательное значение, оно эмоционально окрашено и затрагивает сокровенные струны его чуткой души. Возможно, при слове «урга», обозначающем единицу длины и буквально переводимом «аркан», ребенок на уроке воображает всадника на коне, который поймает с помощью аркана и ему скакуна в табуне.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.

2. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988.

3. Кадыржанов Р. К., Нысанбаев А. Н. О культурном контексте генезиса математических знаний // Вопросы философии. – 1984. – №8.

4. Шинина А. Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. – М.: Изд-во МОПИ, 1981.

5. Батжаргал Б. Эртний монголын математик. – Улан-Батор, 1976.

6. Очиров М. Н., Раднаев Э. Р. Научные основы развития национальной системы образования в Республике Бурятия. – Улан-Удэ, 1996.

7. Янтранова С. С., Очиров М. Н. Этнопедагогический и современный аспекты обучения геометрии в школе. – Улан-Удэ, 2000.

Янтранова Светлана Степановна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и МПМ Бурятского государственного университета, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

Yantranova Svetlana Stepanovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of geometry and MPM, Buryat State University, e-mail: dekanat_imi@bsu.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

УДК 81'22

© В. М. Багуза

Лингводидактические аспекты формирования медиакомпетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе

Статья посвящена лингводидактическим аспектам формирования медиакомпетенции у студентов языковых вузов. Автор рассматривает структуру медиакомпетенции и обосновывает ее значение для будущих профессионалов в области иностранных языков, уделяет особое внимание роли информационно-коммуникационных технологий для формирования медиакомпетенции и указывает на необходимость их использования в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: медиакомпетенция, лингводидактика, информационно-коммуникационные технологии.

V. M. Baguza

Linguistic and didactic aspects of formation of media competence in the course of teaching foreign language at university

The article deals with linguistic and didactic aspects of formation of media competence at students of linguistic universities. The author highlights the structure of media competence and grounds its importance for future professionals in the field of foreign languages, pays special attention to the role of information and communication technologies for formation of media competence and points at necessity of their use in the course of teaching foreign languages.

Keywords: media competency, language education, information and communication technologies

Одной из характерных черт современного общества является интенсивное развитие информационных технологий и их активное внедрение во все сферы человеческой деятельности. Связанные с информатизацией изменения затрагивают и систему образования на всех ее уровнях.

Если мы говорим о современном обществе как об информационном, то становится очевидным, что для эффективного функционирования в нем любому профессионалу необходимы навыки и умения взаимодействия с потоками информации. Следствия развития информационного общества отражаются в картине мира и образе жизни каждого человека. Перед лицом огромного разнообразия информации, распространяемой медийно, возникает необходимость приобретения таких знаний, с помощью которых можно ориентироваться и эффективно действовать в новом типе общества. Таким образом, тенденции развития социума ставят перед системой образования вопрос – как обеспечить потребность общества в критически мыслящих работниках, способных использовать информационную среду для решения разного рода задач? При такой постановке вопроса на первый план выдвигается проблема медиакомпетенции.

Проблема формирования медиакомпетенции актуальна и для системы высшего языкового образования. В процессе подготовки специалистов в области иностранных языков активно используются медиатексты различных форматов, а

Интернет становится не только одним из источников актуальной информации о языке и реалиях иноязычной культуры, но и особой коммуникативно-информационной средой, привносящей новые формы иноязычной коммуникации.

В статье сформулированы основные исследовательские подходы к теории медиакомпетенции, выделены ее содержание и структура с учетом их лингводидактического потенциала, а также обоснована необходимость формирования медиакомпетенции у студентов языковых вузов.

Прежде всего стоит определить, что мы понимаем под компетентностью и компетенцией. О разграничении этих понятий в науке ведутся дискуссии. Мы будем придерживаться точки зрения А. Н. Щукина. Вслед за ним мы понимаем под компетентностью «способность к выполнению какой-либо деятельности», а под компетенцией – «содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе образования» [5, с. 139]. Итак, компетентность является результатом, продуктом образования, подразумевает владение определенными компетенциями. Успешное осуществление деятельности в современном обществе, на наш взгляд, невозможно без умения предвидеть ее результаты. Таким образом, можно говорить об обязательном прогностическом аспекте компетентности. В него включаются также готовность и способность личности постоянно обновлять знания и развиваться в за-

данной области. Это является одним из компонентов модели непрерывного образования в течение всей жизни, которая приобретает все большее значение в условиях ускоряющегося темпа общественных процессов.

Анализ последних работ в области медиаобразования показал, что существует несколько точек зрения по проблеме содержания и структуры медиакомпетенции. Проблемам медиаобразования и развития медиакомпетенции посвящено достаточно много исследований (В. В. Протопопова, А. В. Федоров, Н. Ю. Хлызова, С. Б. Цымбуленко, Н. В. Чичерина, А. В. Шариков, V. Herzig, G. Tulodziecki, H. Moser).

Одним из виднейших отечественных исследователей в области медиапедагогики является А. В. Федоров. Исследователь рассматривает медиакомпетентность как «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей личности, способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [2, с. 24]. Из этого определения можно установить, что к содержанию медиакомпетенции относятся, прежде всего, способность работать и проводить различные операции с медиатекстом как с посредником между личностью и медиамиром. Автор замечает, что медиакомпетенция включает в себя компонент критического отношения к медиапродуктам, подразумевает способность личности к рефлексии над полученной информацией. Личностный компонент в образовательном контексте играет важную роль. Личностно ориентированный подход и связанная с ним индивидуализация обучения заняли прочные позиции в современной педагогике и не могут не учитываться при обучении иностранному языку, в частности при формировании медиакомпетентности студентов.

Важно отметить, что под медиакомпетенций понимают не только умение работать с медиатекстами, но и умение обращаться с новейшими информационными технологиями и использовать их для достижения своих целей, в том числе профессиональных. Так, исследователями отмечается, что медиакомпетенция привязывается не только к новым информационным технологиям, но и включается и в старые [1]. Под таким ракурсом медиакомпетенция предстает двусторонним явлением: с одной стороны, она включает в себя умение работать с медиатекстами, с другой – технические знания и навыки. Технологии активно внедряются и в образовательный процесс, поэтому, говоря о формирова-

нии медиакомпетентности студентов, нельзя не учитывать уровень их технической подготовленности при планировании занятий по иностранному языку.

Вопросами медиакомпетенции активно занимаются и зарубежные исследователи. В их работах теории медиакомпетенции подчеркивается ее творческая составляющая, а в центре понятия стоит активная, самостоятельная и ответственная личность. Швейцарский исследователь Х. Мозер, говоря о медиакомпетенции, подчеркивает, что она включает в себя способность действовать организованно и творчески, и выделяет в рамках медиакомпетенции три аспекта: медиаформление, медиапотребление и медиакритику [6].

Немецкий ученый Г. Тулодциеки, специалист в области медиаобразования, понимает под медиакомпетенцией способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [7, с. 120]. При таком рассмотрении медиакомпетенции на первый план выходит деятельностный подход, при котором формирование медиакомпетентности должно происходить в процессе активной творческой деятельности студентов.

Анализ и обобщение различных трактовок понятия медиакомпетенции позволяют отметить, что медиакомпетенция – это совокупность всех знаний, умений и способностей личности, обеспечивающих эффективную, творческую деятельность по отношению к медиапродуктам. Сознательное, критическое отношение к информации является неотъемлемым признаком медиакомпетенции и такому отношению нужно учить студентов при работе с иноязычными медиатекстами.

Имеет смысл подробнее остановиться на структуре медиакомпетенции. Существует несколько ее моделей. Достаточно полно, на наш взгляд, содержание медиакомпетенции представлено в модели Цатуровой–Аветисовой [4]. Авторы выделяют в рамках медиакомпетенции способность понимать и интерпретировать не только печатный текст, но и визуальные статические и динамические изображения и звуковые образы, а также механизмы воздействия сообщения на получателя и организации массмедиа. Следующим компонентом медиакомпетенции является способность понимать, что различные отправители сообщений находятся в определенных контекстах с различными социальными, культурными и личными аспектами и ценностями. Исследователи выделяют три аспекта меди-

компетенции: технологическая компетенция (средства доступа к медиа, их наличие и умение ими пользоваться), критическая компетенция (наличие критического мышления для понимания того, как функционируют медиа) и способность производить и распространять медиаконтент. Можно сказать, что технологическая компетенция является обязательным условием для формирования всех остальных компетенций.

С технологических (технических) компетенций начинается свою классификацию швейцарский ученый Х. Мозер. Его модель компетенции покоится на четырех звеньях. Первое звено составляют технологические компетенции, за ними следуют культурные компетенции, в числе которых исследователь выделяет открытость и любознательность по отношению к новым медиа как к части современной повседневной культуры. Далее он говорит об умении ориентироваться в информационном мире и управлять знанием. К культурным компетенциям относятся мультикультурная компетенция и творческое отношение к новым формам медиакommunikации. Третье звено составляют социальные компетенции: умение компетентно вести себя в рамках медиаобусловленных форм поведения и коммуникативных образцов. Наконец, ученый выделяет рефлексивные компетенции: критическое отношение к медиапродуктам и наличие критериев, по которым можно проверить медиаинформацию на надежность и релевантность [6].

А. В. Федоров, рассматривая медиакомпетенцию, выделяет семь показателей компетентности, по которым предлагает оценивать ее уровень. К таким показателям относятся:

1) мотивационный (мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

2) контактный (частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами));

3) информационный (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4) перцептивный (способности к восприятию медиатекстов);

5) интерпретационный/оценочный (умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления);

6) практико-операционный (деятельностный);

7) креативный (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности: перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и другой, связанной с медиа) [3].

Таким образом, структура медиакомпетенции отражает все аспекты функционирования медиа в социуме – от производства до критического анализа медиапродуктов и умения обращаться с информационными технологиями. Ее обязательными составляющими являются технический, социокультурный и интерпретационно-критический компоненты, которые, в свою очередь, включают в себя целый ряд подкомпонентов.

Вышеназванные компоненты должны реализовываться и в процессе обучения иностранным языкам. Разветвленная структура медиакомпетенции открывает возможности для разработки самых разных упражнений на ее формирование и развитие.

Необходимость развития медиакомпетенции прописана и в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика (степень бакалавр)». Одним из объектов профессиональной деятельности лингвистов-переводчиков являются иноязычные медиатексты. Выпускники программы должны демонстрировать высокий уровень развития всех показателей медиакомпетентности. Так, в стандарте указано, что к числу общепрофессиональных компетенций выпускника программы относятся владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-9), способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОПК-11), владение основами современной информационной и библиографической культуры (ОПК-16), способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-22), а одной из профессиональных задач – применение современных приемов организационных форм и технологий воспитания, обучения и оценки качества результатов обучения. Все это обуславливает необходимость разработки методики формирования медиакомпетентности лингвистов с привлечением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Вместе с тем следует отметить недостаточную разработанность методических моделей и разработок с ИКТ, которые могли бы способст-

воват формированию медиакомпетентности студентов языковых вузов. Мы говорим об использовании ИКТ, поскольку умение обращаться с новейшими технологиями и использовать их для решения личных и профессиональных задач является важным составляющим звеном медиакомпетентности. Мы считаем целесообразным использовать ИКТ на занятиях по иностранному языку для развития иноязычной медиакомпетентности студентов.

Недостаточная сформированность медиакомпетентности студентов языковых вузов может проявляться в затруднениях при аргументации собственного мнения и выражении критического отношения к медиатексту. На занятиях по иностранному языку все еще недостаточно активно используются медиатехнологии и формы интернет-коммуникации, например, блоги и комментарии. В условиях повышения роли самостоятельной работы студентов особую роль играют электронные обучающие системы, но на практике их потенциал остается не до конца реализованным. Новые формы организации работы и новые формы коммуникации необходимо внедрять в процесс обучения. С точки зрения лингводидактики вопрос формирования медиакомпетентности остается актуальным, несмотря на существующие уже в этой области отечественные и зарубежные исследования.

Об актуальности дискуссии о медиа и вовлеченности студентов в медийное пространство говорят результаты проведенного нами анкетирования студентов 2–3-х курсов зарубежного отделения Института филологии и массовых коммуникаций. 61% опрошенных студентов общаются с носителями языка по электронной почте или в социальных сетях, а 25% – оставляют комментарии на иноязычных сайтах. Для большинства студентов общение посредством электронной почты остается основной формой интернет-коммуникации, между тем как новые технологии ушли далеко вперед и предлагает ряд других возможностей. Также в анкете были предложены вопросы «Хотели бы Вы вести блог на иностранном языке?» и «Хотели бы Вы выполнять больше заданий в режиме онлайн, например, в виде комментария в блог?». Утверительно на эти вопросы ответили 46 и 79% респондентов соответственно. 87% опрошенных считают необходимым использование интернет-технологий на занятиях по иностранному языку. Это позволяет говорить о наличии интереса у студентов к применению новейших технологий в процессе обучения, тем более что большинство форм интернет-коммуникаций студентам зна-

комо. Занятия с использованием ИКТ могли бы способствовать развитию уже имеющихся у студентов компонентов медиакомпетентности и интеграции студентов в иноязычное медиапространство. Так, на занятиях можно использовать приложения Web 2.0 и в виде заданий предлагать обучающимся участвовать в блогах, составлять тексты на платформах wiki, разрабатывать проекты с использованием фото- и видеоконтента. Большинство приложений уже знакомо респондентам, но чаще опрошенные нами студенты выступают как потребители готового медиапродукта, чем проявляют свои творческие способности для его производства. О том, что Интернет стал неотъемлемой частью жизни молодого поколения, свидетельствуют данные анкетирования: 64% опрошенных ответили, что уделяют интернету более 4 часов в день. Наблюдается тенденция использования интернет-технологий непосредственно на занятиях: 97% используют сотовый телефон на занятиях для получения справочной информации из энциклопедий и словарей.

На базе анкетирования и проведенного анализа теоретических положений медиакомпетентности можно сказать, что подготовка профессионалов в сфере иностранных языков сегодня должна осуществляться с опорой на тенденции развития информационного общества.

Необходимость формирования медиакомпетентности и разработки системы упражнений при помощи ИКТ связана с высоким уровнем потребления медиапродукции, с быстрым развитием информационных технологий и распространением медиаинформации, со степенью проникновения массмедиа во все сферы жизни, с повышением значимости визуальной коммуникации и информации, с приоритетностью обучения с ориентацией на соответствие требованиям будущего.

Литература

1. Протопопова В. В. Медиакомпетентность современного педагога // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: в 2 т. Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара : Изд-во ПГСГА, 2009. – С. 285–288.
2. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2010. – 64 с.
3. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. – 2007 – №10. – С.75–108.
4. Цатурова И. А., Аветисова К. А. Исследование и внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс подготовки лингвистов-переводчиков // Язык и культура. – 2008. – С. 105–109.
5. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

6. Moser H. Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion // Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. – 2010. – С. 59–81.

7. Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. – Bad Heilbrunn, 1997.

Багуза Виктория Михайловна, аспирант кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета, e-mail: jane-dreamer@yandex.ru

Baguza Victoria Mikhailovna, postgraduate student, department of translation and intercultural communication Buryat State University, e-mail: jane-dreamer@yandex.ru

УДК 378.016

© Э. В. Бурцева, О. А. Чепак

Опыт и проблемы применения системы балльно-рейтингового контроля в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов

В статье представлен опыт применения системы балльно-рейтингового контроля в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов Бурятского госуниверситета. К основным проблемам реализации системы балльно-рейтингового контроля качества языковой подготовки студентов относятся проблемы организации учебного процесса по предмету и проблемы, определенные спецификой дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: контроль, балльно-рейтинговая система, объекты контроля, критерии оценки, качество языковой подготовки.

E. V. Burtseva, O. A. Chepak

The experience and problems of the score-rating control system application in foreign language teaching at students of nonlinguistic departments

The article presents the experience of using the score-rating control system in foreign languages teaching for students of nonlinguistic departments of the Buryat State University. The main problems with the implementation of the score-rating control of students' language studies quality include the problems of the educational process organization and the problems identified by the specifics of the discipline "Foreign language".

Keywords: control, score-rating system, control objects, evaluation criteria, the quality of language training.

Повышение качества образования является важным направлением реформирования в сфере высшего профессионального образования. В связи с этим возрастает роль педагогической диагностики как одной из актуальных проблем педагогики высшей школы. Педагоги и методисты все чаще обращаются к рассмотрению категории «балльно-рейтинговая система» в связи с процессами интеграции и развитием сотрудничества между Россией и европейскими государствами, вступлением России в Болонский процесс, внедрением новых федеральных Государственных образовательных стандартов. Адаптация к новым системам контроля, характерным для стран Европы, необходима для разработки совместимых межгосударственных критериев оценки качества профессионального образования будущих специалистов, выпускников бакалавриата и магистратуры. Кроме того, балльно-рейтинговая система (БРС) выступает современной технологией контроля учебной, исследовательской, самостоятельной работы

студентов и определения рейтинга выпускника вуза на этапе завершения обучения.

В рамках данной работы обратимся к опыту использования БРС применительно к изучению иностранного языка (ИЯ) на неязыковых факультетах. Здесь ее возможности также достаточно высоки. Вместе с тем существует целый ряд проблем, затрудняющих применение этой системы контроля.

Согласно Положению о балльно-рейтинговой системе контроля, разработанному и утвержденному Учебно-методическим советом Бурятского госуниверситета, максимальное количество баллов при планировании рейтинга успеваемости студентов по дисциплине за семестр составляет 100.

Несмотря на стремление к стандартизации подходов при расчете баллов рейтинга, преподаватели разных дисциплин распределяют баллы по-разному, с учетом специфики своего предмета. Так, отличительной особенностью предмета «Иностранный язык» является его

многоаспектность, или, другими словами, наличие в нем гораздо большего количества параметров (критериев) для оценивания, чем в других предметах. Поэтому у преподавателей ИЯ выработан собственный алгоритм подсчета баллов. Он определен, прежде всего, видами контроля.

Как известно, среди видов контроля традиционно выделяются текущий, промежуточный или рубежный, итоговый [3].

При распределении баллов рейтинга по дисциплине «Иностранный язык» 60 баллов приходится на текущий и рубежный контроль, а 40 баллов – на итоговый.

Текущий контроль проводится в течение семестра, на каждом занятии, и выполняет целый ряд функций: проверочную, оценочную, корректирующую, мотивирующую. Текущий контроль помогает преподавателю выявить отклонения от запланированной программы действий в ходе учебного процесса и принять соответствующие решения о необходимой коррекции программы. Он призван обеспечить своевременную обратную связь и способствовать улучшению качества учебного процесса. В рамках применения текущего контроля в БРС особое значение придается его дисциплинирующей функции, так как он предусматривает оценивание работы студентов по таким критериям, как посещаемость, работа на занятии, выполнение домашнего задания.

Обратимся к БРС контроля качества знаний, используемой у студентов неязыковых факультетов БГУ. Так, в течение семестра студент может получить 6 баллов за посещение занятий, что составляет 10% от общего количества баллов, которое возможно получить за семестр. Если в семестре на изучение дисциплины «Иностранный язык» программой предусмотрено 54 часа, что составляет 27 занятий, то, соответственно, за одно занятие студент получает 0,22 балла. Таким же образом подсчитываются баллы за выполнение домашних заданий и работу на уроке. Следует отметить, что данный вид контроля не в полной мере отражает степень развития иноязычных умений, однако он формирует у обучающихся мотивацию к системной аудиторной и самостоятельной работе, а также развивает такие личностные качества, как дисциплинированность, ответственность и инициативность. Студент, который выполняет все требования, получает 18 баллов, предусмотренных за оценку объектов текущего контроля.

При вычете 18 баллов, отведенных на текущий контроль, из 60, т.е. общего количества баллов, отведенных в совокупности на текущий

и рубежный контроль, реализуемые в ходе семестра, получаем 42 балла. Это количество баллов, выделяемых на промежуточный контроль (или рубежный). Он проводится в конце определенного периода обучения, на рубеже изучения тем, или, как в случае с БРС, предусматривающей деление учебного материала на модули, это контроль, реализуемый после изучения модуля. Также он призван проверить объем усвоенного языкового материала, уровень сформированности навыков и степень развития умений по всем видам речевой деятельности в рамках освоенного модуля.

Студенты 1-го курса юридического факультета в первом семестре изучают два модуля. Изучение каждого модуля заканчивается контрольной точкой. За каждую контрольную точку студент может получить 21 балл (42 возможных балла, которые можно получить в ходе рубежного контроля, делятся на 2 – количество модулей). Известно, что при изучении ИЯ предусматривается овладение разными видами речевой деятельности: говорением, чтением, аудированием, письмом. Поэтому на этапе контроля нужно оценить степень развития умений по всем четырем видам речевой деятельности. В качестве основных форм рубежного контроля преподаватели ИЯ определили написание эссе по теме (контроль письма), обсуждение проблемной ситуации, продуктами данного вида работы являются монологическое и диалогическое высказывание по теме (контроль говорения), выполнение заданий по прослушанному материалу (контроль аудирования), выполнение заданий по прочитанному тексту (контроль чтения). Кроме этого, необходимо проверить степень усвоения языкового материала, поэтому обязательной составляющей каждой контрольной точки является лексико-грамматический тест. В результате точку контроля по каждому модулю представляют шесть объектов контроля. Соответственно, 21 балл, отведенный на рубежный контроль по модулю, распределяется по указанным шести аспектам. Так как говорение выступает основным видом иноязычной речевой деятельности, то на его оценивание выделяется 9 баллов (5 баллов – на контроль монологического высказывания, 4 балла – на контроль диалога), на контроль остальных видов речевой деятельности и контроль языкового материала отводится по 3 балла.

В конце семестра преподаватель составляет сводную таблицу полученных баллов, которая полностью отражает рейтинг каждого студента в группе (табл. 1).

У студентов есть возможность получить нужное количество баллов в установленные сроки. Дополнительные баллы студент может получить, выполняя следующие виды работ: написание реферата, участие в конференции, вы-

полнение презентаций. Студент, получивший менее 36 баллов, не допускается к зачету или экзамену, ему предлагается пройти семестровый курс ИЯ повторно.

Таблица 1

ФИО	Посещение занятий (6 баллов)	Работа на занятии (6 баллов)	СРС (6 баллов)	Контрольная точка №1 (21 балл)	Контрольная точка №2 (21 балл)	Итого (60 баллов)
	4	4	4,2	18	16,4	46,6
	3	3,6	4,4	15,2	16,6	42,8
	5,8	6	6	19,4	20	57,2
	6	4	5,6	17,4	16	49
	5,2	4,8	5	20	18,2	53,2

Как указывалось, на итоговый контроль отводится 40 баллов. Данный вид контроля проводится по завершении очередного этапа обучения, например семестра, и предназначен для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый уровень обученности студентов, степень сформированности у них всех составляющих коммуникативной компетенции в рамках материала тем (модулей), запланированного на семестр или курс изучения ИЯ.

Итоговый контроль может осуществляться в форме письменных контрольных работ, устных зачетов, письменных и устных экзаменов с использованием различных приемов проверки и оценки развития умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Распространенной формой проведения итогового контроля является тест успеваемости (или тест учебных достижений), измеряющий прирост знаний, навыков и умений по изучаемому языку

за определенный отрезок времени (семестр, учебный год). Такие тесты привязаны к текущему учебному материалу и конкретным задачам данного этапа обучения, составляются с учетом более общих целей, достижение которых ожидается к концу курса изучения ИЯ (включая фоновые знания об истории и традициях, культуре и искусстве, о быте, жизни и деятельности выдающихся людей англоязычных стран). Обычно студенты выполняют тест накануне экзамена или зачета. Во время экзамена студенты читают и анализируют статью, что позволяет оценить степень развития умений чтения и говорения, и выполняют проблемные задания, результатом чего являются монологические и диалогические высказывания.

Результаты итогового контроля сводятся в таблицу и размещаются с учетом рейтинга каждого студента в группе (табл. 2).

Таблица 2

ФИО	ПИСЬМЕННЫЙ КОНТРОЛЬ (ТЕСТ)			Итого (12 баллов)	УСТНЫЙ КОНТРОЛЬ			Итого (40 баллов)
	Грамматика (4 балла)	Письмо (4 балла)	Аудирование (4 балла)		Монолог (10 баллов)	Диалог (10 баллов)	Чтение (8 баллов)	
	4	4	3	11	10	9	8	38
	4	4	3	11	9	8	8	37
	3	4	3	10	9	7	8	34
	3	3	2	8	8	7	7	30
	2	2	2	6	6	4	6	22

Расчет баллов за тест производится при соотношении процентов выполнения теста с количеством баллов, выделяемых на письменный контроль. Оценка в баллах за устный контроль соотносится с критериями оценки за монологическое или диалогическое высказывание и письмо, которые прописаны в фондах оценочных средств, разработанных на кафедре и входящих

в учебно-методический комплекс по дисциплине «Иностранный язык».

Итоговый контроль пройден, если студент набрал не менее 24 балла.

Индивидуальный рейтинг студента рассчитывается при обобщении всех показателей освоения дисциплины за семестр (при необходимости – за год), которые сводятся в одну общую

таблицу, представляющую собой обобщенный вариант двух приведенных ранее таблиц.

Несомненно, рассматриваемая технология контроля качества и уровня успеваемости студентов имеет массу преимуществ перед традиционной системой оценки. БРС способствует повышению качества образовательного процесса, росту уровня ответственности и заинтересованности студентов результатами обучения. Она призвана стать наиболее достоверным способом информирования всех участников учебно-воспитательного процесса об имеющихся достижениях, правильности выбранной дидактической стратегии. Новая система контроля способствует более объективной оценке успеваемости студентов в целом. Она позволяет оценить совокупные академические успехи студента и дать более глубокий анализ результатов обучения, оценить те области деятельности студента, которые не может охватить академическая оценка, и акцентирует внимание студента на тех видах деятельности, которые по результатам рейтинга недостаточно освоены.

Вместе с тем существует целый ряд проблем, которые затрудняют активное внедрение БРС в учебный процесс по ИЯ. В первую очередь это проблемы организационного характера, с которыми может столкнуться преподаватель любой дисциплины. Во-первых, это сложность математических расчетов рейтинга. Сама 100-балльная система, на которую традиционно рассчитан стандартный рейтинговый контроль, еще с трудом воспринимается студентами и преподавателями. Существует необходимость перевода баллов в общепринятую шкалу оценок. Относительная простота традиционного контроля привлекает в большей степени, чем сложные вычислительные операции, которые присущи рейтинговому контролю. Следовательно, необходимо стремиться максимально облегчить систему расчета баллов и сделать систему рейтингового контроля такой же простой в применении, как традиционная система. Однако эта проблема остается нерешенной.

К организационным проблемам внедрения БРС следует отнести и тот факт, что каждый вуз разрабатывает собственную шкалу и формулу расчета рейтинга. Применяемые методики перевода суммарного рейтингового балла в оценку достаточно субъективны. Иными словами, начисление баллов по некоторым аспектам дисциплины осуществляется самим преподавателем. В совокупности это негативно отражается на стандартизации образования.

Распределение баллов в рамках контроля по

предмету является также проблематичным. При существующей системе распределения баллов (60 баллов за текущий контроль и 40 баллов – на итоговый), некоторые виды деятельности в дисциплине «иностранный язык» с большим объемом и содержанием обучения могут вообще выпасть из учета этой системы. Например, часто возникает вопрос об определении веса того или иного вида работы студента по предмету: реферат, выступление с докладом на научной конференции, участие в олимпиаде и т. д.

Следует обратить внимание на нерациональность одинакового распределения баллов по всем дисциплинам семестра, т. е. все дисциплины, различные по содержанию, объему, трудоемкости, оцениваются по одной 100-балльной шкале. Это приводит к тому, что в различных дисциплинах один и тот же вид работы студента оценивается различным количеством баллов. Реферат по истории, например, преподаватель может оценить в 5 баллов, в то время как реферат на иностранном языке оценивается в 0,5 балла. Это вводит студентов в заблуждение и вызывает у них массу вопросов.

Другая проблема заключается в том, что нарушается системность в содержании курса в целом. Содержание разбивается на отдельные смысловые части – модули. В традиционной системе контроля все решает преподаватель, т. к. ему проще отследить успеваемость студентов и определить необходимость перехода от одной темы к другой. При использовании БРС обеспечение логики и преемственности в формировании понятий и способов деятельности становится прерогативой самих обучаемых. Более того, сами модули и балльная оценка их усвоения часто выделяются на основе субъективного фактора – позиции отдельного преподавателя. Это касается и создания измерителей.

Чтобы избежать разобщенности коллектива преподавателей в подходах к применению БРС, в определении модулей для изучения, динамики их прохождения в ходе курса ИЯ, для сохранения системного построения курса вопросы оценки, выделение критериев оценивания, вопросы соотношения критериев оценивания с баллами рейтинга должны стать предметом обсуждения на заседаниях методических объединений кафедры. Сама БРС должна быть тщательно проработана и изложена в содержании учебно-методических комплексов. Иными словами, новая технология контроля может стать эффективной лишь в случае введения единой БРС в рамках работы отдельной кафедры или даже целого вуза. Система достигнет макси-

мального эффекта лишь при разработке единого государственного рейтингового контроля. Однако это очень сложный процесс. Согласно имеющемуся опросу среди преподавателей российских вузов, внедрение модульно-рейтинговой системы контроля тормозится, прежде всего, из-за разобщенности вузовских коллективов и отсутствия сотрудничества в инновационных процессах. Если же рассматривать традиционный контроль, то здесь сохраняется общее единодушие и согласие теоретиков и практиков в его применении [2]. Возможно, это объясняется консерватизмом некоторой части членов преподавательского коллектива и их нежеланием менять привычные формы и методы деятельности.

Проблемы применения БРС организационного характера многочисленны. Так, еще не до конца проработаны правовые вопросы работы с отстающими студентами, которые не могут быть допущены к итоговому контролю или не сдали его. Не отработаны механизмы работы со студентами, на высоком уровне владеющими языком, но не набравшими минимальное количество баллов для допуска к зачету или экзамену (например, по причине пропусков по уважительной причине). Сочетание слабой работы в течение семестра и хороший письменный ответ на экзамене в среднем могут дать высокий итоговый балл, что ставит под сомнение объективность оценки знаний студента в целом.

Значительное увеличение нагрузки на профессорско-преподавательский состав, связанное с дополнительными работами в рамках БРС (проведение контрольных опросов, проверка письменных работ), отсутствие компьютера на рабочем месте преподавателя для оперативного подсчета баллов также можно рассматривать как определенные организационные проблемы, затрудняющие внедрение БРС. Обеспечение преподавателей устройствами и программным обеспечением для оперативной статистической обработки данных, несомненно, может способствовать более широкому внедрению этой системы контроля.

Другая группа проблем реализации системы БРК в условиях обучения ИЯ связана со спецификой самой дисциплины. Так, главная особенность организации БРК по ИЯ определяется целью обучения этому предмету, а именно: овладение иноязычным общением, т.е. умением говорить на иностранном языке, понимать иностранную речь на слух, излагать свои мысли письменно или читать и понимать иноязычный текст.

При обучении таким предметам, как химия, физика, история, математика, объектами кон-

троля могут и должны выступать, прежде всего, владение фактологической информацией, и умение решать задачи или работать с картой, документами. Что касается обучения ИЯ, то особенностью является выдвижение в качестве объектов контроля видов речевой деятельности и вместе с тем учет степени усвоения студентами грамматических форм, лексики и произношения в интегрированном виде, как они функционируют в реальном общении. Для каждого из указанных объектов контроля должны существовать собственные основные и дополнительные критерии оценки. Кроме того, должны учитываться и многие другие объекты контроля. Из описания опыта применения БРС в обучении ИЯ становится понятным, что традиционно выделяемые 100 баллов преподаватели ИЯ вынуждены дробить до малых единиц. Например, на оценку уровня активности студента на занятии или посещаемость занятия преподаватель может выделить всего 0,2 балла. Также достаточно трудно оценить письменный тест, выполняемый в ходе итогового контроля в конце семестра, в 12 баллов. Для этого было необходимо разработать целую систему перевода оценки теста в процентном соотношении в балльную оценку. Такие трудоемкие расчеты делают подход к оценке и контролю в целом несколько формальным и не совсем объективным.

В качестве проблемы целесообразно отметить и недостаточную разработанность объективных критериев для оценки некоторых видов иноязычной речевой деятельности. Так, достаточно сложно оценить устные ответы по сравнению с письменными работами, которые преподаватели оценивают без затруднений, исходя из единства требований. Например, для оценивания монологического или диалогического высказывания студента в ходе итогового контроля выделяется 10 баллов. При оценивании того или иного аспекта высказывания студента один преподаватель может поставить 3 балла, а другой 4. Этого не случится, если будут определены критерии оценивания. Другими словами, при разработке фондов оценочных средств кафедра должна определить четкие критерии оценивания устных высказываний и их «вес» в баллах и строго их придерживаться.

При обучении ИЯ в вузе необходимо выделять параметры контроля и самостоятельной работы студентов. Как известно, курс ИЯ в вузе представляется ограниченной сеткой практических часов, поэтому больший объем работы студенты должны выполнять самостоятельно. Соответственно, в рейтинге трудно ограничиться

только одним параметром, а именно «выполнение самостоятельной работы». Необходимо выделять целый ряд критериев для ее оценивания. На данный момент разработанная БРС позволяет лишь констатировать наличие или отсутствие самостоятельно выполненной работы.

Не следует забывать, что еще одной особенностью обучения ИЯ в вузе является профессиональная направленность. При составлении целостной системы БРС целесообразно было бы учитывать, насколько профессиональная составляющая подготовки будущих специалистов реализуется на уроках ИЯ. К сожалению, это приведет к выделению еще большего количества параметров рейтингового контроля и, соответственно, затруднит его применение.

В заключение нельзя не отметить, что работа по внедрению БРС контроля качества успеваемости студентов по ИЯ на неязыковых факультетах продолжается. В процессе работы вносятся изменения в целях повышения эффективности данной системы. Внедрение инновационной по своей сути технологии контроля обусловлено решением целого ряда проблем и может стать совершенным лишь при максимальном учете особенностей ее реализации в рамках обучения данному предмету, при стандартизированном

подходе к созданию единой системы балльно-рейтингового контроля кафедры и вуза, при творческом участии коллективов преподавателей и их плодотворном сотрудничестве.

Литература

1. Апанасенко Г.А. Балльно-рейтинговая система: имеет ли она право на самостоятельное существование? // Современная школа. – 2008. – № 2. – С. 9–14.
2. Проблемы введения системы зачетных единиц в вузе / Н. Р. Кильдеева [и др.] // Использование рейтинговой оценки знаний студентов в МГТУ им. А. Н. Косыгина: тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. (Москва, 10–13 окт. 2005.) – М., 2005. – С. 59–65.
3. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 308–319.
4. Цыренжапова С.Д. Кредитно-модульная организация учебного курса как средство развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов // Вестник Бурятского госуниверситета. Образование. Личность. Общество. – 2013. – Вып. 1. – С. 132.

Интернет-ресурсы

1. Документы международного семинара «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы», – URL: <http://www.bologna.spbu.ru>
2. Совершенствование системы языковой подготовки аспирантов в техническом вузе. –URL: <http://regcentre.isuct.ru/?q=node/12>
3. Положение о БРС. –URL: <http://www.mstuca.ru/staff>

Бурцева Эльвира Витальевна, доцент кафедры «Общенаучные дисциплины» Улан-Удэнского института железнодорожного транспорта, кандидат педагогических наук, e-mail: helen_vit@mail.ru

Чепак Ольга Александровна, доцент кафедры восточных языков Бурятского государственного университета, кандидат социологических наук, e-mail: chepak.o@yandex.ru

Burtseva Elvira Vitaljevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of humanitarian sciences, Ulan-Ude Institute of Railway Transport

Chepak Olga Aleksandrovna, candidate of social sciences, associate professor, department of oriental languages, Buryat State University.

УДК 378.016:53

© В. А. Гончарова

Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере: основные смыслы

В статье излагаются основные положения авторского учебно-методического комплекса дисциплины, разработанного для студентов-бакалавров языковых вузов по направлению подготовки «Педагогическое образование». Курс встраивается в учебно-методическую систему формирования лингводидактической и профессиональной компетенций бакалавров, а также развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: национальный социокультурный стереотип, преодоление стереотипов, межкультурная коммуникативная компетенция, диалог культур, лингводидактическая компетенция.

The methodology to overcome national social cultural stereotypes about the English national character: the key ideas of the syllabus

The article elucidates the key statements of the author's educational methodological program of discipline, worked out for undergraduate students of linguistic faculties training at the direction "Pedagogical Education". The course is introduced into educational and methodological system of formation language teaching professional competences at bachelors as well as for the development of intercultural communicative competence

Keywords: national social cultural stereotype, overcoming of stereotypes, intercultural communicative competence, the dialogue of cultures, language teaching competence.

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования обуславливает ряд трудностей, связанных с обеспечением качества профессионального образования. К таким трудностям, в частности, относится проблема подготовки полноценного специалиста в условиях сокращения количества учебных дисциплин и объема аудиторной нагрузки студентов-бакалавров. В подобной ситуации для формирования и развития многогранных профессиональных компетенций студентов значительная роль отводится курсам по выбору. Один из таких курсов разработан в рамках дисциплины «Методика обучения преодолению национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере», входящей в цикл профессиональных дисциплин по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» в области иноязычного образования. Данный курс является продуктом разработки авторской учебной программы, составленной в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению и профилю подготовки 050100 «Педагогическое образование» (профиль *Иностранный язык*) от 2010 г. В данной статье излагаются основные смыслы учебной программы.

Цель учебного курса заключается в совершенствовании лингводидактической компетенции при обучении преодолению абсолютности национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере в рамках развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов как ориентира для реализации профессионально-педагогических и методических стратегий будущего учителя иностранного языка. Межкультурная компетенция в рамках данного курса формируется в плане готовности обучаемых к организации и осуществлению межкультурного диалога с позиций представителей российской национальной культуры; включает в себя помимо иноязычной коммуникативной социально-личностную, общекультурную (общенаучную), исследовательскую компетенции, каждая из которых предполагает пред-

метные социокультурные и процедурные знания, коммуникативные, исследовательские (когнитивные, организаторские, конструктивные) умения. Лингводидактическая компетенция, реализуемая компетенциями профессионального развития, исследовательской и методической, выражается в формировании готовности будущих выпускников-бакалавров организовывать, мотивировать, контролировать коммуникативно-обучающие действия учащихся по предмету «Иностранный язык» с целью преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере в различных типах образовательных учреждений.

Задачи курса состоят в том, чтобы:

1) ознакомить студентов с теоретическим обоснованием проблемы национального стереотипа в процессе межкультурной коммуникации и его содержания как социокультурного феномена; абсолютизация стереотипного восприятия, культурные ценности;

2) ориентировать на осознание психологических механизмов стереотипного мышления и национального самосознания; обобщить приемы и способы актуализации механизмов стереотипного мышления (приемы направленного наблюдения, двойного видения, различения фактов и оценочных суждений; контроля за собственным стереотипным восприятием; перевода неосознанного в область осознаваемого на ассоциативном уровне);

3) ознакомить студентов с методологическими и концептуальными основаниями стратегии преодоления абсолютности стереотипов;

4) ознакомить студентов с системой обучения и технологией формирования межкультурной коммуникативной компетенции в аспекте преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере;

5) сформировать у студентов методические умения:

- идентифицировать существующий комплекс стереотипов об английском и русском на-

циональном характере;

- осуществлять концептуальный анализ аутентичного для английской / российской культуры текстового материала в рамках выделения набора черт национального характера с учетом возможной их многозначной трактовки в данной культуре;

- анализировать и моделировать системы культурных ценностей в английской и российской культурах в сопоставительном аспекте;

- предпринимать анализ и моделирование схем восприятия национального характера (и национального восприятия вообще) в рамках английской и российской национальных культур с позиции понимания относительной природы культуры как феномена;

б) способствовать формированию и развитию эмпатического отношения к представителям как иной, так и собственной национальной общности, осознания их как равновеликих индивидуальностей; мотивации к дальнейшему знакомству с другими национальностями на основе исследовательского характера восприятия и личной инициативы.

Областями профессиональной деятельности бакалавров, на которые ориентирует дисциплина «Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере», являются образование, социальная сфера, культура.

Освоение дисциплины готовит к работе со

следующими *объектами* профессиональной деятельности бакалавров: иностранные языки и культуры стран изучаемых языков, обучение, воспитание, развитие.

Процесс изучения дисциплины направлен на совершенствование и развитие следующих **специальных компетенций**:

профессионально-методическая компетенция как способность будущего специалиста разрабатывать и организовывать обучение иностранному языку на межкультурной основе (также и на фрагментарном уровне) с учетом применения технологии преодоления стереотипов об английском национальном характере; развивать полученные профессиональные умения на исследовательском, методическом уровнях;

иноязычная коммуникативная компетенция как способность осуществлять общение на иностранном (английском) языке в условиях реальных/смоделированных ситуаций межкультурной коммуникации;

межкультурная компетенция как способность выступать в качестве медиатора культур (английской и российской) в ситуациях, непосредственно связанных с проявлениями национального характера, с учетом осознанного отношения к недопустимости абсолютного восприятия его стереотипизируемых черт.

Содержание дисциплины включает следующие разделы:

№ п/п	Наименование раздела / темы	Содержание раздела
1	<i>Вводная часть.</i> <u>Теоретический раздел</u>	Основы осмысления национального стереотипа как социокультурного феномена в структуре национального самосознания. Национальный социокультурный стереотип как объект для преодоления при обучении иностранному языку в контексте межкультурного подхода. Проблема стереотипов. Методическое обоснование компонентов модели обучения преодолению стереотипов. Технология обучения преодолению стереотипов об английском национальном характере.
	<u>Практический раздел</u>	Психологические механизмы стереотипного мышления (психологический тренинг).
2	<i>Основная часть: межкультурная</i> Тема 1. Российская культура и автостереотипы	Идентификация автостереотипов. Концептуализация автостереотипов. Изучение объективных источников автостереотипов.
3	Тема 2. Английская культура и гетеростереотипы	Идентификация гетеростереотипов. Концептуализация гетеростереотипов. Изучение объективных источников гетеростереотипов.
4	Тема 3. Российская и английская культуры. Относительный характер культуры	Относительный характер культуры. Реконструкция культурных отношений с позиции медиатора культур. Обсуждение второй части упражнения на идентификацию стереотипного фона. Вывод. Подведение итогов работы.

5	Основная часть: методическая Мастер-класс	Моделирование урока в рамках методики преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере. Обсуждение и выводы.
6	Презентация микроуроков	Презентация микроуроков студентов. Анализ, методическое обоснование. Подведение итогов. Зачет (<i>рейтинговая система</i>).

Курс состоит из двух частей: введения и основной части, включающей три раздела. Вводная часть, направленная на создание обобщенной ориентировочной основы деятельности студентов по преодолению стереотипов, содержит теоретический и практический разделы. Теоретическая информация предполагает необходимые сведения о национально-культурном феномене стереотипа, особенностях его функционирования в структуре национального самосознания и национальной культуры. Для формирования профессионально-методической компетенции в данном аспекте в рамках вводной части формируются представления об особенностях процесса обучения иностранному языку с позиций межкультурного подхода, обосновываются концептуальные основы технологии преодоления стереотипов, эксплицируются компоненты методической модели курса. Вводная часть курса также ориентирована на сознательно-творческое усвоение студентами механизмов стереотипного мышления и формирование системы ориентиров для дальнейшего осознанного движения к снятию абсолютности стереотипов. Для этого в практической части введения в рамках психологического тренинга предлагаются специальные упражнения психологического характера. Следует заметить, что представленные упражнения не исчерпывают возможного набора заданий аналогичного характера; количество, интерпретация и характер упражнений в целом предлагаются на усмотрение преподавателя курса. Преимущественной формой подачи материала в этой части курса являются лекционные занятия.

Основная часть курса нацелена на наглядную актуализацию теоретического и методического потенциала дисциплины и включает, таким образом, межкультурную и профессионально-методическую части. Межкультурная часть, направленная на развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов, включает три соответствующих раздела (темы). Первый раздел соотносится с изучением темы русского национального характера и автостереотипов. Изучение автостереотипов в данном разделе и последующих выступает в качестве средства для анализа гетеростереотипов. Данный раздел включает упражнения на идентификацию

автостереотипов, на дезабсолютизацию автостереотипов-концептов. Второй раздел посвящен реализации темы английского национального характера и гетеростереотипов о нем; представлен аналогичными упражнениями сообразно тематике гетеростереотипов. Упражнения в каждом разделе представлены в логической последовательности усвоения знаний по мере целесообразного развития стратегии обучения: идентификация стереотипов – концептуально-контекстуальный анализ стереотипов – анализ ценностно-культурного наполнения стереотипов. Третий раздел изучения курса сопряжен с осознанием релятивного характера культуры как феномена в контексте сопоставительного соизучения родной и иностранной (английской) культур и национальных характеров. Здесь реализуются упражнения на релятивизацию стереотипов.

Профессионально-методическая часть предполагает проведение мастер-классов и презентацию микроуроков студентов, демонстрирующих технологию преодоления стереотипов. Необходимо заметить, что подобное разделение основной части курса носит достаточно формальный характер, поскольку, в силу специфики курса, межкультурная часть также направлена на реализацию профессионально-методической компетенции студентов и является необходимым звеном в логике развития смыслового содержания дисциплины.

Разделы контролируются в процессе текущего и итогового контроля. Зачеты определяются на основе рейтинговой системы контроля.

В целом курс ориентирован на расширение методических стратегий студентов в рамках межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. В качестве второстепенной значимости курс направлен на получение объективных сведений о представителях культуры изучаемого языка (англичанах), а главное – на формирование ориентировочной основы для выработки универсального способа получения этих объективных данных. Курс является необходимым и целесообразным звеном в цикле дисциплин, ориентированных на развитие как межкультурной компетенции студентов в условиях изучения иностранного языка, так и дисциплин профессионально-методической направленности.

Литература

1. Межкультурное общение: непонимание? Лингвистические решения / В. А. Гончарова, М. Ф. Овчинникова, И. Н. Столярова. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2012. – С. 6–75.

2. Гончарова В. А. Национальные социокультурные стереотипы в обучении иностранным языкам (языковой вуз, английский язык): опыт преодоления. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. – 164 с.

3. Гончарова В. А. Учебно-методический комплекс

учебной дисциплины «Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере» по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль *Иностранный язык*. Уровень подготовки: бакалавриат. Курс IV, семестр 7, очная форма обучения. – М. : Изд-во МГПУ, 2013. – 48 с.

4. Goncharova V. A. The Englishman: Sherlock Holmes or Mr Darcy? ...Or what to think of our national cultural stereotypes. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. – 215 с.

Гончарова Виктория Анатольевна, докторант, доцент Московского городского педагогического университета, e-mail: v-goncharova@yandex.ru.

Goncharova Viktoria Anatolevna, doctoral, associate professor, Moscow State Pedagogical University, e-mail: v-goncharova@yandex.ru.

УДК 378.016:796

© *Л. Г. Доржиева*

Кросс-культурный подход к развитию физической культуры студентов-востоковедов

В статье рассматриваются вопросы кросс-культурного подхода к развитию физической культуры, что является ключом к решению актуальной педагогической проблемы.

Ключевые слова: физическая культура, гендерные особенности, этническая культура, кросс-культурный подход.

L. G. Dorzhieva

Cross-cultural approach to the development of physical culture at students-orientalists

The article deals with the issues of cross-cultural approach to the development of physical culture, which is a key to solution of topical pedagogical problem.

Keywords: physical education, gender features, ethnic culture, cross-cultural approach.

В настоящее время наблюдаются кардинальные изменения физической культуры и спорта как науки, а также их социально-политического статуса. Предмет «Физическая культура и спорт» расширился в связи с развитием профессионального спорта, его феминизацией и современным толкованием здоровья.

В соответствии с «Алма-Атинской декларацией здоровья для всех к 2000 году», принятой Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1978 г. и Оттавской хартией по поддержке здоровья (ВОЗ, 1998), наметился сдвиг от лечения болезней к их предупреждению и поддержанию здоровья.

В Алма-Атинской декларации было дано новое толкование здоровья: «состояние полного физического, ментального и социального благополучия» [1, с. 456]. Это радикальное, революционное изменение. Если традиционно здоровье толковалось как отсутствие болезней или немощи, то даже только физическое благополучие означает большее, поскольку это не утилитарное отсутствие болезней, а осознание своей физической способности и потребности к выполнению полноценной деятельности в той или иной сфере.

Под ментальным благополучием следует по-

нимать прежде всего умственное благополучие, а также владение совокупностью умственных навыков и духовных установок [2, с. 188]. Следовательно, ментальное благополучие включает и психологическое благополучие.

Социальное благополучие означает, что человек нашел свое место в обществе и знает свои права и обязанности и способен их реализовать с пользой для себя и общества. Если воспользоваться понятием «социализация», то социальное благополучие означает, что человеческий индивид усвоил «определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [2, с. 190], так что мы имеем совершенно новое толкование здоровья.

В настоящее время все большее распространение получает профессиональный спорт, а также способ зарабатывания денег в сфере спортивного бизнеса. Это сказывается и на понимании спорта и физической культуры. К сожалению, профессиональный спорт оказывает скорее негативное воздействие на здоровье, чем позитивное.

На спортивную науку влияет и развитие женского спорта, поскольку мужская физическая

культура не может быть автоматически распространена на женщин. Известны исследования [1, с. 91], показывающие гендерные стереотипы по таким факторам, как благосклонность, активность и сила.

Если стандартизированную середину взять равной 500, то благосклонность мужчин составляет 505, благосклонность женщин – 498; активность (ориентированность на деятельность) мужчин – 545, женщин – 462; по параметру *сила* мужчины имеют оценку – 541, женщины – 459. Таким образом, по фактору *благосклонность* мужчины и женщины отличаются мало, зато по активности и силе у них наблюдается большая разница.

Эти показатели могут быть различными для разных стран, но в сущности они свидетельствуют о наличии разницы между мужчинами и женщинами по названным факторам и о необходимости учета гендерных особенностей в спортивных занятиях,

При изучении основ физкультуры и спорта следует иметь концептуальную схему, в которой были бы отражены их наиболее важные детали в историко-генетическом смысле, чтобы можно было получить специальные предложения для проверки. Такая схема должна быть построена исходя из двух основных контекстов – экологического и социально-политического.

Экологический контекст – это экологический мир, в котором выживает человеческая популяция, формируясь как общность, биологически адаптируясь, вживаясь в окружающую природную среду, находя определенную гармонию с ней. В процессе этой биологической адаптации складываются определенный опыт взаимодействия с миром природы, определенная культура, которая является физической культурой, сложившейся в процессе борьбы за существование. Элементами этой культуры являются бег, прыжки, плавание, метание камней и т.д., а в дальнейшем – борьба, стрельба из лука, конные скачки.

Социальный контекст – это контакты как внутри группы, так и между группами, в результате чего осуществляется социально-культурная адаптация популяции. В процессе интеграции физической и социально-культурной адаптации формируется культура, которая в настоящее время понимается как совокупность созданных человечеством материальных и духовных ценностей.

Мы акцентируем внимание на том факте, что физическая культура имеет изначальное укорененное или, говоря этнологическим языком,

примордиалистское (*primordial* в переводе с английского означает «изначальное», «исконное») происхождение. Экологический контекст отражается в историческом ракурсе в экономической деятельности: охоте, собирательстве, рыбной ловле, скотоводстве и земледелии. В результате физическая культура и культура экономическая, политическая, социальная приводят к культуре в целом.

История показывает, что бег, метание копья, стрельба из лука, борьба, конные скачки как спортивные состязания появились у всех народов и групп и по существу являются порождением борьбы за существование. Без лука и копья не смогла бы выжить ни одна группа. Лук существовал у англосаксов, германцев, скандинавов, греков, римлян, арабов, монголов, африканцев, индейцев, китайцев, японцев – у всех. Он был нужен и в охоте, и для защиты, и для нападения. С помощью лука одерживали победы и гунны, и скифы, и македонцы, и монголы, и римляне. Непроста слово *стрелять* происходит от слова *стрела*. Основной вывод, который вытекает из сказанного, состоит в том, что физическая культура имеет укорененный (примордиалистский) характер, поэтому она по различным путям включается в индивидуальный поведенческий репертуар (наблюдаемое поведение) и психологические характеристики. Кроме этого, физическая культура группы (этнота) может служить маркером этнической границы, этноинтегрирующим и этнодифференцирующим фактором.

Что касается путей, по которым происходит трансляция родовой физической культуры, то это экологическое влияние, генетическая и культурная трансмиссии. В современном мире в условиях глобализации одним из решающих факторов, оказывающих влияние и на этническую физкультуру в целом, и на физическую культуру индивида, служит аккультурация, означающая приобщение к доминирующей физической культуре в процессе овладения современными видами спорта, которые не являются, как правило, примордиалистскими, а имеют конструктивистскую историю, являются продуктами конструирования.

Этническую физическую культуру и мировую физическую культуру можно сравнить с этнической математикой и математикой в целом. Все этносы потому выжили, что научились считать. Если бы общность не пришла к натуральным числам и не придумала способы сложения, вычитания, умножения и деления, она бы не выдержала борьбы за существование. Поэтому каждый народ имеет свою арифметику и

геометрию, свою национальную математику. Но существует и глобальная математика, наука математика, имеющая глобальное значение. Приобщение детей к современной математике в начальной школе требует учета этноматематических особенностей, очень часто успех математического образования зависит от того, насколько хорошо установлена гармония этнической и универсальной математики. Аналогично нужна гармония этнической и мировой физической культуры на индивидуальном уровне. Известно, что существует физическая культура сознания, неявная этническая физическая культура, которую нужно разгадать, чтобы учесть в развитии личности индивида, в развитии его индивидуальной физической культуры.

Мы занимаемся исследованием проблемы развития физической культуры студентов-востоковедов, для которых восточные культуры являются предметом профессиональной компетентности. Наша цель состоит в том, чтобы на занятиях по физической культуре способствовать освоению студентами восточных культур. Для этого нами изучен потенциал восточных систем физических упражнений, направленных на укрепление здоровья человека и профилактику заболеваний. «В странах Востока, – пишут 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» [3, с. 5].

Нами разработана система кросс-культурного подхода к освоению комплекса физических упражнений в практике цигун, индийской и тибетской йоги, в восточных единоборствах. Названные системы представляют собой не просто физические упражнения, а концентрированное выражение китайской, японской, тибетской, индийской, монгольской культур. В контексте этих культур на занятиях по физической культуре осваиваются восточные оздоровительные системы.

Изучая эту культуру и занимаясь йогой и ушу, можно понять 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» [4].

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 [3], что послужило основным источником овладения студентами теорией и практикой цигун.

Понимание современного взгляда на здоровье в контексте изучения восточных культур мы называем кросс-культурным 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.

М. М. Бахтин подчеркивал, что культуру народа 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» [5, с. 335].

Вместе с тем М. М. Бахтин подчеркивает, что возможность взглянуть на мир глазами изучаемой (иной) культуры есть «необходимый момент ее понимания».

Итак, для нас важно, чтобы будущий востоковед, стремящийся понять другую культуру и обладать кросс-культурной 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.

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; природоресурсный 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.

Для отбора методов исследования необходимо установить начальный уровень кросс-культурной грамотности, отношение студентов к русской культуре, определить уровень их знаний, играющих важную роль в межкультурном взаимодействии, в понимании культуры.

Для получения целостного представления о кросс-культурной 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 этниче-

ские стереотипы как упрощенные, схематизированные, устойчиво эмоциональные образы, распространяемые на всю этническую группу. Таковыми 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 активации межкультурного взаимопонимания в силу его внутренней диалогичности [6].

Сущность жизни человека состоит в поисках и обретении смыслов, которые 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 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 [7, 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 кросс-культурной компетентности обязательным (необходимым) условием является овладение коммуникативной компетенцией, т.е. развитие коммуникативной компетентности. Мы рассматриваем коммуникативную компетентность 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.

Таким образом, в сфере физической культуры и спорта выделяются компоненты, имеющие укорененный характер в каждой этнической физической культуре и вместе с тем представляющие универсальную, инвариантную часть всей мировой системы физкультуры и спорта. Такими компонентами являются стрельба из лука, борьба, конные состязания, бег и некоторые другие виды спорта. Следовательно, физическая культура и спорт, исторически возникшие как результат биологической адаптации по отноше-

нию к экологическому контексту, являются фундаментальными областями науки.

Литература

1. Кросскультурная психология. Исследования и применение: пер. с англ. – Харьков : Изд-во Гуманитарного центра, 2007.
2. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М. : Аспект Пресс, 2004.
3. Абаев Н. В., Калмыков С. В. Методы психофизической тренировки цыган в боевом искусстве УШУ. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. пед. ин-та им. Д. Банзарова, 1993.
4. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности: пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990.
5. Бахтин М. М. Человек в мире слова. – М. : Изд-во РОУ, 1995.
6. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
7. Лузина Л. М. Понимание как духовный опыт. – Псков, 1997.

Доржиева Лариса Геннадьевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Бурятского государственного университета, e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru

Dorzhieva Larisa Gennadevna, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University.

УДК 378.4

© А. Ю. Ерентуева, И. Р. Балданова, Л. Р. Абидуева

Технологический подход к оцениванию достижений профессиональных компетенций

В статье изложены научно-методические подходы к разработке системы оценивания достижения уровней компетенций будущими специалистами и предлагается модель формирования профессиональных компетенций, включающая в себя характеристику, структуру и значимость компетенции, ее уровни сформированности и оценочные средства. Практическую значимость имеет разработанный авторами алгоритм составления паспорта компетенции, позволяющий эффективно организовать технологический процесс для достижения конечных целей образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, паспорт компетенции, иерархия учебных целей, качество образования.

A. Y. Erentueva, I. R. Baldanova, L. R. Abidueva

Technological approach to the assessment of professional competencies attainment

The article is devoted to scientific and methodical approaches to the development of the assessment system of level competences attainment by future medical experts and to a model of formation the professional competencies including characteristic, structure and significance of the competency, levels of its formation and assessment means. The algorithm of competency passport composition developed by the authors has practical relevance. It allows to arrange the technological process effectively for the attainment of the final goal in educational process.

Keywords: competency, competency-based approach, passport of competence, hierarchy of educational purposes, quality of education.

Переход системы высшего профессионального образования в России определяет, прежде всего, в качестве основы образовательного процесса компетентностный подход. Использование данного подхода, заменившего квалификационный и его традиционные дидактические единицы – знания умения, навыки – на практике опре-

деляет больше вопросов, чем ответов. Безусловно, компетентностный подход характеризуется и положительными моментами: система подготовки специалиста учитывает его личностные качества, определяет необходимость диагностики их развития и формирования профессиональных навыков на разных этапах обучения, усили-

вает контексты образовательной подготовки и кардинально меняет систему оценивания результатов обучения [1, 2]. Анализ содержания ФГОС ВПО нового поколения, изучение опыта других вузов России, обобщение педагогического опыта преподавателей университета позволяют очертить актуальные, на наш взгляд, вопросы, связанные с инновационной направленностью современного образования:

1) переход на компетентностный формат обучения не сопровождается на практике конкретными и понятными для всех формулировками самих компетенций;

2) как следствие – слабая дифференциация и операционализация по уровням освоения результатов образования, что не позволяет формулировать результаты обучения на уровне умений и профессионально ориентированных действий;

3) невозможность предъявления конкретных требований к результатам освоения компетенций, отсутствие надежного контрольно-измерительного аппарата;

4) несоответствие существующих контрольно-измерительных материалов качества подготовки студентов требованиям современного ФГОС ВПО;

5) необходимость компетентностной модели подготовки специалиста для проведения эффективного мониторинга на разных этапах обучения, в т.ч. на этапе итоговой государственной аттестации.

Для создания эффективной системы контроля за качеством образования необходим постоянный мониторинг уровня овладения студентами профессиональных компетенций, формируемых в рамках учебного процесса. Понятно, что процесс формирования профессиональных компетенций охватывает не одну конкретную дисциплину, а предусматривает изучение нескольких дисциплин и курсов. Поэтому возможность объективного оценивания компетенций мы получим только в случае всесторонней взаимосвязи с другими дисциплинами. Для этого необходимо в качестве начального этапа определить все дисциплины и курсы учебного плана, которые должны, согласно требованиям ФГОС, участвовать в процессе формирования данной компетенции в виде развернутой матрицы. Это позволит методически правильно и эффективно формировать межпредметные связи, усилить практический аспект преподавания дисциплин, укрепить связи между кафедрами разного профиля и позволит на практике осуществлять индивидуальный подход. По мнению В. И. Загвязинского, компетентностный подход к отбору материала в

обязательную часть учебных программ и в образовательные стандарты будет способствовать и реальной ликвидации перегрузки учащихся от лавины информации, которую они должны освоить [3]. Поэтому реализация данного направления на практике позволит существенно повысить качество учебно-воспитательного процесса.

Как известно, средства для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций разрабатываются учебно-методическими объединениями высших учебных заведений, основанием для разработки являются *паспорта компетенций по конкретному направлению подготовки*. Учитывая то, что сегодня мы реально имеем только готовые формулировки компетенций, а конечный выход – это оценивание уровня достижения конкретных компетенций, мы предлагаем один из вариантов методики формирования профессиональной компетенции в рамках учебного предмета «Биология с экологией», разработанный на медицинском факультете Бурятского госуниверситета (направление подготовки – лечебное дело, квалификация выпускника – специалист). *На первом этапе* необходимо на основании содержания компетенции определить ее структуру, место и значимость в структуре основной образовательной программы, освоение которой обеспечивает в числе других и представленная дисциплина.

1. Определение и основные характеристики компетенции:

Компетенция подразумевает способность и готовность к участию в освоении современных теоретических и экспериментальных методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований (ПК-32).

2. Структура компетенции:

Выпускник должен знать:

- основные этапы биологического эксперимента;
- основные методы изучения биологических объектов;
- методы оценки эффективности проведенного эксперимента;
- основные этапы планирования и осуществления эксперимента на определенных объектах живой природы в работах известных генетиков, экологов и др.;
- основные этапы медико-генетического консультирования.

Выпускник должен уметь:

- интерпретировать данные, полученные в результате экспериментальной и опытной работы;
- применять основные законы живой природы для объяснения результатов эксперимен-

тальной работы;

- определять и охарактеризовывать нормальный и патологический кариотип человека;
- выбирать и обосновывать модель эксперимента на конкретных объектах;
- решать генетические задачи и моделировать основные биологические процессы;
- уметь отражать основные признаки биологических объектов, оформлять результаты опытной и экспериментальной работы в альбомах и тетрадах, формулировать краткий и аргументированный вывод.

Выпускник должен владеть:

- методикой постановки опытов по изучению строения клетки, основных генетических закономерностей;
- методикой сбора данных для подтверждения научной гипотезы закона или теории;
- методикой расчета частот аллелей и генотипов в популяциях людей;
- методикой построения вариационной кривой и вариационного ряда.

Место и значимость компетенции в структуре ООП:

Владение данной компетенцией является одним из ключевых требований для успешной деятельности выпускника, связанной с осуществлением экспериментальной и научной работы. Компетенция является обязательной и входит в перечень базовых профессиональных компетенций по направлению подготовки.

Ориентация образования на конкретный результат требует, прежде всего, пересмотра оценки качества образовательного процесса и управления им. Практическая сторона этого вопроса пока недостаточно отражена в научной литера-

туре. Прежде всего целеполагание процесса обучения на результат предусматривает структурирование содержания образования, использование образовательных технологий, адаптированных к процессу формирования компонентов деятельности и личностной составляющей компетентности, применение специальных методов оценки учебных достижений в соответствии с требованиями к выпускнику по определенному направлению [4]. Поэтому на втором этапе работы необходимо определить уровни сформированности компетенции, для этого необходимо создать тарификатор описания уровней усвоения знаний умений, владений, личностных качеств. Для этого используется традиционная педагогическая таксономия Б. Блума – четко упорядоченная система целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни. Таксономия целей обучения – систематизированный банк целей и уточняющих их задач, соответствующих определенным образовательным областям или конкретному учебному курсу, внутри которых выделены их основные категории и последовательные уровни (иерархия). Такая систематизация и упорядочивание подцелей помогают педагогу достигать поставленных целей поэтому для эффективного оценивания компетенций необходимо изначально описать результаты, используя терминологию, понятную студентам, коллегам и экспертам. Учитывая результаты входного контроля, начальный этап обучения студентов в университете по данной дисциплине, психологические возрастные особенности, мы выделили три уровня сформированности компетенций, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Планируемые уровни сформированности компетенции

	Уровни сформированности компетенции	Основные признаки уровня
1	Начальный уровень (формирование знаний и приобретение первичного опыта)	Имеет представления об основных законах развития природы и существования жизни. Знает основные биологические понятия и виды экспериментов, современные подходы к организации и проведению биологических опытов, объясняет полученные результаты в ходе экспериментальной работы, правила и принципы работы с биологическим материалом. Знает основные законы генетики и ее значение для медицины, основные методы изучения генетики человека, принципы медико-генетического консультирования. Имеет опыт анализа результатов исследований (как по описанию, так и собственным), обоснования выбора опытной модели для объяснения теоретических обобщений.
2	Средний уровень (освоение отдельных элементов деятельности, приобретение технологических навыков)	Владеет методиками постановки опытов, доказывающих основные биологические явления, решает генетические задачи на основные виды наследования признаков у человека, применяет законы математической статистики для решения задач по популяционной генетике, составляет и анализирует родословные, моделирует основные биологические процессы (био-

		синтез белка, этапы онтогенеза, взаимоотношения разных организмов в природе), объясняет характер отклонений в ходе развития, ведущих к формированию вариантов, аномалий и пороков.
3	Повышенный уровень (применение знаний и технологий для решения профессиональных, образовательных и жизненных задач)	Разрабатывает программу экспериментальных доказательств основных теоретических законов и теорий. Осуществляет отдельные элементы программы управления организационными изменениями. Проводит комплексную оценку эффективности применения различных методов при доказательстве фактов, явлений или законов. Корректирует программу исследовательских методов на основе полученных данных.

На третьем этапе формирования компетенции необходимо создать фонд оценочных средств, позволяющих оценить уровень сформированности компетенций у студентов по дисциплине. В рамках компетентного подхода оценочные средства выступают как инструмент демонстрации достижений заявленных результатов обучения. Примерные типы контрольных заданий для оценки уровня сформированности компетенции в курсе «Биология с экологией» приведены в таблице 2.

Задания разрабатываются на основе профессионально ориентированных ситуаций и должны носить полидисциплинарный характер. Поэтому процесс создания компетентно ориентированных контрольно-измерительных материалов

необходимо рассматривать как проектирование, а не простое составление тестовых и других заданий. В конструкторе оценочных средств необходимо классифицировать задания по сложности: задания на владение, задания на умения и задания на знания. Объективно сложным остается вопрос о диагностическом аппарате оценивания личностных качеств в процессе формирования профессиональных компетенций.

Таким образом, технологический подход оценивания достижения компетенций позволяет научно обосновать структуру и содержание профессиональных компетенций, алгоритмизировать процесс создания оценочных средств и повысить качество образования.

Таблица 2

Диагностические средства оценивания достижения компетенций

Уровень	Контроль
Начальный	Тесты закрытой формы с выбором ответов из предложенных, тесты на соответствие, терминологические диктанты, рефераты, составление алгоритмов экспериментальной и опытной работы, планирование опытной работы по образцу.
Средний	Тесты открытой формы, задания на установление последовательности, составление паспорта эксперимента, биологические задачи, моделирование.
Повышенный	Case-method, творческие работы, проекты, исследовательские задания, эссе, портфолио.

Литература

1. Белогурова В. А. Научная организация учебного процесса: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 511 с.
2. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции – М. : Логос, 2011. – 334 с.

3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 10–14.

4. Петухов М. А., Набиев В. Ш. Технологические проблемы формирования фундаментальных характеристик личности обучающихся // Высшее образование сегодня. – 2010. – №6.

Ерентуева Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей патологии человека Медицинского института Бурятского государственного университета, e-mail: a_erentueva@mail.ru

Балданова Ирина Ринчиновна, кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой общей патологии человека Медицинского института Бурятского государственного университета, e-mail: irrinchin@mail.ru.

Абидуева Лыгжима Ранжуровна, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры инфекционных болезней Медицинского института Бурятского государственного университета, e-mail: abidueva75@mail.ru

Erentueva Anna Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of general pathology of a man, Medical Institute, Buryat State University, e-mail: a_erentueva@mail.ru

Baldanova Irina Rinchinovna, candidate of medical sciences, associate professor, head of the department of general pathology of a man, Medical Institute, Buryat State University, e-mail: irrinchin@mail.ru.

Abidueva Lygzhima Ranzhurovna, candidate of biological sciences, senior lecturer, department of infectious diseases, Medical Institute, Buryat State University, e-mail: abidueva75@mail.ru

УДК 811.111

© Л. Е. Забанова, Л. М. Хобракова

Эффективное обучение английскому языку в вузе культуры и искусств (из опыта прохождения стажировки в г. Дублин, Ирландия)

В статье рассматриваются некоторые продуктивные подходы, применяемые в практике преподавания английского языка в Европе в соответствии с документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», такие как предметно-языковое интегрированное обучение и проблемно-ориентированное обучение. Опираясь на свой опыт стажировки на базе школы АТС в г. Дублин (Ирландия), авторы делают вывод о целесообразности использования методики проблемно-ориентированного обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в вузе культуры и искусств.

Ключевые слова: эффективные методы обучения английскому языку, неязыковой вуз, система уровней владения иностранным языком (CEFR), иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, проблемно-ориентированное обучение.

L. E. Zabanova, L. M. Khobrakova

The English language effective teaching at higher educational institution of culture and arts (on the basis of the Teachers' Training Program in Dublin, Ireland)

The article highlights some approaches applied in the practice of learning the English language in Europe according to the document "Common European Framework of Reference: study, learning, evaluation", such as subject-language integral teaching and problem-focused teaching. On the basis of their practical studies undergone at ATC School of English in Dublin, Ireland, the authors come to the conclusion that methodology of task-based language learning is more effective in forming foreign communicative competency at English classes in higher educational institution of culture and arts.

Keywords: effective methods of teaching English, non-linguistic higher educational institution, the Common European Framework of Reference (CEFR), foreign language communicative competency, communication skills, Task-Based Language Learning (TBLL)

Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе культуры и искусств как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Это положение зафиксировано в Примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» под общей редакцией С. Г. Тер-Минасовой [1], председателя Научно-методического совета по иностранным языкам при Министерстве образования и науки РФ, и является базовым для определения цели и задач обучения дисциплине в неязыковом вузе. Наличие Примерной программы позволяет сделать обоснованный выбор содержательного наполнения для ее реализации в вузе культуры с учетом специфики направлений подготовки, нацеленной на эффективное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у выпускников.

Однако обучение иностранным языкам в неязыковом вузе связано с рядом трудностей, а именно:

1) обучаемые имеют разный базовый уровень по языку, что при небольшой сетке часов препятствует качественной организации учебного процесса согласно программным требованиям;

2) наполняемость языковых групп в среднем 15-20 человек в пределах фиксированного во времени занятия не позволяет применять должного личностно-ориентированного подхода к каждому студенту, что весьма актуально в преподавании иностранных языков;

3) недостаточный уровень владения языком студентами не дает возможности преподавателю в полном объеме использовать аутентичные материалы и передовые технологии в учебном процессе;

4) большинство студентов не рассматривают иностранный язык как составляющую их профессионального умения, как следствие – низкая мотивированность к изучению языка и отсутствие уверенности в успешности процесса его овладения.

В то же время федеральные образовательные стандарты по иностранным языкам весьма высоки, например, бакалавр «владеет одним из иностранных языков **на уровне не ниже разговорного**» (направление *Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы*); «владеет одним из иностранных языков **на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность**» (направление

«Педагогическое образование», профиль *Музыка и Дополнительное образование*) и т.д. [2]. К сожалению, как показывает практика, достигаемый уровень владения иностранным языком студентов недостаточен для профессиональной деятельности.

До последнего времени главной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах являлось развитие умения читать и переводить специальную литературу. Но развитие межкультурной коммуникации, расширение международного сотрудничества в различных сферах деятельности требует владения английским языком как средством межкультурного общения специалистом любого профиля. Возникает вопрос: «Как сделать процесс преподавания иностранного языка результативным в плане реализации новых образовательных стандартов, принимая во внимание наличие всех вышеназванных проблем?».

Цель статьи – рассмотреть технологии, широко используемые в западной методике для повышения эффективности процесса обучения английскому языку в неязыковом вузе. Их результативность нашла подтверждение в процессе нашей стажировки на базе школы АТС в г. Дублин, Ирландия. АТС Language & Travel была основана в 1964 году. Школа предлагает широкий спектр языковых курсов для обучаемых разного возраста и различных языковых уровней, включая общий английский (General English), английский для делового общения (Business English) и для подготовки к сдаче экзаменов (Cambridge, IELTS). Школа имеет аккредитацию государственного департамента, контролирующего деятельность всех образовательных учреждений Ирландии (ACELS – Accreditation and Co-ordination of English Language Services). Наша стажировка включала следующие аспекты: методологию; современные подходы в преподавании иностранного языка; обучение грамматике, лексике, видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму; развитие навыков управления языковыми группами; проблемно-ориентированное обучение; исправление ошибок и т.д.

Практика показывает, что методы преподавания английского языка как иностранного получили широкое развитие за последние 70 лет. В начале 1940-х гг. учебный процесс в основном состоял из тренировочных упражнений (drills) и заучивания вокабуляра. Объединение Европы и закрепление статуса английского как языка международного общения потребовали от преподавателей

разработки активных методик с учетом требований CEFR (the Common European Framework of Reference = система уровней владения иностранным языком) [3]. Как известно, еще в 2001 г. в странах Европейского Союза (Ирландия – член Евросоюза) была введена CEFR, представляющая собой документ из 264 страниц. Разрабатывая этот документ, Совет Европы рассматривал в качестве приоритетной задачу создания национальных систем оценки языковой компетенции обучаемых. В системе CEFR знания и умения обучаемых подразделяются на шесть уровней:

A Basic User (Элементарное выживание)

A1 Breakthrough or beginner (Уровень выживания)

A2 Waystage or elementary (Предпороговый уровень)

B Independent User (Самодостаточное владение)

B1 Threshold or intermediate (Пороговый уровень)

B2 Vantage or upper intermediate (Пороговый продвинутый уровень)

C Proficient User (Свободное владение)

C1 Effective Operational Proficiency or advanced (Уровень профессионального владения)

C2 Mastery or proficiency (Уровень владения в совершенстве) [3].

Обучение ИЯ в европейских странах осуществляется в соответствии с этими стандартами. Согласно этой шкале весь языковой материал разбит по уровням в зависимости от сложности, что способствует формированию языковой и коммуникативной компетенций. Например, разные случаи употребления Present Simple вводятся на различных уровнях изучения языка, а именно: *повторяющиеся действия в настоящем* объясняются на уровне A1 (Beginner / Elementary), *запланированные действия, относящиеся к будущему*, – на уровнях A1-A2 (Elementary/Pre-Intermediate), а *сиюминутные действия*, например, в спортивных комментариях и при демонстрации опытов, даются на уровнях B2-C1 (Upper-Intermediate/Advanced). Например, следующее грамматическое задание может быть предложено студентам уровня B2:

Present Simple Uses

There are five main times when the present simple is used in English.

1. present and timeless states;
2. repeated events in the present;
3. instantaneous events in the present;
4. past events;
5. future scheduled events.

Decide which example from five present simple

sentences matches each of the uses below:

1. The train leaves at 8:30 this evening from Platform 9.
2. He always rushes in at the last minute, let's start without him.
3. So, as Henman serves, we ask ourselves could this be the last serve of the match.
4. She comes from a long line of dentists.
5. Police discover crack in Australia.

Для результативного выполнения этого задания педагогу необходимо обратить внимание студентов на *типичные контексты* использования этого времени, например, в расписаниях, при описании маршрутов поездок, повседневных действий, в спортивных комментариях, при изложении сюжетов фильмов, анекдотов, в газетных и журнальных заголовках и т.д., что демонстрирует данная таблица.

Present Simple Use	Example sentence	Typical Context for Use	Appropriate level to introduce
Future scheduled events	The train <i>leaves</i> at 8:30 this evening from Platform 9.	Timetable information <i>The film starts at 8pm tonight.</i> Itineraries <i>We spend two days in Singapore and then head to...</i>	Elementary/Pre Intermediate (A1)
To describe repeated events in the present	He always <i>rushes</i> in at the last minute, let's start without him.	Daily routine <i>I get up at 7am.</i> Habits <i>He smokes 20 cigarettes a day.</i>	Beginner/Elementary (A1)
To describe instantaneous events in the present	So, as Henman <i>serves</i> , we ask ourselves could this be the last serve of the match.	Sports commentaries <i>Messi passes the ball to Pedro and he scores!</i> Giving a demonstration <i>So I chop the fruit and put it into the cake mixture like this...</i>	Upper Intermediate/Advanced (B2-C1)
To describe present and timeless states	She <i>comes</i> from a long line of dentists.	Scientific facts <i>Water boils at 100 degrees.</i> Characteristics of different peoples, animals etc. <i>Hindus don't eat beef.</i> Likes & dislikes, beliefs, knowledge <i>She doesn't believe in God.</i>	Beginner/Elementary (A1)
To describe past events	Police <i>discover</i> crack in Australia (newspaper headline)	Anecdotes, jokes <i>A man walks into a bar...</i> Plot summaries <i>It's the Great Depression and the family leaves Oklahoma for California in search of work...</i> Newspaper headlines & captions <i>Robert De Niro wins the Oscar for best actor.</i>	Upper Intermediate/Advanced (B2-C1)

Такой подход практикуется в работе над всеми другими видами речевой деятельности. Для сравнения, в российской практике обычно вводятся сразу все случаи употребления Present Simple без акцента на контекст употребления, что создает трудности при восприятии материала студентами. Это неудивительно, поскольку в традиционной системе обучения, практикуемой в российской высшей школе, язык изучается как *знание*. В учебном процессе отмечается значительная роль грамматики и чтения, в то время как в западной практике преподавания ИЯ акцент ставится на формирование коммуникативных навыков на основе аутентичных материалов. Следовательно, целью изучения языка в современном мире должно быть формирование *навыка* общения, ведь коммуникативные умения составляют основу успешного вербального об-

щения. Яркое подтверждение этому факту мы нашли в организации учебного процесса в АТС в Дублине, когда нам была предоставлена возможность посещения и последующего анализа занятий со студентами разных языковых уровней ведущих педагогов этой школы. Эффективность занятий была во многом обусловлена четкой *постановкой цели действия и наличием алгоритма решения*.

Преподаватели школы АТС акцентировали наше внимание на ряде методических подходов к обучению, наиболее продуктивных в странах Евросоюза, включая CLIL (Content and Language Integrated Learning = Предметно-языковое интегрированное обучение) и TBLL (Task-Based Language Learning = Проблемно-ориентированное обучение). Исходя из опыта нашей работы, считаем, что TBLL более прием-

лемо в условиях неязыкового вуза. В нем присутствует самостоятельная систематическая поисковая деятельность обучаемых согласно поставленной цели на основе аутентичных материалов для решения проблемных ситуаций. Оценка за выполненную работу ставится в зависимости от *решения* коммуникативной задачи, а не от точности использования языковых средств, например, грамматических форм и конструкций. Таким образом, важен объем речевых действий студентов, что приводит к беглости говорения и в конечном счете к повышению уверенности обучаемых в успехе учебного процесса.

Рассмотрим некоторые коммуникативные задания на развитие речи:

- упражнения, цель которых – восполнить пробел в информации, рассчитаны для работы в паре или в группе. Например, планирование от-

дыха с использованием туристских брошюр, когда пара/группа должна прийти к единому решению при выборе места отдыха; ранжирование в предлагаемом списке «10 самых известных культурных/природных объектов мирового наследия»;

- ролевая игра, дающая возможность студентам практиковать языковые средства, которые могут им понадобиться в конкретных ситуациях реальной жизни. Необходимо помнить, что при использовании ролевой игры в группах со слабой языковой подготовкой преподаватель должен включать в ролевые карточки больше языкового материала как рамку, внутри которой студенты будут выстраивать свой диалог. Например:

You are chatting to a newly found Internet friend about his musical tastes (Role play to practice asking about musical tastes, at Pre-Intermediate level) [4].

Partner 1	Partner 2
Ask your friend what his/her favourite kind of music is. <i>Can you tell me about your musical preferences? I wonder</i>	Share your musical tastes with your friend. Tell him/her that music is your whole life. You never stop listening to music. <i>There are many kinds of music worth listening, but I..... I can't imagine my life without music.</i>
Ask your partner if he/she can concentrate on other things when he/she is listening to music. In your opinion loud music does not allow to concentrate. <i>Do you listen to music while doing your homework? I think doing homework requires complete concentration.</i>	Disagree with your partner. Give your arguments for listening to music. <i>I can't agree with you. On the contrary. Music makes me feel happy (full of energy, active, emotional) so any task does not seem too boring (dull, monotonous).</i>
Ask your friend if he/she prefers listening to songs in his/her own language or in another language. <i>Do you listen to songs.....?</i>	Tell your friend that you don't mind listening to songs in different languages if they are melodic and the words have sense. <i>I really like..... I adore..... Frankly speaking, I don't miss any hits.</i>
Ask if there is any kind of music that he/she hates. <i>Is there.....?</i>	Say that you are doing a degree in music that's why you show professional interest to any kind of music. <i>Sorry, I haven't told you that I major in music.</i>
Say that you are really happy to meet an interesting person. Express your hope for future contacts.	Thank for the shown interest and offer your friendship.

Деятельностный подход является основой организации современного коммуникативно направленного занятия. Согласно статистическим данным, обучаемые запоминают только 10% того, что читают; 20% – того, что слышат; 30% – того, что видят; 50% – того, что видят и слышат; 70% – того, что говорят; 90% – того, что говорят и делают. Следовательно, формирование каждого коммуникативного умения требует четкой последовательности упражнений, как рецептивных, так и продуктивных. Количество и последовательность действий обучаемых будут варьироваться в зависимости от сложности формируемого навыка, поскольку форма выражения мыслей и способ их детализации зависят от языкового уровня обучаемых. При этом особое внимание следует уделять динамике работы как

в индивидуальном режиме, так и группах из нескольких человек для решения коммуникативных задач. Наличие алгоритма решения, предлагаемого педагогом, облегчает формы выражения и способы детализации мыслей и способствует повышению уверенности обучаемого в результативности своего речевого поведения. Цель работы педагога – стимулировать целенаправленное и осмысленное взаимодействие между студентами. Задания необходимо разрабатывать таким образом, чтобы у обучаемых была причина или цель для говорения из реальной жизни. Ведь как показывают наблюдения за учебным процессом в высшей неязыковой школе, одной из причин неудач является низкий уровень коммуникативной мотивации. Например, обучение иноязычной речи студентов творческих специ-

альностей будет более эффективным и продуктивным, если в процессе преподавания языка предусмотреть выполнение эмоционально окрашенных заданий и упражнений. Так, музыка является одним из продуктивных способов усвоения ИЯ. Песня, особенно аутентичная, является важным элементом любой культуры, отражением особенностей менталитета народов, поэтому заслуживает самого пристального внимания на занятиях в вузах культуры и искусств. Слушая композиции на английском языке, студенты узнают интересные факты из истории англоязычных стран из лингвокультурологических комментариев, самостоятельно найденных с помощью поисковых систем, из электронных словарей и энциклопедий. Использование интернет-технологий в образовательном процессе позволяет разнообразить занятия, предлагать студентам образцы аутентичной речи, музыкальных шедевров на английском языке, визуальные образы. Интернет открывает новые возможности для организации самостоятельной работы студентов.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует сказать, что современная жизнь предъявля-

ет другие требования к преподаванию и изучению иностранных языков, поэтому преподавателям неязыковых вузов необходимо вносить некоторые коррективы в учебные программы по английскому языку, использовать эффективные методики стимулирования познавательной активности студентов, ставя конечной целью формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский и испанский языки) блока гуманитарно-социально-экономических дисциплин (федеральный компонент ГОС ВПО), рекомендуемая для направления подготовки для неязыковых вузов и факультетов. Квалификация (степень) выпускника бакалавр, Министерство образования и науки РФ, 2009.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты (бакалавриат) [Электронный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru//fgosvpo/7/6/1/3>
3. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: A Guide for Teacher and Teacher Trainers [Электронный ресурс]. – URL : <http://europe.hkbu.edu.kh>
4. Забанова Л. Е., Хобракова Л. М. Английский язык для бакалавров: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – Улан-Удэ : ИПК ВСГАКИ, 2013. – 77 с.

Забанова Лариса Егоровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и общей лингвистики Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, e-mail: larisa-zabanova@mail.ru

Хобракова Людмила Матвеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и общей лингвистики Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, e-mail: lyudakhobrakova@mail.ru

Zabanova Larisa Egorovna, candidate of philological sciences, associate professor, department of foreign languages and general linguistics, East Siberian Academy of Culture and Arts, e-mail: larisa-zabanova@mail.ru

Khobrakova Lyudmila Matveevna, candidate of philological sciences, associate professor, department of foreign languages and general linguistics, East Siberian Academy of Culture and Arts, e-mail: lyudakhobrakova@mail.ru

УДК 37.016:811.512.31

© Н. Г. Замбулаева

Основные методы обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях

Автор предлагает классификацию упражнений для использования на уроках бурятского языка в начальной школе. При выборе методов обучения должны учитываться особенности организации учебной деятельности младших школьников на уроках бурятского языка в диалектных условиях и их основные новообразования.

Ключевые слова: литературный бурятский язык, диалекты, диалектные условия, диалектные ошибки, методы обучения, упражнения.

N. G. Zambulaeva

The main methods of teaching the Buryat literary language in dialect conditions

In this article it is considered the main methods of training in literary. The author offers a classification of teaching methods for use at lessons of the Buryat language at elementary school. The peculiarities of arrangement the academic activity of younger schoolchildren at the classes of the Buryat language in dialect conditions and their main neologisms should be taken into account at the choice of the teaching methods.

Keywords: Buryat literary language, dialects, dialect conditions, dialect mistakes, methods of teaching, exercises.

Проблема обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях достаточно исследована и отражена в ряде значимых публикаций, среди которых выделяются работы П. И. Малакшинова, Э. Р. Раднаева, Д. Д. Ошорова, Б.-Д. Б. Батоева, Б. Б. Будаина, С. Ц. Содномова, Б. Б. Лхасарановой, В. Д. Патаевой, С. Д. Будаева, Н. Г. Замбулаевой и др.

Одним из первых, кто обратился к данной проблеме, был П. И. Малакшинов [1]. Его работы «Предупреждение орфографических ошибок в бурятской школе» и «Усвоение лексики родного языка в бурятской начальной школе в условиях местных говоров» внесли значительный вклад в методику преподавания бурятского языка в диалектных условиях. Автор в работе «Предупреждение орфографических ошибок в бурятской школе» подробно рассматривает особенности цонголо-сартульского говора, влияние его на усвоение орфографии литературного бурятского языка, диалектные орфографические ошибки учащихся и методические приемы их предупреждения и устранения.

В другой его работе «Усвоение лексики родного языка в бурятской начальной школе в условиях местных говоров» в сопоставительном плане освещаются вопросы литературного языка и его диалектов и излагаются некоторые приемы работы учителей по родной лексике в западно-бурятских диалектных условиях. Работы П. И. Малакшинова и сегодня не утратили своей актуальности для практики преподавания литературного бурятского языка.

В практике обучения литературному бурятскому языку накопился определенный материал, связанный с приемами активизации учебной деятельности учащихся, обучающихся в условиях местного диалекта, который был обобщен и описан в диссертационных работах, учебно-методических пособиях, научных статьях. Вместе с тем мы подчеркиваем, что теория методов обучения родному языку до сих пор еще не разработана и в методике преподавания бурятского языка.

В работах авторов нет четкого разграничения понятий «метод обучения», «прием обучения», данные понятия употребляются в тесной взаимосвязи, как синонимы. Для того чтобы разобраться, что есть метод, что есть прием, обратимся к определению метода обучения.

Метод обучения – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач [2]. Существенными характеристиками метода являются вид познавательной дея-

тельности и структура содержания предмета обучения. Все то, чему мы обучаем школьника, он познает с помощью трех видов учебной деятельности: рецептивной, состоящей в восприятии материала, предложенного ученику в готовом виде; репродуктивной, связанной с запоминанием полученных знаний или выработкой умений и выражающейся в воспроизведении знаний или учебных действий; продуктивной, или творческой, направленной на самостоятельное добывание знаний. Это, как уже говорилось, первое основание для классификации методов. Второе основание связано с учетом специфики содержания предмета.

В педагогической литературе понятие метода относят только к деятельности педагога и к деятельности учащихся. И. Л. Бим в своей концепции различает методы обучения и методы учения. Как комплексы наиболее устойчивых, обобщенных, стандартизированных и повторяющихся действий, которые составляют иное, как методы деятельности учителя и учащегося [3]. Методы обучения включают методы организации ознакомления, организации тренировки и организации применения. Сопутствующим методом выступает контроль, включающий коррекцию и оценку. Этими методами владеет преподаватель: он организует деятельность учащихся в процессе овладения языком и культурой, он объясняет, разъясняет, сообщает, комментирует и корректирует, организует тренировку и применение полученных знаний в практической деятельности, т.е. готовит учащихся к реальному общению. Методы учения относятся к деятельности учащихся и соответственно подразделяются на ознакомление (включающее восприятие и осмысление), тренировку и применение. Сопутствующим методом является самоконтроль (самокоррекция и самоанализ). Ознакомление учащегося с учебным материалом предполагает, что он должен понять форму, значение и употребление изучаемых единиц. После ознакомления учащиеся должны тренироваться в употреблении нового материала.

По М. И. Махмутову, методы обучения разделяются на методы преподавания и методы учения. При этом к методам преподавания относятся информационно-сообщающий, объяснительно-иллюстративный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий, а к методам учения – соответственно исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый [4].

Несколько иную классификацию методов

обучения дают И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, которые в зависимости от характера учебно-воспитательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом делят на:

- объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный: рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов;
- репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;
- проблемное изложение изучаемого материала;
- частично-поисковый или эвристический метод;
- исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы, используемые с помощью учителя [5].

В своей классификации методов обучения Ю.К. Бабанский делит их на три основные группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [6].

Например, Л. Ф. Федоренко выделены такие методы практического изучения языка, как объяснение непонятных слов, подготовка устных сообщений, письменных сочинений, составление плана, конспектов, тезисов, исправление ошибок, обучение работе со справочным материалом. К методам теоретического изучения языка автор относит беседу, сообщение, чтение правил в учебнике. К большой третьей группе методов теоретико-практического изучения языка относит различные упражнения:

- при изучении грамматики: грамматический разбор, анализ готового материала, видоизменение языкового материала, изложение, грамматическое конструирование, сочинение;
- при обучении правописанию – орфографический и пунктуационный разбор, списывание, диктант;
- при обучении стилистике – стилистический разбор, синонимические замены, редактирование [7].

Основоположник методики обучения русскому языку в диалектных условиях А. В. Текучев называет семь методов, не прибегая к какой-либо их группировке: слово учителя, беседа, анализ языка, упражнения, использование на-

глядности, работа с учебной книгой, экскурсия [8].

Рассматривая проблему методов обучения, необходимо заметить, что названные методы представляют собой систему. Они тесно взаимосвязаны, и только комплексное их использование может обеспечить успешное управление при формировании творческой личности. Отдельно взятый, изолированный от общей системы метод обучения не может обеспечивать в полной мере реализацию всех функций обучения.

Обучение литературному бурятскому языку предполагает комплексную реализацию образовательной, воспитательной, развивающей и коммуникативной целей обучения при ведущей роли – коммуникативной. Ведущая роль в обучении учащихся бурятскому языку состоит в том, чтобы обеспечить такой уровень владения языком, при котором осуществляется языковое общение по всем видам речевой деятельности.

В процессе обучения литературному бурятскому языку в начальной общеобразовательной школе ставятся следующие **частные специальные цели**:

- *познакомить учащихся младших классов с понятиями «литературный язык», «диалект», «говор» как с основными понятиями в обучении;*
- *познакомить с основными диалектными особенностями местного говора на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях;*
- *познакомить с несоответствиями между диалектной и литературной формами бурятского языка;*
- *формировать навыки правильного употребления литературных норм бурятского языка в речи учащихся.*

При выборе методов обучения мы учитываем особенности организации учебной деятельности младших школьников на уроках бурятского языка в диалектных условиях и их основные новообразования.

Для обучения любому виду коммуникативной деятельности необходимы, прежде всего, адекватные упражнения. Для каждого вида коммуникативной деятельности требуются не отдельные упражнения, а система. В современной методической литературе термин «упражнение» неоднозначен. Психологи связывают понятие «упражнение» с самостоятельной активностью субъекта, которая может выражаться в многократном выполнении определенных действий или видов деятельности, имеющих целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. Нас интересует вопрос о группи-

ровке упражнений в соответствии с целями и задачами обучения. В настоящее время существует множество типологий упражнений, которые группируются по разным признакам и основаниям.

Е. И. Пассова классифицирует упражнения по: а) составу, б) способу выполнения, в) формулировке заданий. Также выделяет языковые упражнения, упражнения в переводе, трансформационные упражнения, подставочные упражнения, речевые и вопросно-ответные упражнения [9].

В. Л. Скалкин выделяет упражнения в зависимости от: 1) вида речевой деятельности (говорение, слушание), 2) этапа становления сложного речевого умения (говорить или слушать) [10]. Также классифицирует упражнения на рецептивные (обучающие аудированию), продуктивно-рецептивные (обучающие говорению), тренировочные и коммуникативные.

По определению И. Л. Бим, «упражнение является основным непосредственным материальным средством организации деятельности учащихся и учителя, учащихся друг с другом, ученика и учебника при самостоятельной работе» [11].

В обучении родному языку наибольшую известность получило деление упражнений на рецептивные, репродуктивные и продуктивные, а также языковые и речевые. Все три типа упражнений включают в себя разновидности по частным признакам: по характеру учебных действий – рецептивные с заданиями: выделить, сгруппировать, указать, подчеркнуть, переписать, воспроизвести. Репродуктивные с заданиями: дописать, подставить, образовать по образцу, преобразовать, дополнить. Продуктивные предусматривают действия по комбинированию, применению различного языкового материала в коммуникативных целях, по осуществлению целостного речевого акта в соответствии с заданными ситуациями.

Гораздо большее распространение в методике получило деление упражнений на языковые и речевые. Данная классификация более приемлема для школ, где бурятский язык изучается как родной. Среди этих групп упражнений выделим аналитические и конструктивные. Основное назначение упражнений аналитического характера – закрепление полученных знаний по родному языку. Аналитические действия оказывают прямое влияние на умения и навыки пассивной речевой деятельности (восприятие речи) и косвенное – на умения активной речи (говорение и письмо). Конструктивные упражнения связаны с какими-то изменениями в тексте (в том числе и

дополнением его), они более уместны при обучении родному языку, например, при прохождении темы «Глагол» задание может быть таким: изменить глагол настоящего времени на прошедшее время и т.п.

К упражнениям конструктивного типа относится большинство разновидностей тренировочных упражнений по речевым моделям и образцам. Тренировка по речевым моделям представляет собой наполнение какой-либо грамматической схемы либо замена одного речевого наполнения другим. В первом случае учащимся предлагается грамматическая схема. Дети должны наполнить эту схему словами. Например, глагол «ошоһон» (ушедший) прош.в. + вспом. гл. «байна» (стоять) – получается глагол «ошоһон байна» (отошедший).

Во втором случае дается образец. Например, *Гэртээ орой бусабабди (Мы поздно возвратились домой)*. Здесь полностью или частично заменить слова так, чтобы глагол оставался в тех же грамматических категориях: а) при полной замене: *Һургуулиһаа эртэ ерээбди (Мы рано вернулись со школы)*; б) при частичной замене заменить глагол: *Гэртээ орой ерээбди (Домой вернулись поздно)*.

Следующий тип – это творческие упражнения, т. е. творческий перенос знаний и навыков в новые условия с целью формирования умений. Творческие упражнения различаются между собой дидактической целью, степенью самостоятельности учащихся, уровнем творчества. Для решения творческих заданий у учащихся должны быть знания и навыки успешного применения их на практике. Важной дидактической целью творческих упражнений является выработка умения у школьников успешно ориентироваться в жизни, быстро, четко и правильно решать жизненные проблемы, применять приобретенные знания и навыки. В отличие от тренировочных упражнений для творческих заданий не предусматривается готовый материал, его нужно найти, придумать, создать. Эти задания имеют различное содержание, но их объединяет одно – творческое решение. Так, например, после прохождения темы «Собственные и нарицательные существительные» уместно дать детям сочинение «*Тоонто нютаг*» (*Мой отчий край*), «*Нютагаймнай баялиг*» (*Богатства земли нашей ...*), «*Нютагайм суута зон*» (*Знаменитые люди села, района*) и т.д.

Изучив различные классификационные системы упражнений, для обучения литературному бурятскому языку младших школьников в условиях местного говора предлагаем использовать

систему упражнений, направленных на: а) совершенствование произносительных навыков учащих-диалектоносителей местного говора; б) формирование лексических навыков; в) формирование грамматических навыков [12].

Эта система упражнений при удачном подборе учебного материала позволит значительно улучшить уровень усвоения литературного бурятского языка младшими школьниками, обучающимися в диалектных условиях. Рассмотрим каждую группу упражнений на конкретном фонетическом, лексическом и грамматическом материале говоров бурятского языка. Здесь и далее мы будем придерживаться классификации бурятских диалектов по Ц. Б. Будаеву. В монографии «Лексика бурятских диалектов в сравнительном освещении» автор отмечает, что в бурятском языке можно выделить три группы наречий: 1) западнобурятское наречие, к которому относятся следующие говоры: нижнеудинский, аларо-унгинский, боханский, эхирит-булагатский (с ольхонским подговором), качугский, баргузинский, байкало-кударинский, тункино-окинский и закаменский; 2) восточнобурятское наречие, охватывающее хоринский (с мухоршибирско-бичурским, агинским, шергольжинским и донда-киретским подговорами) и североселенгинский говоры; 3) южнобурятское наречие, которое включает в себя цонгольский (с подговором алтайских ашебагатов), сартульский и хамниганский (с подговором шилкинских или северных хамниган) говоры [13].

1. Упражнения, направленные на совершенствование произносительных навыков учащих-диалектоносителей местного говора:

а) в условиях западнобурятского наречия:

- *унишагдаһан үгэнүүдые анхаралтайгаар шагнаад, [ү]абятай үгэ дуулабал альгаа ташагты* (прослушайте ряд слов, поднимите руку (хлопните в ладошки), когда услышите слова со звуком: ү): *үнэгэн, элһэн, үншэн, гэдэһэн, мүнгэн, үбэл, эбэр, шэнэһэн, шүдэхэ, дэлхэй.*

- *үгтэһэн үгэнүүд сооһоо х' абятай үгэ ологты* (найдите в словарном ряду, слово со звуком х'): *хасуури, хүжюутэй, һалхин, һахал, хонхо, хабшаг, сабхи, хюмһан, хүйтэн.*

- *наараар унишагдаһан холбуулалнуудые шагнаад, зүб унишалга дуулабал, гараа үргэхэ* (прослушайте пары словосочетаний, поднимите руку, услышав правильный вариант): *томо үхибуун – томо үсибуун, шамбай хүсэтэй – шамбай хүшэтэй, сэхэ харгытай – шэхэ харгытай, хоһон гүдэһэн – хоһон гэдэһэн, шара һархяаг – шара һарсяаг, хүсеотэй басаган – хүжюутэй басаган, мүнөөдэр ерэбэ – нөөдэр ерэбэ.*

б) в условиях южнобурятского наречия:

- *унишагдаһан үгэнүүдые анхаралтайгаар шагнаад, [һ]абятай үгэ дуулабал альгаа ташагты* (прослушайте ряд слов, поднимите руку (хлопните в ладошки), когда услышите слова со звуком: һ): *саһан, һахал, һурагша, һургуули*

- *үгтэһэн үгэнүүд сооһоо [и] абятай үгэ ологты* (найдите в словарном ряду, слово со звуком [и]): *шэхэн, шанага, бэшэг, мушхаха, шулуун, шүдэр.*

- *наараар унишагдаһан холбуулалнуудые шагнаад, зүб унишалга дуулабал, гараа үргэхэ* (прослушайте пары словосочетаний, поднимите руку, услышав правильный вариант): *томо сургуули – томо һургуули, эртэ бодохо – эртэ босхо, хүбүүд наадана – хүбүүд наасна, тооһон бурьяа – тоохон бурьяа.*

II. Упражнения на формирование лексических навыков

а) в условиях западнобурятского наречия:

Үгтэһэн үгэнүүдтэ ямар? гэһэн асуудалда харюусаһан үгэнүүдые оложо бэшэгты (К данным словам подберите слова, отвечающие на вопрос «Какой?»).

Наран, үүлэн, һолонго, тэнгэри, зөөхэй, һүүн, миисгэй, гүлгэн, сэсэг, эжы, үбгэн, зүүдэн, дуун, ном, класс, бүмбэгэ, һургуули.

- *Мэдүүлэлнүүдые саашань өөһэдөө һанажа бэшэгты* (Дополните предложения по смыслу):

Газаа гурбатайхан хүбүүн наадажа ябатаараа,

Хоёрдохи классай багша хэшээлэйнгээ үедэ

Наран шангадажа,

Ахатаяа газашаа гаража,

Нэгэтэ Сэсэгмаа амаралтын үдэр

- *Точконуудай орондо бага, ехэ, томо, заахан гэһэн үгэнүүдые табигты* (Вместо точек подставить слова маленький, большой, огромный, крохотный):

..... түгсүүл ашаатай тэргэ мухарюулба. ажал ? Эгээ модон үрэнһөө ургаа юм. онгосо руу бараа ашадагуй. урьхаар ан баригдахагуй.

б) в условиях южнобурятского наречия:

- *Үгтэһэн нютаг хэлэнэй үгэнүүдтэ литературна хэлэнэй үгэнүүдые оложо бэшэгты, зүбөөр үгүүлэгты* (к диалектным словам подобрать литературный эквивалент, пишите и произнесите его правильно):

Шар цэцэг – Аджаэ –

Нүхөөс – Дзаавгаэ –

Сүльджөмөөр – Хүхөр –

Эмэгээ – Содо –

Үргэбчэ – Гонтохо –

• Текст буулгажа бэшэхэдээ, илгаатай үгэнүүдые удхаараа адлишуу үгэнүүдээр хэлгэгты (Спишите текст, заменяя выделенные слова синонимами):

Ехэ борооһоо эсэгэ басаган хоер хорожо, ондоо автобусой ерэхые хүлээн, набтархан һаглагар модон доро һуубад. Уданиһегүй автобус ерэжэ, зон яаралтайгаар һуужа захалба. Эсэгэнь басаяа үргэжэ, автобусто һуулгаха гэхэдэнь, тэрэнь гэдэргээ буляалдаба.

Үглөөгүүр **жабартай хүйтэн** байгааһыё һаа, үдэрынъ **тэниглэн**, дулаабтар болобо. Наран **игаана. Наруули** газарай саһан хайлажа, нимгэн, саһа багатай газарта **соохорложо** эхилбэ.

• Шүлэгүүдэй хэһэгүүдые уншаад, доогуураа зураатай үгэнүүдтэ харша удхатай үгэнүүдые һанажа хэлэгты (Прочитайте отрывки из стихотворений, заменяя подчеркнутые слова антонимами).

*Эльэн дээрэ бодхоһон Даахи улаан наран
Энэ манай гэрхэнүүд. Дабаан дээгүүр мандаба.*

*Уужам ехэ үүдэтэй, Даяан дэлхэе шаран,
Утаа бааюулха үрхэтэй. Аяар холоһоо далаба.*

*Үйлсые уруудан
Үхибүүд гүйдэишөө.*

Эмэллээд моридоо

Энеэлдээд мордошоо.

III. Упражнения, направленные на формирование грамматических навыков

а) в условиях западнобурятского наречия:

• *Үгтэһэн үгэнүүдтэ залгалтануудые нэмэжэ, мэдүүлэл зохоолго* (составить предложения из данных слов, подставив окончания):

Манай, һургуули, город, айлиан, ерэ.

Саяан хада, хормой, Түнхэн, нютаг, оршодог.

Эжы, миниш, һургуули, багша, ажал.

• *Үгтэһэн үгэнүүдые хэрэглэн, багахан рассказ зохоогты* (Используя слова составить небольшой рассказ).

Хабар, хараасгай, дальбараанууд, баярлана.

Гэр, үнеэн, амтатай, аша туһатай.

Ой, шубууд, сэнгэхэ, амисхална.

• *Үгтэһэн темэнүүдэй нэгыень шэлэжэ, нүхэртэйгөө хөөрэлдөө бэлдэжэ шагнуулагты* (По одной из предложенных тем подготовить диалог с другом).

«Аймагай музей соо», «Библиотекедэ», «Манай нютаг», «Хабарай ой соо», «Эжын һайндэр», «Буряад орон», «Улаан-Үдэ».

б) в условиях южнобурятского наречия:

Үгтэһэн үгэнүүдтэ залгалтануудые нэмэжэ, мэдүүлэл зохоолго (составить предложения из

данных слов, подставив окончания):

Манай, басагад, город, айлиан, ошобо.

Үргэн, нютаг, тала, тоонто, Зэдэ, юм.

Эжы, миниш, һургуули, багша, ажал.

• *Үгтэһэн үгэнүүдые хэрэглэн, багахан рассказ зохоогты* (Используя слова составить небольшой рассказ).

Үргэн, машина, олон, харгы, ябана.

Асарна, гэр, юмэ, шэнэ, тэдэ.

Угтана, хүн, булта, ехэ, баяртай.

• *Үгтэһэн темэнүүдэй нэгыень шэлэжэ, нүхэртэйгөө хөөрэлдөө бэлдэжэ шагнуулагты* (По одной из предложенных тем подготовить диалог с другом).

«Таряа хуряалга», «Библиотекедэ», «Манай нютаг», «Эжын мэргэжэл», «Сагаалган», «Буряад орон», «Улаан-Үдэ».

Предлагаемая нами система упражнений для обучения младших школьников литературному бурятскому языку в диалектных условиях обеспечивает эффективную реализацию целей обучения бурятскому языку согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения.

Литература

1. Малакшинов П. И. Предупреждение орфографических ошибок в бурятской школе. – М. : Просвещение, 1962.

2. Малакшинов П. И. Усвоение лексики родного языка в бурятской школе в условиях местных говоров. – Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1966. – 183 с.

3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2000. – С. 236.

4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М. : Прогресс, 1977. – 240 с.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Просвещение, 1981. – 225 с.

7. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Просвещение, 1985.

8. Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. – М., 1964.

9. Текучев А. В. Преподавание русского языка в условиях местного диалекта. – М., 1974. – 156 с.

10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – 276 с.

11. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1984. – 245 с.

12. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5 – С. 30-37.

13. Замбулаева Н.Г. Обучение младших школьников литературному бурятскому языку в диалектных условиях (на материале тункинского говора): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2009. – 23 с.

14. Будаев Ц. Б. Бурятские диалекты (опыт диахронического исследования). – Новосибирск : Наука, 1992.

Замбулаева Наталья Гомбоевна, кандидат педагогических наук, доцент Боханского филиала Бурятского государственного университета, e-mail: zambalai@mail.ru

Zambulaeva Natalia Gomboevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Bokhan Branch, Buryat State University, e-mail: zambalai@mail.ru

УДК 378.016:502(517.3)

© А. А. Иринчиев

Развитие эгоцентрического взаимодействия монгольских студентов с природой*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Эгоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса», проект № 14-27-03001.

В статье приводится описание монгольского экологического сознания, показана его уникальность, обоснована необходимость формирования эгоцентрического экологического сознания как психологической основы эгоцентрического взаимодействия с природой в целях преодоления экологического кризиса. Рассмотрена проблема субъективизации природных объектов как условия эгоцентрического сознания.

Ключевые слова: эгоцентрическое экологическое сознание, экологическая целесообразность, американский инвайронментализм, субъективное отношение к природе, субъективизация природных объектов, преодоление экологического кризиса.

A. A. Irincheev

Development of egocentric interaction between Mongolian students and nature

The article describes the Mongolian ecological consciousness, its uniqueness has been depicted, the necessity of formation of egocentric ecological consciousness has been grounded as a psychological basis of egocentric interaction with nature aimed at overcoming of ecological crisis. The problem of natural objects subjectification is considered as a condition of egocentric consciousness.

Keywords: egocentric ecological consciousness, ecological expediency, American environmentalism, subjective attitude to nature, subjectification of natural objects, overcoming of ecological crisis.

Монгольское экологическое сознание представляет собой уникальное явление. Оно появилось благодаря тому, что в Монголии всегда абсолютно доминирующим видом экономической деятельности было кочевое скотоводство. Это обстоятельство обусловило сознание единства человека и природы, человек никогда не противопоставлял себя природе, он всегда был ее частью. Кочевой образ жизни обрекал человека на сопричастность (партиципацию) той части мира, в которой он существовал, всем объектам и явлениям, из которых состояла среда его обитания и которая была его домом, вне которого он себя не мыслил.

Партиципальный характер сознания связан с наделением субъективностью природных объектов. Сначала субъективизация природных объектов имела форму фетишизма, когда каждый объект мира рассматривается как фетиш злой или доброй силы. Затем появились анимизм (наделение объектов душой, не тождественной самому объекту, отделяемой от него), персонификация (воплощение природных объектов в образе человека), антропоморфизм (наделение природных объектов человеческими качествами).

Партиципальность архаического сознания

обусловила его синкретичность (целостность), причем синкретичен сам человек, синкретичен мир, синкретичны наука и искусство. Все цельно в архаическом сознании, и человек неотделим от природы, человек не представляет себя отдельно от природы, он в ней «растворен». Человек архаической эпохи живет вместе с природой, его взаимодействие с природой является целостным, естественным, в его сознании не разделены прагматическое и непрагматическое взаимодействие с природой.

Таким образом, архаическому сознанию свойственны включенность человека в мир природы, субъективное восприятие природных объектов и явлений, неразделенность прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Монгольское экологическое сознание не претерпело изменений в течение веков вплоть до начала XX века, когда так называемая социалистическая революция была распространена из России в Монголию, однако основное население по-прежнему занималось пастбищным скотоводством. Традиционный уклад жизни сохранился и до наших дней, но сегодня Монголия – открытое демократическое государство, и моло-

дое поколение активно приобщается к демократическим ценностям. Но это приобщение представляет собой не ассимиляцию, а культурную интеграцию, когда люди сохраняют традиционные ценности и приобщаются к ценностям чужой культуры. Мы можем утверждать, что экологический контекст по-прежнему оказывает экологическое влияние на наблюдаемое поведение людей. Биологическая адаптация монгольского этноса по отношению к экологическому контексту укоренилась в монгольском сознании, генетическая, горизонтальная и непрямая трансмиссии сознания сильны, благодаря чему традиционное сознание сохранило все свои архаические характеристики.

Обращаясь к новому экологическому сознанию, в формировании которого большую роль сыграли различные направления американского инвайронментализма (от англ. *environment* – окружающая среда), русская религиозная философия (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский и др.), «универсальная этика» (М. Ганди, Л.Н. Толстой, А. Швейцер и др.), мы констатируем, что сегодня монгольское сознание обладает следующими характеристиками: 1) синкретичность мира (от греч. *syncretismus* – соединение, объединение), утверждающая, что мир – единое целое; 2) принцип экологического самообеспечения, по которому человек может использовать природные ресурсы только в пределах необходимости для существования; 3) биосферный эгалитаризм (от франц. *égalité* – равенство), утверждающий равное право всех живых существ жить и процветать.

Человек в Монголии глубоко включен в мир природы, воспринимает природные объекты как полноправные субъекты по взаимодействию, непрагматичное взаимодействие его с природой доминирует над прагматичным. Монголия находится в авангарде мирового процесса борьбы за преодоление экологического кризиса. Достижение в индустриальных странах уровня монгольского сознания было бы большим шагом в решении глобальной экологической проблемы, проблемы спасения человечества от экологической катастрофы.

Если для западного общества достижение эгоцентрического сознания означает переход к новому образу мира и новому образу жизни, противоположными тому образу мира и образу жизни, которые сложились в западном обществе исторически, то для монгольского общества формирование эгоцентрического сознания – это естественный процесс продолжения взаимодействия с миром природы. Задача состоит в том,

чтобы познакомить монгольских студентов с историей развития западного экологического сознания, что привело к становлению потребительского типа личности, потребительского общества и явилось первопричиной потребительского кризиса. Студенты должны осознать закономерности развития природы и понять, что причиной экологического кризиса явилось их пренебрежение. Б. Калликотт справедливо считал, что причины экологического кризиса «простекают из таких особенностей западной мысли, как 1) фундаментальное (метафизическое) непонимание сущности природы и 2) исключение природы из сферы действия моральной оценки» [1].

Следует обратить внимание студентов на роль христианства в становлении западного сознания. В соответствии с христианским верованием бог создал сначала природу, а затем – человека и заповедал человеку размножаться и покорять природу, управлять природным миром. Таким образом, потребительское, прагматичное использование человеком природы было разрешено самим богом. Человек был создан по образу и подобию божьему, а природные объекты были лишены богоподобия и поэтому считались морально несовершенными. Значит, человек был объявлен высшей ценностью, а природа лишена самооценности.

Далее, окончательное возвышение человека над природой отражено в философии Р. Декарта, когда человек был противопоставлен природе в силу того, что он обладал разумом. Ценность природы состояла в том, чтобы удовлетворять потребности наделенного разумом человека.

Принципиальное отличие становления монгольского экологического сознания от становления западного сознания состоит в том, что в Монголии человек никогда не был противопоставлен природе, он всегда был включен в природу, был ее частью. Этому способствовало постоянство хозяйственной деятельности в форме кочевого скотоводства. Единство человека и природы не было нарушено появлением буддийского вероисповедания. Буддизм, напротив, укрепил это единство, придав взаимодействию человека с природой возвышенный смысл, избавив его от слепого поклонения природе, от чрезмерной персонификации природы.

Б. Калликотт, изучавший азиатские традиции взаимодействия человека и природы, пришел к выводу о том, что «если экологические проблемы коренятся в мировоззренческих и ценностных постулатах Запада, вполне уместно предположить, что исцеление от болезней – альтернативный взгляд на природу человека – нужно ис-

коть на Востоке» [1]. Хотя Б. Колликотт не говорит непосредственно о монгольских традициях, но косвенно они отражены в его рассуждениях о дзен-буддизме. Монгольское сознание действительно уникально, это синтез архаического сознания и буддизма.

Когда мы говорим об архаических характеристиках монгольского сознания как о положительном факторе, то мы учитываем те трудности, которые связаны с воспитанием этих качеств у современных представителей западной культуры, обладающих антропоцентрическим сознанием. Мы имеем в виду ориентированность на экологическую целесообразность, принцип экологического самообеспечения, биосферный эгалитаризм, самоограничение потребностей, соблюдение норм и правил этики при взаимодействии с природными объектами, «золотое правило экологии» (относиться к природе так, как хочешь, чтобы относились к тебе). Наличие этих характеристик в монгольском сознании позволяет считать, что оно является биоцентрическим. Биоцентризм – это одно из направлений американского инвайронментализма. Он основывается на предположении о естественном порядке, о естественной гармонии в природе, когда отсутствует человеческое вмешательство, агрессивное и безрассудное. Биоцентристы наделяют природу духовными качествами, считая мир воплощением целостности, выдвинули идеи биосферного эгалитаризма, равноценности всего живого, равные права всех живых существ жить и процветать, человеку не позволено брать у природы больше, чем нужно для самообеспечения.

Студенты должны осознать, что именно антропоцентрическое сознание, исторически сложившееся в западной цивилизации, явилось психологической базой экологического кризиса. Выход состоит в том, чтобы в мире утвердилось экоцентрическое сознание, рассматриваемое как психологическая база экоцентрического взаимодействия человека с природой.

Нам предстоит определить основные характеристики современного монгольского сознания, т. е. выявить экологические представления студентов, существующее у них субъективное отношение к природе, а также стратегии и технологии их взаимодействия с природой. Основным фактором, определяющим поведение, является субъективное отношение к природе, которое может быть охарактеризовано прежде всего модальностью, а затем интенсивностью.

Модальность субъективного отношения к природе характеризуется по осям «прагматическое – непрагматическое» и «объектная – субъектная», что приводит к четырем типам: объект-

но-прагматический, объектно-непрагматический, субъектно-прагматический, субъектно-непрагматический.

В структуре интенсивности субъективного отношения к природе выделяют перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и постулатный компоненты. Комбинируя четыре типа модальности и четыре компонента субъективности, получаем 16 типов субъективного отношения личности к природе: перцептивно-аффективный объектно-непрагматический, когнитивный, субъектно-непрагматический и т.д.

Если пытаться дать психологическую характеристику когнитивного субъектно-непрагматического типа субъективного отношения к природе, то ему соответствует субъективное восприятие природных объектов, наделенных самооценностью, от них не стремятся получить какой-либо полезный продукт, имеет место непрагматическая мотивация, главное состоит в том, чтобы познать мир природы без претензий получить пользу, удовлетворить какие-то свои потребности.

Если же личность стремится познать мир природы, но преследует при этом корыстную цель – получить какой-то полезный продукт, то мы имеем когнитивный субъектно-прагматический тип субъективного отношения этой личности к природе, хотя она и воспринимает природные объекты как субъекты. Так, например, поступает ученый-зоотехник, который изучает животных, например корову, но при этом руководствуется целью получить от нее больше молока. Так можно дать характеристику всех типов субъективного отношения к природе.

Более подробно экоцентрическое экологическое сознание, определяющее экоцентрическое взаимодействие личности с природой, можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы. Мир людей и мир природы составляет единую систему. Во-вторых, целью взаимодействия человека с природой является одновременный прогресс общества и природы. Вне прогресса природы нет прогресса общества. Развитие человека возможно только как коэволюция человека и природы. В-третьих, нормы и правила человеческой этики распространяются и на взаимодействие с миром природы. Природа самоценна. В-четвертых, все природные объекты воспринимаются как субъекты, партнеры по взаимодействию с человеком. В-пятых, необходим баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Несмотря на то, что монгольское экологическое сознание ориентировано на единство с природой, требуется провести большую работу по формированию эколого-психологической готовности к подлинно экоцентрическому взаимодействию с природой. Одним из важных элементов этой работы выступает процедура атрибуции субъективности, или субъектификация природного объекта, т.е. наделение природного объекта свойством, качествами и функциями субъекта.

Так называемая субъектификация в узком смысле слова является предпочтительной и предполагает наделение природного объекта следующими способностями: обеспечивать человеку, осуществляющему субъектификацию, переживание собственной личностной динамики, выступать опосредствующим элементом при построении им системы своих отношений с миром, открываться как субъект. Человек наделяет природный объект специфически субъективными функциями, как ребенок – куклу.

Для возникновения переживания собственной личностной динамики необходимы психологические релизеры субъектификации – стимулы, связанные с природным объектом, определяющие направления и характер формирования субъективного отношения к нему [2, с. 71]. Для возникновения способности природного объекта выступать в качестве фактора, опосредствующего отношение личности к миру, значение имеет онтогенетически обусловленная смысловая ориентация в мире сквозь призму субъективности другого. Для возникновения способности природного объекта открывается в качестве субъекта совместной деятельности и общения играет роль характер деятельности с природными объ-

ектами и его «ответов» на активность личности.

Субъектификация зависит от самого человека, от его способности наделять природный объект функциями субъекта. Для этого он должен хорошо знать этот природный объект, приблизить его к себе, оживить, сделать его значимым. Для монгольских студентов наиболее подходящим объектом для субъектификации является лошадь. У монгольских скотоводов лошадь уже наделена субъективными функциями. Она психологически близка и сознанию студентов. Субъектификация природного объекта является психологической базой для экоцентрического взаимодействия с миром природы.

Таким образом, развитие экоцентрического типа взаимодействия монгольских студентов с природой требует укрепления и теоретического осмысления положительных характеристик традиционного монгольского экологического сознания (единство с природой, принцип экологического самообеспечения, биосферный эгалитаризм), а также осознания сущности антропоцентрического взаимодействия с природой, послужившего первопричиной глобального экологического кризиса, сущности экоцентрического взаимодействия с природой как фактора преодоления экологического кризиса, актуальности формирования экоцентрического экологического сознания на основе субъектификации природных объектов.

Литература

1. Callicott J. B. Conceptual Resources for Environmental Ethics in Asian Tradition of Thought // *Philosophy East and West*. – 1987. – Vol. 37, № 2. – P. 115–130.
2. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999.

Иринчев Анатолий Александрович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры алгебры и математического анализа Бурятского государственного университета, e-mail: airover@mail.ru

Irincheev Anatoly Alexandrovich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of algebra and mathematical analysis, Buryat State University, e-mail: airover@mail.ru.

УДК 378.046.2

© Е. В. Казанцева

Реализация организационно-педагогических условий модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия

В статье отражена реализация некоторых организационно-педагогических условий модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия, перечислены основные направления модернизации. Автор акцентирует внимание на выстраивание механизмов, направленных на подготовку квалифицированных рабочих кадров и специалистов, отвечающих требованиям регионального рынка труда.

Ключевые слова: модернизация, система дуального образования, рынок труда, кластер, ресурсный центр, социальное партнерство, государственно-частное партнерство, обучение инвалидов.

E. V. Kazantseva

Realization of organizational and pedagogical conditions of modernization the regional system of secondary professional education in the Republic Buryatia

The article describes the realization of some organizational and pedagogical conditions of modernization the regional system of secondary professional education in the Republic of Buryatia, the main directions of modernization are listed. The author focuses on forming the mechanisms directed at training of skilled workers and experts, meeting the requirements of regional labor market.

Keywords: modernization, system of dual education, labor market, cluster, resource center, social partnership, state-private partnership, training of disabled people.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что «необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [5].

С одной стороны, модернизация – это комплексный процесс, который охватывает различные сферы общественной жизни: экономическую, социальную, политико-правовую, культурную. С другой стороны, под модернизацией понимают всеобъемлющий процесс инновационных мероприятий при переходе от традиционного к современному обществу [1].

Так, В. Л. Назаров под модернизацией образования понимает целостную систему мер нормативно-правового, организационно-управленческого и социально-педагогического характера, направленных на взаимосвязанное изменение всех компонентов системы образования в соответствии с современными потребностями человека, общества и государства. При этом он подчеркивает, что по своей сути процесс модернизации образования должен быть перманентным, поскольку потребности человека, общества и государства постоянно изменяются в соответствии с изменением внешних и внутренних условий существования и развития человечества в целом и каждой его отдельно взятой общности – нации, народности, страны, региона, города и др. [6].

Сегодня модернизация профессионального образования обусловлена изменением его роли в современном мире, когда качество человеческого капитала становится ведущим фактором конкурентоспособности страны, а подготовка квалифицированных рабочих кадров и специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для осуществления эффективной трудовой деятельности, – жизненно необходимым условием социально-экономического развития регионов.

Изучение и анализ научных трудов ведущих ученых А. М. Новикова, М. В. Никитина, И. П. Смирнова, А. В. Смирнова, А. Н. Лейбовича, Е. В. Ткаченко, Г. В. Мухаметзяновой, П. Ф. Анисимова, В. Л. Назарова и др., опыта модернизации систем начального и среднего профессионального образования субъектов Российской Федерации, таких как г. Москва и Республика Татарстан, позволили определить основные направления модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия и организационно-педагогические условия их реализации (табл. 1).

Рассмотрим более подробно реализацию некоторых из вышеперечисленных организационно-педагогических условий.

1. *Создание многоуровневых многопрофильных профессиональных образовательных учреждений и образовательных комплексов кластерного типа по приоритетным направлениям развития региональной экономики*

Для устранения дисбаланса между подготовкой кадров системой профессионального образования и потребностями регионального рынка труда с целью обеспечения экономики региона профессиональными кадрами необходимой квалификации в Республике Бурятия проведена реструктуризация учреждений начального и среднего профессионального образования (далее – НПО и СПО).

Реструктуризация системы профессионального образования осуществлялась в рамках Программы развития начального и среднего (доузовского) профессионального образования на 2008–2012 гг. и республиканской комплексной программы «Модернизация профессионального образования Республики Бурятия на 2011–2014 гг.» [8].

В период с 2005 по 2013 г. Министерством образования и науки Республики Бурятия реорганизовано 36 учреждений НПО (рис. 1).

Таблица 1

Направления модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия и организационно-педагогические условия их реализации

Направления модернизации	Организационно-педагогические условия
Приведение содержания и структуры среднего профессионального образования в соответствие с современными потребностями рынка труда	создание многоуровневых многопрофильных профессиональных образовательных учреждений и образовательных комплексов кластерного типа по приоритетным направлениям развития региональной экономики; обновление содержания профессионального образования с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта и потребностей регионального рынка труда
Развитие системы непрерывного профессионального образования на базе профессиональных образовательных учреждений	создание ресурсных центров и многофункциональных центров прикладных квалификаций на базе профессиональных образовательных учреждений
Развитие кадрового потенциала системы среднего профессионального образования;	организация непрерывного профессионального обучения педагогических и управленческих кадров системы среднего профессионального образования
Построение региональной государственно-общественной системы оценки качества профессионального образования	создание центра сертификации профессиональных квалификаций и центра общественно-профессиональной оценки качества профессиональных образовательных программ, проведение рейтинга профессиональных образовательных учреждений с участием работодателей
Усиление роли бизнеса в развитии и функционировании системы среднего профессионального образования	выстраивание механизмов социального и государственно-частного партнерства
Развитие материально-технической базы профессиональных образовательных организаций	участие профессиональных образовательных учреждений в конкурсных отборах в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы
Обеспечение доступности профессионального образования и обучения инвалидов для лиц с ограниченными возможностями здоровья	создание условий для профессионального образования и обучения инвалидов для лиц с ограниченными возможностями здоровья
Повышение престижа рабочих профессий и специальностей	проведение конкурсов профессионального мастерства, олимпиад по специальным дисциплинам, выпуск телепередач

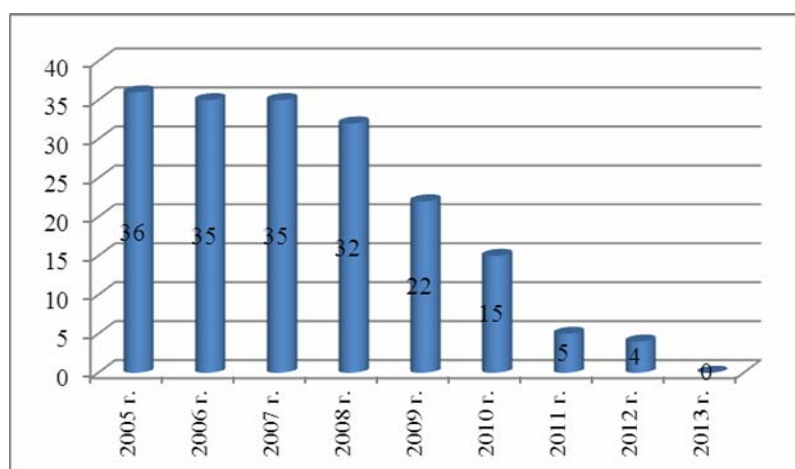


Рис. 1. Количество учреждений НПО Республики Бурятия по годам

В результате учебные заведения НПО вошли в состав учреждений СПО или приобрели статус техникума (колледжа).

В настоящее время такие учреждения реализуют основные профессиональные образовательные программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, программы профессионального обучения (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, профессиональная подготовка), что позволяет воплотить принцип непрерывности образования.

По мнению О. Н. Щербаковой, «многоуровневые профессиональные учебные заведения перспективны и соответствуют мировой тенденции развития профессионального образования» [11].

Для обеспечения приоритетных отраслей экономики, определенных Программой социально-экономического развития Республики Бурятия [4], профессиональными кадрами в республике созданы образовательные учреждения кластерного типа по следующим направлениям: строительный, машиностроительный, сельскохозяйственный, железнодорожный, добыча и переработка полезных ископаемых, туризм и сфера обслуживания, авиационный промышленный кластер (рис. 2).

В России использование кластерного подхода заняло одно из ключевых мест в стратегиях социально-экономического развития ряда субъектов и муниципальных образований, в которых реализуются проекты создания территориально-производственных кластеров.

Целью образовательного кластера является повышение качества профессиональной подготовки, удовлетворение текущих и перспективных потребностей социальных партнеров в высококвалифицированных специалистах. В рамках указанной цели выделяют следующие основные задачи:

- совместное планирование заинтересованными социальными партнерами направления взаимодействия в подготовке специалистов и рабочих кадров;
- обеспечение реальных проектов подготовки специалистов и рабочих кадров финансовыми ресурсами;
- обеспечение участия работодателей в программах развития учебных заведений;
- устойчивое развитие материально-технической базы учебных заведений на долгосрочной основе,
- внедрение в профессиональную подготов-

ку студентов передовых приемов и методов организации труда;

- повышение у студентов мотивации к учебе, освоению профессии (специальности);
- активное проведение профориентационной работы со школьниками [10].

Создание таких комплексов направлено на развитие непрерывного профессионального образования в рамках конкретного профиля экономики.

2. Создание ресурсных центров и многофункциональных центров прикладных квалификаций на базе профессиональных образовательных учреждений

Одним из приоритетов модернизации профессионального образования в Российской Федерации, вызванным необходимостью эффективного использования ресурсов в целях достижения нового качества образования, является создание ресурсных центров.

Основные подходы к созданию ресурсных центров и вопросы их функционирования в профессиональном образовании исследованы в работах М. В. Никитина, В. В. Ветрова, Е. А. Кузнецовой, Н. В. Чичериной, А. Н. Селенкова, А. В. Волохина, С. И. Смирнова и др.

А. В. Волохин, анализируя практику функционирования ресурсных центров, считает, что «ресурсный центр как структурное подразделение учреждения профессионального образования – это профильная организационная структура (учебный полигон, учебное хозяйство, мастерская, лаборатория, учебная фирма, филиал и др.) по концентрации ресурсов определенного вида» [2].

Анализируя подходы различных авторов к трактовке ресурсного центра, мы приходим к выводу, что ресурсные центры создаются на базе профессиональных образовательных учреждений путем концентрации различных видов ресурсов (учебно-методических, кадровых, информационных, финансовых, материально-технических и др.) и обеспечивают потребность экономики региона в квалифицированных кадрах, в том числе путем предоставления услуг, связанных с профессиональной подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации. Особое влияние в ресурсных центрах уделяется непрерывной профессиональной подготовке рабочих кадров в соответствии с изменениями на рынке труда.

Таким образом, ресурсный центр связывает рынок труда и рынок образовательных услуг, что создает благоприятные возможности для

инновационного развития системы образования в целом.

В Республике Бурятия в период с 2008 по

2012 г. на базе профессиональных образовательных учреждений создано 10 ресурсных центров (табл. 2).

Таблица 2

Ресурсные центры на базе профессиональных образовательных учреждений

№ п/п	Наименование образовательного учреждения	Наименование ресурсного центра
	ГБОУ СПО «Закаменский агропромышленный техникум» (г. Закаменск)	Ресурсный центр по сетевому взаимодействию с социумом Закаменского района
	ГБОУ СПО «Джидинский многопрофильный техникум» (с. Петропаловка)	Учебная агрофирма по обучению и внедрению инновационных технологий в сельскохозяйственное производство
	ГАОУ СПО РБ «Республиканский межотраслевой техникум» (п. Новоильинск)	Ресурсный центр по подготовке кадров для сельского хозяйства
	ГБОУ СПО «Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий» (с. Хоронхой)	Ресурсный эколого-технологический центр по подготовке кадров строительного профиля
	ГБОУ СПО «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум» (г. Улан-Удэ)	Ресурсный центр по подготовке, переподготовке, повышению квалификации граждан по рабочим профессиям
	ГБОУ СПО «Байкальский колледж туризма и сервиса» (г. Улан-Удэ)	Ресурсный центр технологии питания и сервиса
	ГАОУ СПО РБ «Техникум строительства и городского хозяйства» (г. Улан-Удэ)	Ресурсный центр подготовки квалифицированных кадров строительных профессий в системе комплекса непрерывного многоуровневого профессионального образования
	ГБОУ СПО «Бурятский республиканский индустриальный техникум» (г. Улан-Удэ)	Многопрофильный центр подготовки рабочих кадров и специалистов с расширенным спектром компетенций для машиностроительной отрасли Республики Бурятия
	ГБПОУ СПО «Улан-Удэнский инженерно-педагогический колледж» (г. Улан-Удэ)	Межрегиональный ресурсный центр горнодобывающей промышленности
	АОУ СПО РБ «Республиканский многоуровневый колледж» (г. Улан-Удэ)	Республиканская школа красоты «L'image»

В указе Президента Российской Федерации В. В. Путина №599 от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» сформулирована следующая краткосрочная задача: «Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и общероссийскими объединениями работодателей проработать до конца мая 2013 года вопрос о формировании многофункциональных центров прикладных квалификаций, осуществляющих обучение на базе среднего (полного) общего образования, в том числе путем преобразования существующих учреждений начального и среднего профессионального образования в такие центры» [12].

Формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций (учебных центров профессиональных квалификаций) (далее – МЦПК) имеет целью кадровое обеспечение регионального рынка труда посредством реализации практико-ориентированных образовательных программ, разработанных на основе профессиональных стандартов и/или согласованных с работодателями и обеспечивающих подготов-

ку высококвалифицированных кадров по приоритетным направлениям развития экономики (*профессиональный стандарт – документ, раскрывающий с позиции объединений работодателей (и/или профессиональных сообществ) содержание профессиональной деятельности, а также требования к квалификации работников*).

В целях исполнения указа приказом Министерства образования и науки Республики Бурятия утвержден порядок создания МЦПК как структурных подразделений профессиональных образовательных учреждений. В 2013 г. создано три таких центра на базе ГБОУ СПО «Джидинский многопрофильный техникум», ГБОУ СПО «Закаменский агропромышленный техникум», ГБОУ СПО «Бурятский республиканский индустриальный техникум».

В профессиональных образовательных учреждениях республики на базе ресурсных центров и МЦПК осуществляется профессиональное обучение взрослого населения с учетом потребностей рынка труда по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих, профессиональной пе-

реподготовки рабочих и служащих, повышения квалификации рабочих и служащих.

Всего в системе среднего профессионального

образования с 2011 по 2013 г. прошли обучение 27 651 человек (рис. 2).

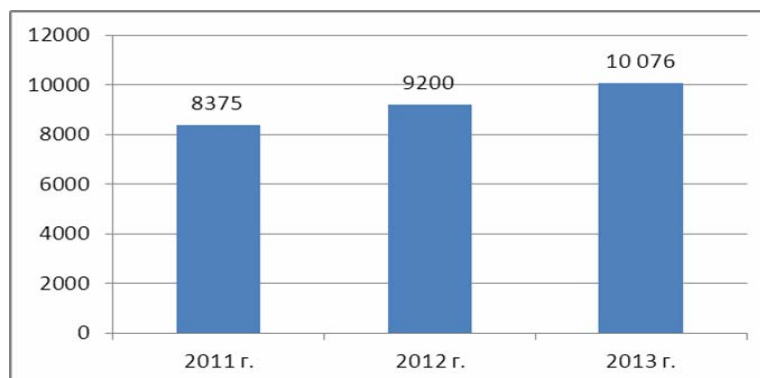


Рис.2. Количество человек, прошедших подготовку по программам профессионального обучения, по годам

Обучение взрослого населения осуществляется на основе прямых договоров с предприятиями, организациями республики за счет средств юридического лица – заказчика образовательных услуг; через центры занятости населения; посредством договоров с физическими лицами.

3. Выстраивание механизмов социального и государственно-частного партнерства

Качество образования становится главным механизмом решения целого комплекса социально-экономических проблем регионов. Особое место среди слагаемых качества образования отводится социальному партнерству профессиональных образовательных учреждений с предприятиями. Вопросы развития социального партнерства глубоко исследуются в работах Е. В. Ткаченко, П. Н. Новикова, В. Н. Розова, И. П. Смирнова, М. В. Никитина, А. Т. Глазунова, А. М. Новикова, П. В. Кириллова, А. Р. Шайдуллиной, Г. В. Мухаметзяновой, О. Н. Олейниковой и др. Так, по мнению И. П. Смирнова, «социальное партнерство применительно к профессиональному образованию – это система договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями, общественными организациями. Социальное партнерство основано на реализации принципов соучредительства, попечительства, независимой аттестации выпускников, интегрированного финансирования и других форм взаимодействия» [9].

В последние годы между профессиональными образовательными учреждениями и ведущими работодателями Республики Бурятия успешно выстраивается взаимовыгодное партнерство, которое включает в себя следующие формы участия:

- взаимообучение инженерного и педагогического коллективов;
- открытие новых специальностей, профессий и направлений профессиональной подготовки;
- организация производственной практики на предприятиях, в том числе предоставление оплачиваемых рабочих мест;
- участие в образовательном процессе и независимой оценке качества подготовки рабочих кадров, специалистов и в отборе кадров для своего предприятия;
- участие работодателей в разработке вариативной части основных профессиональных образовательных программ по профильным для предприятия профессиям НПО и специальностям СПО;
- организация мастер-классов, круглых столов и конкурсов профессионального мастерства;
- трудоустройство выпускников;
- непрерывное профессиональное образование и т. д.

Развитие современного профессионального образования сегодня также должно быть на основе эффективного партнерства государства и бизнеса, которое получило название «государственно-частное партнерство» (далее – ГЧП). ГЧП в сфере профессионального образования – это система долгосрочных взаимовыгодных отношений между органами государственного управления образованием, бизнес-сообществом и профессиональными образовательными учреждениями, направленных на совместное участие во взаимовыгодных и общественно значимых проектах, связанных с развитием профессионального образования, на основе объединения

ресурсов, распределения доходов, рисков и затрат.

Во многих регионах Российской Федерации, таких как Калужская, Ярославская, Ульяновская, Свердловская, Нижегородская, Волгоградская и Московская области, Пермский и Красноярский края, а также Республика Татарстан, начался процесс внедрения элементов дуальной системы образования, суть которой состоит в том, что практическая часть подготовки профессиональных кадров проходит на рабочем месте, без отрыва от производства, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. При этом студенты более половины времени проводят в производственных цехах.

Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями и региональными органами власти на основе государственно-частного партнерства. Дуальная система хорошо зарекомендовала себя в мире, она используется в Германии, Австрии, Дании, Швейцарии, Нидерландах.

В Республике Бурятия первым этапом внедрения дуального образования стало создание в 2014 г. Авиационного техникума путем выделения его из состава Улан-Удэнского инженерно-педагогического колледжа с целью подготовки высококвалифицированных специалистов для ОАО «Улан-Удэнский авиационный завод».

В рамках заключенного соглашения с Министерством образования и науки Республики Бурятия Улан-Удэнский авиационный завод взял обязательства по разработке и внедрению инвестиционного проекта технического перевооружения учебных классов и лабораторий Авиационного техникума современными стендами, тренажерами, лабораторными установками.

4. Организация непрерывного профессионального обучения педагогических и управленческих кадров системы среднего профессионального образования

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. сказано, что «модернизация профессионального образования не произойдет без качественного обновления преподавательского корпуса, что потребует, наряду с мерами по повышению квалификации преподавателей, привлечению талантливых молодых специалистов в сферу профессионального образования, перехода на эффективный контракт между преподавателями и организациями профессионального образования» [7].

По мнению экспертов, для модернизации системы повышения квалификации работников

образования необходимо:

1) выявить и обеспечить перспективные потребности системы образования;

2) организовать систему формирования и конкурсного размещения заказа на повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров;

3) обеспечить работникам и образовательным учреждениям возможности выбора содержания, сроков и форм повышения квалификации из широкого спектра образовательных программ для различных целевых групп;

4) фиксировать и описывать предполагаемые результаты и организовать систему их мониторинга.

Главным звеном в повышении уровня квалификации руководящих и педагогических работников является Бурятский республиканский институт образовательной политики. В институте реализуются программы профессионального обучения для следующих категорий слушателей: преподаватели специальных дисциплин, мастера производственного обучения, воспитатели, педагоги дополнительного образования, методисты, старшие мастера, заместители директора по учебно-производственной работе, научно-методической работе, воспитательной работе, теоретическому обучению и учителя технологии. Профессиональная переподготовка управленческих кадров осуществляется по программе «Менеджмент в образовании» с выдачей диплома о присвоении дополнительной квалификации и нового вида деятельности.

Обучающие семинары для руководящих работников и педагогического состава учреждений среднего профессионального образования с привлечением федеральных и региональных экспертов ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (г. Москва) проводятся на базе Республиканского центра экспертизы основных профессиональных образовательных программ по специальностям СПО и профессиям НПО, созданного в 2011 г. Министерством образования и науки Республики Бурятия.

Мастера производственного обучения и преподаватели специальных дисциплин профессиональных образовательных учреждений проходят стажировку на производственных базах работодателей (предприятиях, организациях).

В 2013 г. по программам повышения квалификации прошли обучение 448 человек (в 2012 г. – 547), по программам профессиональной переподготовки – 44 человека (в 2012 г. – 42), стажировку в организациях, на предприятиях республики и за пределами региона прошли 169 человек (в 2012 г. – 110).

5. Создание условий для профессионального образования и обучения инвалидов для лиц с ограниченными возможностями здоровья

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано: совместно с другими обучающимися; в отдельных классах, группах; в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

При этом приоритет отводится инклюзивному (интегрированному) образованию. Это совместное обучение «здоровых» учащихся и учащихся с ОВЗ при обязательном создании условий, учитывающих эти ограничения. В тех случаях, когда мы говорим о профессиональном образовании, инклюзивная форма приоритетна с точки зрения последующего трудоустройства специалиста и его интеграции в жизнь общества [3].

Основной статьей, в которой определены особенности обучения лиц с ОВЗ, является ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [13]. Закон обязывает создать специальные условия для обучения рассматриваемой нами групп лиц и конкретизирует эти условия: использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В Республике Бурятия профессиональное обучение детей-инвалидов (выпускников коррекционных школ VIII вида) осуществляется в следующих образовательных учреждениях: ГБОУ СПО «Бурятский республиканский ин-

формационно-экономический техникум», ГБОУ СПО «Бурятский республиканский техникум пищевой и перерабатывающей промышленности» и ГБОУ СПО «Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий» по направлениям: «Повар», «Столяр, плотник», «Изготовитель мясных полуфабрикатов», «Швея», «Маляр строительный», «Штукатур».

В ГБОУ СПО «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум» созданы необходимые условия для обучения инвалидов: установлен пандус, оборудованы два зала лечебной физкультуры, медицинский кабинет, комната психологической разгрузки, места для инвалидов-колясочников в учебных кабинетах. Мастерские и кабинеты оборудованы компьютерами и видеотехникой (мультимедийный проектор, телевизор, интерактивные доски), что позволяет эффективно применять видеоматериалы для обучения детей с нарушениями слуха, а звуковое воспроизведение – для слабовидящих детей.

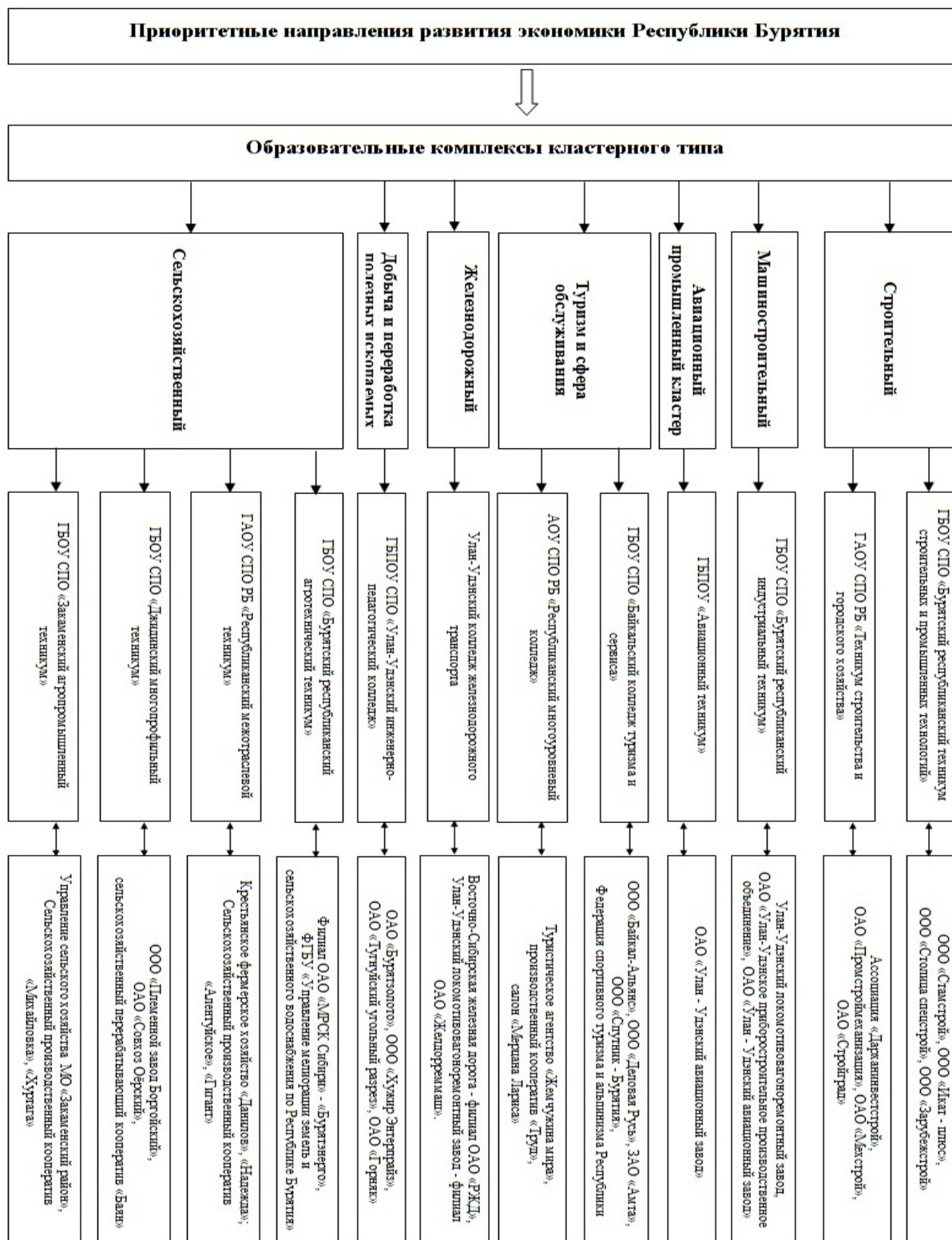
В 2013 г. в техникуме начата работа по созданию электронной образовательной среды в системе «Moodle». В настоящее время преподаватели разрабатывают интерактивные элементы учебных курсов (лекции, задания, тесты, глоссарии). Дистанционное обучение ориентировано на студентов маломобильной категории с сохранным интеллектом (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с заболеваниями, сопровождающимися обострениями в холодное время года), обучающихся по специальности «Компьютерные сети» и профессии «Мастер по обработке цифровой информации».

С 2011 г. ГБОУ СПО «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум» является региональной стажировочной площадкой по направлению «Социализация детей с нарушениями интеллекта через организацию профессионально-трудовой подготовки по востребованным на рынке труда профессиям в условиях образовательного учреждения начального профессионального образования» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

Объем финансирования с 2011 по 2013 г. составил 11,755 млн рублей, в том числе 9,084 млн рублей из федерального бюджета, 2,671 млн рублей из республиканского бюджета. Полученные средства направлены на повышение квалификации педагогических работников и материально-техническое оснащение стажировочной площадки.

Схема 1

Образовательные комплексы кластерного типа



Таким образом, мы рассмотрели реализацию некоторых организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия. Комплексная реализация всех вышеперечисленных условий позволит системе среднего профессионального образования республики стать конкурентоспособной системой кадрового обеспечения приоритетных отраслей развития экономики, существенно повысить качество жизни граждан, а также адекватно отвечать на вызовы времени и меняющиеся запросы общества.

Литература

1. Архангельская О. В. Некоторые аспекты модернизации инновационной системы учреждений начального и среднего профессионального образования // Вестник Ун-та Рос. академии образования. – 2008. – № 4–42. – С. 70–71.
 2. Волохин А. В. Региональная модель среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 290 с.
 3. Герасимов А. В. Обеспечение доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья как социальная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 4(16). – С. 18–24.
 4. Закон Республики Бурятия «О программе социально-экономического развития Республики Бурятия на период до 2020 года» от 14 марта 2011 г. № 1903-IV // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
 5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная Правительством РФ от 17 ноября 2008 г. – №1662. [Электронный ресурс]. – URL : http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategic_planning/concept/indexdocs (дата обращения: 17.02.2013).
 6. Назаров В. Л. Модернизация муниципальной системы образования : дис. ... д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 355 с.
 7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
 8. Об утверждении республиканской комплексной программы «Модернизация профессионального образования Республики Бурятия на 2011–2014 гг.» : утв. постановлением Правительства Республики Бурятия 31 янв. 2011 г. №29 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
 9. Смирнов И. П. Формирование механизма социального партнерства // Профессиональное образование. – 2003. – №2. – С.30–31.
 10. Шайдуллина А. Р. Интеграция ССУЗа, вуза и производства в региональной системе профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2012. – 413 с.
 11. Щербакова О. Н. Социально-педагогические условия развития региональной многоуровневой системы непрерывного профессионально-туристского образования : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 609 с.
 12. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 10.06.2014).
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.06.2014)

Казанцева Елена Валентиновна, ведущий специалист-эксперт отдела среднего профессионального образования Министерства образования и науки Республики Бурятия, e-mail: m97001@mail.ru.

Kazantseva Elena Valentinovna, leading specialists-expert, department of secondary vocational training, Ministry of Education and Science of the Republic of Buryatiya, e-mail: m97001@mail.ru.

УДК 372.8:811.512.31

© А. М. Кулехова

Некоторые проблемы и пути совершенствования обучения младших школьников бурятскому языку в условиях двуязычия на территории Прибайкалья

Статья посвящена описанию педагогических условий обучения младших школьников бурятскому языку в условиях двуязычия на территории Прибайкалья, где функционирует субординативный билингвизм.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, бурятский язык, условие.

Some problems and ways of improvement of teaching young schoolchildren the Buryat language under the conditions of bilingualism in the area of Pribaikalia

The article is devoted to description of pedagogical conditions of teaching young schoolchildren the Buryat language under the conditions of bilingualism in the area of Pribaikalia where subordinate bilingualism functions.

Keywords: bilingualism, the Buryat language, condition.

Усовершенствование обучения младших школьников бурятскому языку в условиях двуязычия определяется, прежде всего, той итоговой задачей, которая поставлена перед родноведами региона школьной реформой.

Предпосылкой успешного решения задачи является создание ряда специальных педагогических условий.

1-е условие: углубление мотивации изучения родного (бурятского) языка путем раскрытия его благотворного взаимодействия с русским языком обучающихся.

К сожалению, роль бурятского языка в развитии и обогащении русского, выявление потенциальных возможностей последнего под непосредственным влиянием бурятского не находят должного отражения в программах и учебниках по русскому языку.

Общественные функции русского языка в регионе шире, чем в Агинском округе или в Бурятии. Это объясняется тем, что западные буряты, живущие в Иркутской области, не имели своего письменного языка и пользовались как и до революции, так и сейчас русским языком. Поэтому родной язык у них в основном выполняет только функцию общения в семье, с односельчанами. Все остальные функции несет русский язык в письменной и устной форме [2].

В связи с этим необходимо выделить в программах по русскому языку раздел для освещения вопроса о роли бурятского языка в современном мире, о плодотворном взаимодействии его с родным языком обучающихся. Такой материал – действенное средство воспитания обучающегося, усиления интереса к бурятскому языку и литературе, повышения качества знаний по родному языку.

2-е условие: согласованность работы по первоначальному обучению русской речи и родной грамоте.

Возможны различные подходы к решению этой проблемы. В Прибайкалье в настоящее время родной и русский языки изучаются одновременно. Для занятия бурятским языком предполагается отвести 3 часа в неделю. Предвари-

тельный устный курс помогает сформировать у обучающихся необходимую бурятско-языковую произносительно-слуховую базу и ввести в атмосферу бурятской речи. Параллельно первоклассники овладевают русской грамотой. На ее основе легче перейти во втором полугодии и к освоению бурятской грамоты.

Однако возможен и другой путь – начинать школьное обучение бурятскому языку со второго полугодия 1-го класса, но при этом вести уроки бурятской речи уплотненно по 5 часов в неделю. Большее число часов, отведенное на изучение русского языка в первом полугодии, позволило бы обучающимся лучше овладеть грамотой, что положительно сказалось бы и на освоении грамоты бурятской (особенно учитывая то, что бурятский алфавит основан на русской графике).

3-е условие: совершенствование словарной базы курса «Бурятский язык».

Предлагается некоторое пополнение учебного словарного запаса в период начального обучения бурятскому языку с учетом познавательных возможностей обучающихся и учебного плана (не допуская перегрузки школьников).

Опытные педагоги-практики региона утверждают, что объем усваиваемой обучающимися новой лексики возрастает при повышении методического уровня преподавания с помощью использования интересных текстов и увлекательных диалогов; игровых элементов и инсценировок; зрительной и слуховой наглядности; разучивания песен; введения элементов интенсивного обучения. Такая методика позволяет увеличить словарный минимум, к примеру для 1-го класса при трех уроках бурятского языка в неделю, до 300 лексических единиц.

Кроме того, словарный минимум, безусловно, должен включать с учетом возможностей конкретных учебных планов материал учебного минимума типовых программ. Целесообразно отобрать и локальную часть лексического минимума, характеризующую специфику национальной культуры и обусловленную особенностями курса русской литературы в школах ре-

гиона.

В решении проблем оптимизации словарной базы курса бурятского языка может также сыграть положительную роль более тесная координация его с курсом родного языка обучающихся.

Координация работы учителя русского и бурятского языков необходима также в процессе освоения обучающимися той части бурятских слов, которую методисты охарактеризовали как этнокультурную лексику (этнолексику) [4, С.112–119]. Это словарь, характеризующий систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей (в наших школьных курсах – о новых для обучающихся элементах культуры бурятского народа).

Интересными и расширяющими культурный кругозор учащихся могут оказаться сведения о некоторых традиционных символах русского фольклора и русской литературы.

Необходима также согласованная, единая методическая система введения и отработки указанных слов в речи обучающихся на уроках обоих языковых курсов – на уровне программ, учебников, учебных пособий.

4-е условие: усиление коммуникативной направленности курса и работы по развитию речи обучающегося.

В обновляемые программы по бурятскому языку для русской школы предполагается ввести установку на всемерное развитие бурятской речи по принципу: учиться общаться – общаясь (В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова). Обучающиеся должны прежде всего получать представление о коммуникативных задачах, которые реализуются в процессе изучения бурятского языка, использовать свои знания в живом, общении.

Отметим, что следование коммуникативному принципу отнюдь не сводится к обучению навыкам обиходного бытового разговора. Свободное владение бурятским языком предполагает, например, и умение самостоятельно работать с литературой на бурятском языке – с газетой, книгой, журналом. Между тем, как показали проверки, обучение школьников чтению газет на бурятском языке практически не ведется. Поэтому в новые программы необходимо включить установку на усиление работы обучающихся с бурятской газетой, а в учебники и учебные пособия ввести соответствующие тексты и упражнения.

Обучающиеся вплоть до 9-го класса работают с облегченными, адаптированными текстами, снабженными притекстовыми словариками. Мы стремимся таким образом экономить время и силы учеников. Но окончив школу, выпускники

не могут понять обычные тексты, с которыми им приходится встречаться в повседневной жизни. Видимо, надо предусмотреть постепенную подготовку обучающихся к работе с оригинальными текстами. Для этого школьников следует обучать начиная с VII-VIII классов систематически пользоваться алфавитным бурятско-русским словарем – книгой, а не маленьким словариком, включенным в учебник. Соответствующие упражнения должны войти в учебники. Словарь же надо издать массовым тиражом, чтобы обеспечить им каждого ученика как важнейшим учебным пособием.

По-видимому, коммуникативная направленность обучения была бы очень уместна и при изучении русского языка. Она позволила бы активизировать работу по развитию речи, усвоению грамматике родного языка, помогла бы успешнее бороться с формализмом в преподавании. Навыки систематической индивидуальной работы со словарями должен прививать ученику прежде всего учитель русского языка. Такое единство методических установок непременно скажется на уровне усвоения обоих языков.

5-е условие: активизация и перестройка внеурочной деятельности по бурятскому языку и литературе.

В разделах программ по внеурочной деятельности на бурятском языке важно предусмотреть формирование у обучающихся навыков и умений по разным типам чтения на бурятском языке (просмотровое, ознакомительное, углубленно-детализирующее). Пора существенно обновить списки рекомендуемой литературы прежде всего лучшими произведениями современных детских писателей и обеспечить эти списки методическим комментарием. Надо решить вопрос о формах поощрения обучающихся, активно и успешно участвующих во внеурочной работе по бурятскому языку.

Исследования показали, что большой популярностью в школах региона пользуется разучивание песен, как на родном, так и на бурятском языке. Возможно, имеет смысл совместно со специалистами по эстетическому воспитанию составить примерные списки русских песен для разучивания в каждом классе.

Уместно, исходя из наблюдений за школьной практикой, из опыта обучения неродным языкам, установить примерные временные нормативы для ежедневного самостоятельного чтения. В интересах контроля и самоконтроля обучающимся желательно вести записи о прочитанном в рабочих тетрадях, поначалу самые короткие и простые, а на продвинутых этапах обучения –

более сложные, в форме читательских дневников.

Взаимосвязь в разработке проблем обучения бурятскому и русскому языкам, координация учителей бурятского и русского языков – залог выполнения одной из основных задач обучения обоим языкам в условиях двуязычия – развития у обучающегося основ достаточно совершенного бурятско-русского двуязычия.

Литература

1. Базарова Д. Б. Буряад нургуулин программанууд Буряад хэлэн V–XI классууд. – Улаан-Удэ: Бэлиг, 2008. – 56 с.

Кулехова Анна Михайловна, аспирант, старший методист кафедры этнорегионального образования Института повышения квалификации работников образования Иркутской области, e-mail: annakuula@mail.ru

Kulekhova Anna Mikhailovna, postgraduate student, senior methodologist, department of ethnic and regional education, Institute of Advancement of Personnel in Education, Irkutsk region, e-mail: annakuula@mail.ru

УДК 377:252

© А. О. Ларионова, Г. Г. Дондокова

Образовательный бизнес-инкубатор как средство эффективной профессиональной ориентации и построения карьеры

В настоящей статье раскрыты особенности создания образовательного бизнес-инкубатора и представлен разработанный автором комплекс мероприятий по профессиональной ориентации и трудоустройству выпускников образовательной организации.

Ключевые слова: бизнес-инкубатор, образовательная организация, профессиональная ориентация, инновации, трудоустройство выпускников.

A. O. Larionova, G. G. Dondokova

Educational business-incubator as a means of effective professional orientation and career

In this article there are peculiarities of creation of the educational business-incubator and the author developed a complex of measures for professional orientation and graduates employment of educational organizations.

Keywords: business-incubator, educational organization, professional orientation, innovation, graduates employment

Анализ экономических проблем развития России и изучение развития бизнес-инкубации, высоких показателей эффективности использования механизма бизнес-инкубаторов за рубежом в решении экономических и социальных проблем доказывают целесообразность внедрения бизнес-инкубации в инновационное образовательное пространство вуза. Высокая гибкость и разнообразие моделей бизнес-инкубаторов позволяют легко вписывать их в ту или иную организационно-правовую форму образовательного учреждения (бюджетное, казенное, автономное) [5].

В настоящее время экономическая деятельность образовательных организаций высшего образования регламентируется федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Гражданским, Налоговым кодексами РФ.

2. Дешериев Ю. Д. Развитие национально-русского двуязычия. – М.: Наука, 1976.

3. Содномов С. Ц. Методическая система литературного развития младших школьников при изучении курса «Литературное чтение» на бурятском языке. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2012. – 264 с.

4. Шейман Л. А. Этнокультуроведческая лексика в учебных текстах курса русской литературы для национальной школы // Проблемы учебной лексикографии. – М., 1978. – С.112–119.

5. Nikolajeva M. Introduction to Children's Literature. – Tallinn, 1997. – P.7.

Во всех этих документах в той или иной форме, в том или ином объеме закреплено право государственных и муниципальных образовательных организаций (бюджетных, казенных, автономных) заниматься предпринимательской деятельностью.

В законе «Об образовании в РФ» это право определено в ст. 103 «Создание образовательными организациями высшего образования хозяйственных обществ и хозяйственных партнерств, деятельность которых заключается в практическом применении (внедрении) результатов интеллектуальной деятельности» [3].

Согласно ст. 20 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования» организации, осуществляющие образовательную деятельность, и иные действующие в сфере образования организации, а также их объединения,

реализующие инновационные проекты и программы, которые имеют существенное значение для обеспечения развития системы образования, признаются федеральными или региональными инновационными площадками и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования...»; «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования»; «экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов...»; «инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования...» [3].

Вопросы профессионального самоопределения молодежи, престижа и привлекательности профессий отражены в трудах В. В. Водзинской, Э. Ф. Зеера, Е. А. Колонтаевской, И. С. Кона, Д. Л. Константиновского, Л. М. Митиной, В. Л. Оссовского, В. И. Паниотто, В. Ф. Черноволенко, В. Н. Шубкина, П. Г. Щедровицкого, К. Ясперса и других ученых.

Анализ специфики рынка труда, занятости молодежи как одной из центральных социально-экономических проблем широко представлен в исследованиях М. Х. Гарсия-Исер, Ю. Г. Одегова, А. И. Рофе, С. Ю. Рощина, Г. Г. Руденко и др.

Изучению системы профориентации молодежи как важнейшего фактора обеспечения эффективной занятости молодежи посвящены работы Г. Г. Вукович, Л. И. Задорожной, Н. Н. Захарова, А. Я. Кибанова, Е. А. Климова, Е. А. Колонтаевской, В. Д. Рожкова.

Работы Г. С. Беккера, А. И. Добрынина, С. А. Дятлова, И. В. Ильинского, В. И. Марцинкевича, С. Н. Трунина, Л. К. Туроу и других исследователей, посвященные вопросам формирования и использования человеческого капитала, позволяют оценить влияние социальных институтов на систему образования и профессиональной ориентации молодежи в условиях формирования экономики знаний.

Различные аспекты бизнес-инкубирования в России освещены в работах О. В. Айгистовой, Н. В. Гапоненко, В. Л. Горбунова, В. А. Демидова,

А. Ю. Иваницкого, В. Ш. Каганова, С. А. Коробова, Т. В. Ломоносовой, В. С. Мартеллера, М. В. Рыбина, А. Б. Семисотова, Е. А. Сошниковой, Т. В. Цихана.

Возможности развития инновационной образовательной программы (ИОП) заключаются в создании образовательного бизнес-инкубатора. Для отечественной высшей школы этот проект новаторский. Классическое техническое образование привыкло давать базу знаний, а их прикладной характер осваивался студентами уже вне стен вуза. В настоящей статье предлагается в корне новая идея учебного процесса в вузах, объединяющая науку и предпринимательство. Таким образом, учебный бизнес-инкубатор – «ячейка центра превосходства в области инновационной подготовки студентов, ориентированная на организацию новых рабочих мест в рамках учебного процесса». На деле это значит, что студенты должны участвовать во всех этапах инновационной деятельности: и разрабатывать идеи, и внедрять их в производство. Причем у каждого будет право не только на ошибку, но и на зарплату. Такой механизм позволит студентам участвовать в подготовке своего будущего места работы с помощью организации малых инновационных предприятий на базе вуза. Уровень мотивации получения знаний при этом резко возрастает.

В нетрадиционной образовательной структуре фундаментальная подготовка студентов сочетается с практической работой. Студенты включаются в нее уже с первого курса. Бизнес-инкубатор, по сути, первая ступень в достижении стратегической цели высшего профессионального образования – интеграции науки, инноваций и производства. Как всегда нужен стартовый толчок. Чтобы создать и оснастить учебный бизнес-инкубатор, необходимо материально-техническое оснащение новых лабораторий, методическое и научное обеспечение учебного процесса. Если такой проект будет реализован, для его студентов проблема поиска работы решится практически автоматически. Быть может, отпадет и другая проблема – развитие научно-исследовательской работы студентов. Наконец, открытия студентов смогут воплощаться на родине, а не за рубежом [2].

Проект образовательного бизнес-инкубатора дает возможность решить многие социальные и экономические проблемы выпускников: способность проекта по созданию образовательного бизнес-инкубатора оказать существенное влияние на качество подготовки выпускников; создание малых инновационных предприятий с

бизнес-сообществом Республики Бурятия за счет грамотного соединения собственных ресурсов с возможностями своих партнеров по трудоустройству молодежи; создание учебных полигонов с работодателями по отработке современных технологических процессов, в том числе по профессионализации и трудоустройству выпускников вуза.

Следовательно, целями и задачами проекта являются:

- внедрение практики бизнес-инкубирования по профессионализации, профориентации и трудоустройству молодежи;
- совершенствование технологии построения профессиональных и карьерных траекторий в образовательном бизнес-инкубаторе;
- эффективное развитие сотрудничества с партнерами-работодателями в рамках образовательного бизнес-инкубатора по трудоустройству молодежи в Республике Бурятия.

Образовательный бизнес-инкубатор представлен в виде модели образовательной организации во взаимосвязи с предприятиями по решению одной из приоритетных задач построения карьеры и содействия трудоустройству выпускников вуза. На наш взгляд, малые инновационные предприятия, лаборатории, центры, где сконцентрированы кадровые и материальные ресурсы, передовые технологии управления образованием способны составить основную базу образовательного бизнес-инкубатора.

Так, преемственность программ развития для стабильного функционирования вуза в период его модернизации обеспечивает инвестиционную привлекательность данной идеи. Инвестиционная привлекательность также может быть повышена за счет взаимосогласованного распределения издержек между сторонами образовательного бизнес-инкубатора при достижении динамического баланса спроса и предложения на республиканском рынке труда.

Образовательный бизнес-инкубатор предназначен для ускоренного овладения выпускниками вуза профессиональных компетенций и их успешной самореализации в роли предпринимателей посредством предоставления им комплекса собственных ресурсов, ресурсов работодателей и услуг по поддержке и развитию их деловой активности.

Одной из приоритетных задач образовательного бизнес-инкубатора следует считать осуществление эффективной профессионализации, профориентации и трудоустройства выпускников вуза через учебные площадки работодателей и партнеров, создание малых инновационных пред-

приятий при организациях различного профиля.

Создание образовательного бизнес-инкубатора может позволить комплексно подойти к решению задачи профессионализации, профориентации и трудоустройства выпускников вуза.

Разработанный комплекс мероприятий по профориентации и трудоустройству выпускников образовательной организации предполагает [1,4]:

- создание интегрированных образовательных комплексов «школа старшей ступени – СПО – учреждение ВПО» для организации профильного обучения старшеклассников в рамках технологического профиля и эффективной профессиональной ориентации молодежи;
 - организация спецкурсов, обеспечивающих личностный рост молодежи и изменение трудовых ориентаций молодежи Республики Бурятия в сторону более рационального, соответствующего запросам рынка выбора уровня профессионального образования, специальности и типа профессиональной карьеры;
 - создание и ведение базы данных инновационной инфраструктуры Республики Бурятия и базы резюме студентов вуза; взаимодействие с инновационной инфраструктурой РБ с целью трудоустройства студентов и создание проектных команд в интересах заказчиков;
 - создание системы поддержки и финансирования студенческих бизнес-проектов;
 - проведение образовательных, учебно-воспитательных мероприятий совместно с Комитетом по молодежной политике, Союзом промышленников и предпринимателей РБ, персонифицированная подготовка выпускников по договору с Центром занятости населения РБ;
 - показ учебно-образовательных и научно-популярных фильмов по бизнесу, инноватике, менеджменту и экономике с обсуждением и комментариями, встречи с выдающимися профессионалами в этих областях (дважды в месяц);
 - проведение преподавателями мастер-классов для работников малого бизнеса по профессионализации и набору на обучение по заочной и дистанционным формами обучения;
 - расширение сферы влияния вуза и повышение инвестиционной привлекательности;
 - реализация семинаров, тренингов представителей бизнеса и производства, повышение квалификации работников, развитие и опережающее обучение персонала предприятий.
- Бизнес-инкубаторы представляют собой форму интеграции науки, образования и производства и составляют значимый инфраструктурный элемент национальных инновационных

систем, способствующий формированию инновационной экономики путем: развития наукоемких технологий и наукоемких фирм; селекции и поддержки перспективных научных проектов; коммерциализации результатов научных исследований и научно-технических разработок; оказания различных услуг субъектам малого предпринимательства – прежде всего по развитию новых фирм в стартовом периоде и др. [6].

Итак, образовательный бизнес-инкубатор будет способствовать самореализации человека. По сути у студентов образуется еще одна полноценная «карьерная лестница», подобная государственной службе или карьере в крупной компании. И чем больше у человека реальных возможностей для развития, в том числе социального роста, тем выше вероятность того, что поставленные цели карьеры будут достигнуты. Полноценный образовательный бизнес-инкубатор должен таким образом быть вписан в республиканскую экономику, находиться во взаимодействии с крупными предприятиями РБ, Союзом промышленников и предпринимателей, Центром занятости населения РБ, другими образовательными организациями РБ для увеличе-

ния потенциала вуза и реализации совместных проектов.

Литература

1. Деменов В. В. Моделирование бизнес-инкубирования малых инновационных предприятий // Инновации. – 2008. – №3(113). – С. 65-67.
2. Могилевская Э. В. Учебный бизнес-инкубатор: быть или не быть [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2359&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 8.06.2014).
3. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 1 сентября 2013 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 8.06.2014).
4. Рожков В. Д. Самостоятельная профессиональная ориентация: справ.-информ. пособие / под общ. ред. В. Д. Рожкова. – СПб., 2002.
5. Тенетилова В. С. Современные дидактические условия подготовки будущих учителей технологии к предпринимательской деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. № 113. – С. 208–211.
6. Фияксель Э. А., Бутрюмова Н. Н. Роль бизнес-инкубаторов в инфраструктуре поддержки малого инновационного бизнеса регионов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2008. – №4. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ekon30.html>

Ларионова Анастасия Олеговна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Стандартизация, метрология и управление качеством» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления, e-mail: sb_nastya_88@mail.ru

Дондокова Галина Галсановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей прикладной математики и ОПД Бурятского филиала Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики, e-mail: nlvnlvnlv@rambler.ru

Larionova Anastasiya Olegovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of standardization, metrology and quality management East Siberian State University of Technologies and Management, e-mail: sb_nastya_88@mail.ru

Dondokova Galina Galsanovna, candidate of pedagogical sciences, professor, department of higher and applied mathematics and Buryat Branch of Siberian State University of Telecommunications and Informatics", e-mail: nlvnlvnlv@rambler.ru

УДК 37.037.1

© С. Д. Намсараев

Валеологическая компетентность как педагогическая проблема

В статье дана характеристика здоровья, принятая Всемирной организацией здоровья в 1978 году. Обоснована актуальность физического, ментального и социального благополучия человека во всех учебных учреждениях дошкольного, общеобразовательного и профессионального образования, а также нового подхода к пониманию предмета физической культуры и спорта как науки.

Ключевые слова: физическое, ментальное и социальное благополучие, здоровье, здоровый образ жизни, валеологическая компетентность.

S. D. Namsaraev

Valeological competence as a pedagogical problem

In the article the characteristic of health is given, which was accepted by the Universal organization of health in 1978. The urgency of physical, mental and social prosperity of person in all educational establishments of pre-school, general education and vocational education is substantiated as well as of a new approach to understanding of the subject of physical culture and sport as a science.

Keywords: physical, mental and social prosperity, health, healthy mode of life, valeological competency.

Валеологическая компетентность определяется как способность обретения и поддержания здоровья. Здоровье – это не только физическое благополучие, означающее отсутствие болезней. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в «Алма-Атинской декларации здоровья для всех к 2000 году» (ВОЗ, 1978) приняла определение здоровья как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или немощи». В связи с этим определением в исследованиях эти позитивные аспекты обязаны быть главными темами, включая такие стороны жизни, как качество жизни, ментальное и психическое здоровье, субъективное благополучие. Здоровье следует толковать как залог развития человека. На общественном уровне должны быть разработаны, во-первых, концепции и определения (когнитивный феномен), во-вторых, нормы и ценности здоровья (эмоциональный феномен), в-третьих, здоровый образ жизни (ЗОЖ; поведенческий феномен), в-четвертых, роли и институты здоровья (социальный феномен) [1, с. 458].

На индивидуальном уровне этим категориям феноменов здоровья соответствуют: 1) знания и убеждения о здоровье; 2) установки по отношению к здоровью; 3) поведение, связанное со здоровьем; 4) межличностные отношения.

Качество жизни как один из аспектов здоровья, требующий исследования и учета, предполагает качество окружающей среды, финансовые условия, социальную поддержку и другие факторы, а также личные факторы: удовлетворенность жизнью, здоровье, функциональные способности, досуг.

Удовлетворенность жизнью и эмоциональная оценка определяют субъективное благосостояние.

Видение ЗОЖ формируется на общественном уровне и реализуется в поведении индивидов, связанном со здоровьем. ЗОЖ понимается как концепция образа жизни, рекомендуемого для формирования и сбережения здоровья каждым. Два уровня убеждения о здоровье как полного физического, ментального и социального благополучия и ценностные установки (один уровень); фактическое поведение (второй уровень) представляют собой две стороны одного явления.

Одним «из важнейших общественных институтов здоровья, где представлены и реализуются проблемы здоровья, являются учреждения образования, начиная от дошкольного, кончая высшим образованием. Этот процесс должен быть непрерывным. Особое внимание должно быть уделено обеспечению преемственности формирования ЗОЖ между дошкольными учрежде-

ниями и школой, между школой и профессиональными учебными учреждениями.

Поскольку здоровье означает физическое, психическое, умственное (ментальное) и социальное благополучие, то по сути речь идет о здоровье как интегрированном понятии, отвечающем целостному представлению о человеке. Поэтому здоровье, образ жизни, направленный на формирование здоровья, валеологическая компетентность как способность вести ЗОЖ – все эти взаимосвязанные компоненты, обусловленные факторы жизнедеятельности должны быть компонентом содержания обучения на всех уровнях системы образования, на всех учебных дисциплинах, а не только на уроках физкультуры.

Система дошкольного воспитания должна быть подчинена идее формирования здоровья, ЗОЖ, валеологической компетентности. Большое значение имеет формирование у дошкольников представлений об окружающей среде, о природе, обществе. Особенностью мышления дошкольника, как известно, является антропоморфизм – перенесение на природные объекты человеческих качеств, свойств. Следует правильно использовать особенности субъективного отношения дошкольников к природе при формировании у них представлений о здоровье, постепенно преодолевая прагматический характер их отношения к природе, закладывая основы ментального и социального мышления, используя их потребность в двигательной активности.

При переходе от дошкольного к начальному общеобразовательному обучению обеспечение непрерывности формирования понятия здоровья требует учета того, что в младшем школьном возрасте происходит переход от эпохи антропоморфизма к эпохе субъектификации, что сопровождается переходом от прагматической к непрагматической содержательности взаимодействия с природой. Именно экологический контекст оказывает сильное влияние на валеологическую компетентность, на ЗОЖ, ментальное мышление детей младшего школьного возраста. В старшем подростковом возрасте (14-15 лет) происходит смена субъективной содержательности к объективной при взаимодействии с природой, что также сильно влияет на развитие ментального и социального мышления. В юношеском возрасте ведущим становится перцептивно-аффективное отношение к природе.

Экологическому контексту следует придавать особое значение, поскольку биологическая адаптация популяции исторически определяет генетическую трансляцию поведения людей,

связанного со здоровьем. Сохранение здоровья будет эффективным, если опираться на традиции, учитывать генетическую и культурную трансляцию правил и норм сохранения здоровья. Известно, какое большое значение имеют восточные традиции в становлении физического, психического, умственного и социального здоровья. Такие традиции в физической культуре имеются у всех народов, они также обращены к формированию здоровья и его поддержанию. Народные игры – лапта, городки, кулачные бои, борьба, стрельба из лука и др. – способствуют физическому, умственному и психическому здоровью, здоровому образу жизни.

В связи со сказанным следует радикально пересмотреть методику физической культуры в учебных заведениях. Нельзя заниматься отдельно физическим воспитанием. Физическое здоровье, отдельно взятое, не актуально. Без умственного развития физическое здоровье не имеет смысла. Даже умственное и физическое здоровье без социального компонента ущербно. Речь должна идти о здоровье в трактовке ВОЗ. Уроки

физкультуры должны быть реально интегрированы со всеми другими уроками. Научные исследования по спортивной и физкультурной тематике посвящаются только развитию физического здоровья, в лучшем случае психомоторике, но не касаются проблем личностного, ментального и социального развития.

Сегодня предмет физической культуры и науки следует определить более широко, включить в него ментальный и социальный компоненты.

Надо измерять у спортсменов не только силу и скорость, но и интеллект, интуицию, рефлексивность, креативность. Если в определение здоровья внесены радикальные изменения, означающие «революцию во взглядах людей на здоровье» [1, с.455], то радикальные, революционные изменения должны быть внесены в понятие физической культуры как науки и как учебной дисциплины.

Литература

1. Кросс-культурная психология. Исследования и применение: пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007.

Намсараев Сергей Дашинимаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Бурятского государственного университета, e-mail: vestnik_method@bsu.ru

Namsaraev Sergey Dashinimaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of education, Buryat State University, e-mail: vestnik_method@bsu.ru

УДК 377.8

© С. Д. Намсараев

Современная интерпретация профессионального самоопределения: пропедевтика

В статье на пропедевтическом уровне изложены факторы профессионального самоопределения в современном видении. К ним относятся глубокое самопознание на основе рефлексивности как качества личности, новый взгляд на мир профессий, фактор конкурентности на рынке труда, фактор информатизации и компьютеризации в профессиональной сфере, мультикультурализм в образовании и социально-экономической сфере.

Ключевые слова: рефлексивность, мир профессий, оптация, конкурентоспособность, непрерывное образование, непрерывное профессиональное самоопределение, мультикультурализм.

S. D. Namsaraev

Modern interpretation of professional self-determination: propaedeutics

In the article the factors of professional self-determination through a modern vision are described at a propaedeutic level. They are: deep self-cognition based on reflexivity as a property of personality; a new look at the world of professions; factor of competitiveness at labor market; factor of informatization computerization in professional sphere; multiculturalism in education and social-economic sphere.

Keywords: reflexivity, world of professions, continuous professional self-determination, multiculturalism

Выбор будущей профессии должен быть самостоятельным и безошибочным. Задача школы, семьи и общества состоит в том, чтобы создать все необходимые условия для того, чтобы этот выбор учащийся сделал уже в школе «с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий» [1, с. 54].

Как можно раньше в школе учащийся должен узнать, оценить и начать совершенствовать свои особенности и возможности. По сути это является основной задачей как учащегося, так и школы и семьи.

Школа обязана развивать, прежде всего, мышление, поскольку именно оно является способом познания окружающей действительности

и самосознания. Еще Конфуций говорил, что учиться и не размышлять – пустая трата времени. Между тем, В. Д. Шадриков справедливо отмечает, что «только в программах по математике ставится специальная задача формирования приемов умственной деятельности» [2, с. 206]. Он подчеркивает, что многие другие предметы, прежде всего, «русский язык, фактически не реализует огромного потенциала развития мышления учащихся».

Мышление включает в себя рефлексию. Без рефлексии нет мышления. Благодаря этому человек познает мир и познает себя. А. В. Карпов считает рефлексивность «особой способностью, определяющей общую эффективность осознанной регуляции психической деятельности» [3, с. 195].

Профессиональное самоопределение требует учета правил профессиональной деятельности. Этот учет возможен, если самосознание будет согласовано с познанием мира профессий. Мир профессий в наше время очень широк, он включает в себя много новых специальностей, появившихся в связи с компьютеризацией всех сфер жизнедеятельности, с переходом к рыночным отношениям в экономике, расширяем сферы массовых коммуникаций и другими факторами. Эти специальности не укоренены в профессиональной культуре нашего общества, в общественном сознании. Поэтому оптация (процесс выбора профессии) должна быть направлена от личности к профессиональному миру, к той его части, которая по каким-либо соображениям близка к способностям и возможностям оптанта. Вот почему так важно самопознание учащимися своих способностей и возможностей. Поэтому мы придаем большое значение профориентационной работе в школе, которая должна происходить непрерывно с начальных классов и принять форму предпрофессиональной подготовки и профильного обучения в старших классах.

Профессиональное самоопределение, как выше было сказано, требует учета социально – экономических условий. Поскольку выбор профессии означает в итоге выбор жизнедеятельности в определенной, социальной среде и сфере экономики, то его осознанность означает согласование своих способностей и других личностных характеристик с требованиями этой среды и этой сферы, чтобы занять место в обществе, отвечающее его жизненным установкам и ценностным ориентациям, образу себя.

Особого подхода требует профессиональное самоопределение одаренных учащихся. Мы не будем глубоко вдаваться в это понятие. Можно

ограничиться пониманием одаренности ребенка, как обладание от рождения некоторыми незаурядными способностями в той или иной сфере, например, в математике и т.д. Очень важно вовремя обнаружить одаренность и создать условия для ее развития и проявления. Эта задача требует особого внимания в силу своей актуальности и сложности. Работа с одаренными детьми требует одаренных педагогов. Нужно, чтобы школьник знал о своих незаурядных способностях и под руководством наставника развивал эти способности и выбрал подходящую им профессию, чтобы в ней проявились способности в полной мере.

Мы считаем, что каждый школьник обладает определенным уровнем одаренности и, если создать комфортные педагогические условия, эта одаренность получит эффективное развитие, продолжится и проявится в правильно выбранной профессиональной деятельности.

Психологи считают, что «профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни, поскольку личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии» [1, с. 55].

В эпоху информатизации стало востребованным образование на протяжении всей жизни (непрерывное образование). Поэтому профессиональное самоопределение происходит на протяжении всей жизни. Следует сказать, что профессиональное самоопределение – процесс многоаспектный, лонгитюдный, требующий постоянного осмысления, рефлексии, переориентации в связи с непрерывно происходящими изменениями во всех областях, прежде всего – в профессионально-социальной и образовательных сферах. Этот процесс связан с преодолением конфликтов при разрешении профессиональных и псевдопрофессиональных проблемных ситуаций, при самоутверждении, при отстаивании инновационных авторских позиций, при реализации новых прогрессивных творческих идей.

Каждая стадия профессионального становления связана с теми или иными конфликтными ситуациями, разрешение которых требует больших эмоциональных, физических, умственных усилий. Особенно конфликтогенные творческие профессии, относящиеся к типу «человек – человек».

Профессиональное самоопределение на современном этапе требует учета таких факторов как переход к непрерывному пожизненному образованию, появление множества новых профессий, изменение социально-экономических и экологических условий, практикоориентирован-

ность образования, появление конкуренции на рынке труда, особенности информационной эпохи, процессы информатизации и глобализации, мультикультурализма [4] и плюрализма, кризис природы и кризис человека и т. д.

Профессиональное самоопределение человека в настоящее время представляет собой педагогическую проблему, разрешение которой требует кардинально новых подходов. Человек должен измениться как профессионал, способный в своей профессиональной деятельности

внести вклад в разрешение глобальных кризисов.

Литература

2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сдовникова Н. О. Проф-ориентология: теория и практика. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.
3. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004.
5. Очиров М. Н., Цыбикова Л. Х. Дети и природа: стратегия взаимодействия: монография. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2012.

Намсараев Сергей Дашинимаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Бурятского государственного университета, e-mail: vestnik_method@bsu.ru

Namsaraev Sergey Dashinimaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of education, Buryat State University, e-mail: vestnik_method@bsu.ru

УДК 37.016:811

© *Н. В. Новосельцева*

О необходимости формирования информационной компетенции в процессе обучения иностранному языку при подготовке бакалавров-юристов

В данной работе анализируется содержание информационной компетенции, формируемой в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор рассматривает основные признаки информационной компетенции, а также компоненты, навыки, умения и способы деятельности, составляющие содержательную основу информационной компетенции.

Ключевые слова: информационная компетенция, иноязычная информационная компетенция, обучение иностранным языкам, неязыковой вуз, поиск информации.

N. V. Novoseltceva

On the importance of information competency development in the process of foreign language teaching during law bachelors training course

The article analyzes the information competency content that is developed during foreign language teaching in nonlinguistic university. The author considers the main characteristics of information competency as well as its components, learning skills and work methods that constitute content base of information competency.

Keywords: information competency, foreign language information competency, foreign language teaching, nonlinguistic university, information search.

Процесс перехода от индустриального общества к обществу информационному способствовал оформлению новой среды человеческого общения – информационного пространства. Оно трактуется как совокупность банков и баз данных, технологий их сопровождения и использования, информационных телекоммуникационных систем, которые обеспечивают информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей [2].

Огромный поток информации, который увеличивается и меняется с каждым днем, требует от студентов наличия определенных умений для эффективной работы с поступающей информацией в учебной и профессиональной деятельности. Таким образом, «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» [6, с. 145]. В связи с этим обстоятельством стоит отметить, что одной из ключевых компетенций, с учетом которых осуществляется обучение в вузах в настоящее время, является информационная компетенция (ИК). Процессы глобализации открывают доступ к информации на иностранном языке, умение работать с которой является обязательным условием для профессионального роста и успешной карьеры специалиста.

Мы считаем, что особенное внимание к формированию информационной компетенции на иностранном языке должно быть уделено сту-

дентам неязыкового вуза в силу специфики последнего (ограниченное количество часов на преподавание иностранного языка, сравнительно невысокая степень предрасположенности к изучению иностранного языка и различный уровень мотивации у студентов неязыковых факультетов, вместе с тем необходимость студентов работать с информационно насыщенными текстами на иностранном языке). В данных условиях основной целью становится поиск наиболее эффективных способов и средств формирования рассматриваемой компетенции.

Цель нашей работы – раскрыть содержательную сторону информационной компетенции, а также выявить степень сформированности ее некоторых компонентов в процессе подготовки бакалавров-юристов.

Среди поставленных задач для достижения обозначенной цели нужно выделить следующие:

1) на основе имеющихся определений предложить собственное объяснение информационной компетенции;

2) выявить основные содержательные компоненты информационной компетенции, в том числе необходимые для работы с информацией на иностранном языке;

3) на основе данных, полученных в результате исследования, проведенного среди студентов первого курса юридического факультета, рассмотреть степень сформированности у них информационной компетенции по отдельным критериям.

Анализ имеющихся исследований, проводимых в данной области, показывает, что понятие «информационная компетенция» имеет несколько различные определения у разных ученых. Так, одни, на наш взгляд, отождествляют понятие ИК с ИКТ-компетенцией (компетенцией в области информационно-коммуникационных технологий) [14] либо рассматривают информационно-коммуникационную компетенцию отдельно [7]. Другие же предлагают делать акцент «на поиск, анализ и отбор необходимой информации и лишь частично принимать во внимание техническую сторону данного вопроса», отмечая, что в обществе намного важнее «уметь находить нужную информацию, критически оценивать, делать выбор и самостоятельно обрабатывать ее» [11, с. 480]. Нам же ближе те дефиниции, которые в определенной степени объединяют упомянутые трактовки, и предполагают наличие в составе информационной компетенции как умений работать с информацией, так и умений осваивать современные информационно-телекоммуникационные технологии. Рас-

смотрим несколько таких определений ниже.

В работе [12] авторы утверждают, что информационная компетенция – одна из ключевых компетенций, обозначающая «владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения в образовательном процессе, а также критическое отношение к распространяемой информации» [12, с. 25].

Л. К. Раицкая определяет информационную компетенцию как «знания, умения, навыки и способности человека по работе с получением, накоплением, передачей, кодированием, декодированием и преобразованием информации на существующих носителях», но отмечает, что «содержание информационной компетенции по ряду аспектов совпадает с ИКТ-компетенцией» [10, с. 29]. Е. М. Паранина отмечает, что содержательная характеристика информационной компетентности специалиста представляет «профессионально значимую интегративную черту, позволяющую ориентироваться в информационном пространстве, эффективно выполнять действия в области поиска, оценки, использования и хранения полученной информации с помощью информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности» [8, с. 2795]. По мнению В. В. Краевского и А. В. Хуторского, информационная компетенция – это умение пользоваться современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача [5].

Основываясь на этих и подобных толкованиях данной компетенции, мы считаем, что в самом общем смысле информационная компетенция включает в себя умения искать, отбирать, анализировать, хранить и передавать необходимую информацию как на родном, так и на иностранном языке с применением информационно-коммуникационных технологий.

Нужно подчеркнуть, что в современных федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования в требованиях к подготовке будущих специалистов выделяется ряд компетенций, связанных с работой с информацией. Так, к примеру, проект ФГОС 3+ по направлению подготовки «Юриспруденция», квалификации «Бакалавр» устанавливает, что выпускник, освоивший программы бакалавриата, вне зависимости от присваиваемой квалификации должен обладать следующими **обще-**

культурными компетенциями (ОК): способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); и следующими **общепрофессиональными компетенциями (ОПК):** способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-5) [1].

Из требований к стандарту видно, что прописанные ОК и ОПК соотносятся с представлениями об информационной компетенции. Мы полагаем, что выполнить требования к овладению данными компетенциями возможно за счет формирования информационной компетенции.

В целях первоначального выявления степени сформированности ИК в одной из групп уровня Pre-Intermediate на 1-м курсе юридического факультета БГУ было проведено мини-исследование. Студентам было предложено выполнить небольшое языковое задание, которое предполагало поиск и техническую обработку материала, как на русском, так и на английском языках. А затем была предложена анкета из 21 вопроса, студентам нужно было оценить то, насколько они справились с конкретным заданием, и дать оценку своему уровню сформированности ИК (по некоторым составляющим).

Таким образом, по результатам самоанализа практической части с языковым заданием полностью справилось более половины студентов – 58%, частично – 33,3%, не справилось с заданием – 8,3%.

По результатам проверки задания преподавателем, с учетом качества выполненного задания, эти цифры немного отличаются и составляют 50, 25 и 25%, соответственно.

Что касается самооценки степени владения ИК по осуществлению и поиску информации самостоятельно (преимущественно в сети Интернет), то 92% всех опрошенных ответили, что они достаточно владеют навыками поиска информации. При этом среди них у не справившихся либо частично справившихся с заданием студентов не было ни одного ответа «нет» по вышеназванному пункту. Оставшиеся 8% приходятся на тех студентов, которые вполне успешно выполнили задание. Только 25% всех опрошенных ответили, что им требуется помощь

преподавателя в поиске информации. При этом среди них только 4% – это те, кто не выполнил задание или частично выполнил задание по результатам самоанализа.

Анализ результатов исследования позволил выявить некоторые противоречия. Несмотря на то, что большинство опрошенных студентов уверены, что они могут успешно осуществлять поиск и обработку информации, практика показывает, что не все они действительно справляются с поставленными задачами, связанными с этими умениями по работе с информацией и ее источниками. Данное противоречие, по нашему мнению, возможно устранить за счет формирования у студентов вуза информационной компетенции.

В связи с этим представляется необходимым раскрыть содержательную сторону информационной компетенции, которая рассматривается в научных трудах как с точки зрения составляющих ее компонентов, так и сквозь призму определяющих ее критериев.

Так, структура иноязычной информационной компетенции, которую мы считаем вариантом информационной компетенции, в одних работах представлена следующими компонентами: информационно-поисковый, лингвистический, операционно-деятельностный, этический и мотивационный [9]. В других информационная компетенция включает: 1) готовность к проявлению компетенции; 2) владение знанием содержания компетенции; 3) опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; 4) отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения; 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции [11]. В некоторых источниках отмечается, что ИК состоит из когнитивного, ценностно-мотивационного, технико-технологического, коммуникативного и рефлексивного компонентов [13]. Анализ работ [9], [11], [13] позволяет выделить следующие компоненты в структуре информационной/иноязычной информационной компетенции: инструментально-технический, когнитивный, мотивационный, ценностно-смысловой, рефлексивный. На основе анализа работ [11, 14] содержание данных компонентов можно представить в таблице 1.

Таблица 1

Содержание компонентов информационной/иноязычной информационной компетенции

Название компонента	Некоторые составляющие компонента
Инструментально-технический	– технологическая грамотность как способность использовать новые средства для эффективного получения и передачи информации; – умение работать с текстом – владение техникой свертывания и развертывания информации, способность выбирать соответствующий тип и стиль текстов, соблюдение логичности и последовательности; – совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества; – медиакомпетенция как способность производить и распространять контент любым аудиториям в произвольном формате.
Когнитивный	– опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов; – опыт отношений «человек – компьютер». – знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности.
Мотивационный	– мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умения и навыки в области технических, программных средств и информации; – информационную мотивация – интерес к работе с информацией, осознание потребности работы с информационными технологиями, которые призваны усовершенствовать процесс поиска и обработки информации.
Ценностно-смысловой	– информационная грамотность как способность находить, организовывать, отбирать, обрабатывать и использовать информацию; – критическое мышление как способность критически оценивать достоверность информации, формировать на этой основе правильные выводы; – информационная этика как способность соблюдать нормы социальной ответственности и нравственного поведения в информационно-коммуникационном процессе; – интерес к чтению – готовность и желание читать тексты разных типов и стилей;
Рефлексивный	– способность к самоанализу – готовность и умение анализировать полученные результаты, умение оценить степень успешности полученных результатов, готовность совершенствовать свои знания на основе самоанализа

Киселева рассматривает ИК как составляющую познавательных универсальных учебных действий (УУД) и предлагает критерии сформированности ИК в виде позиций относительно действия и учитывает его уровень, полноту, разумность, сознательность, обобщенность, критичность, освоенность [3, с. 66].

На основе исследований в области составляющих информационную компетенцию навыков и умений, представленных в трудах Утенина, и иноязычную информационную компетенцию, данных в работах Л. К. Раицкой и Е. В. Корсаковой [4], можно выделить такие навыки, умения и способы деятельности, как:

- представление о видах информации и информационных ресурсов на иностранном языке, данных и метаданных;
- ориентирование в информационных сетях, прежде всего в информационно-коммуникационной сети Интернет, включая ее сектор на изучаемом иностранном языке;
- знакомство с терминологией Интернета и информационно-коммуникационными техноло-

гиями на изучаемом языке в пределах, необходимых для работы с информационными источниками;

- изучение особенностей письменной речи (официальный, неофициальный, научный и пр. стили) на изучаемом языке в сопоставлении с устной речью тех же стилей;
- ознакомление с особенностями библиографических описаний источников информации на изучаемом языке в сопоставлении с русским языком, с особенностями цитирования;
- получение представления о работе в библиотеках (в том числе электронных) и репозиториях, расположенных в странах изучаемого языка или в секторе Интернета, ориентированном на изучаемый язык;
- навыки чтения (аналитического, просмотрового, поискового, с экрана компьютера) и скорочтения;
- навыки структурирования текста на иностранном языке;
- навыки письменной речи и письменной коммуникации на иностранном языке;
- умение эффективно получить доступ к не-

- обходимой информации;
- умение критически оценивать как саму информацию, так и ее источники;
 - умение правильно внести полученную информацию в систему собственных знаний;
 - умение эффективно применять информацию для решения специализированных задач;
 - понимание проблем, связанных с использованием информации;
 - творческий подход к поиску и применению информации;
 - критическое определение адекватности/неадекватности информации;
 - взаимодействие с людьми и окружающим миром посредством информационных технологий;

- осуществление информационной деятельности в различных режимах;
- использование полученной информации в соответствии с конкретными целями.

Опираясь на работы Т. Е. Киселевой, можно привести способы деятельности и умений информационной компетенции по уровням (табл. 2).

По нашему мнению, одним из неперенных условий развития информационной/иноязычной информационной компетенции студентов вуза, следовательно, их академических и профессиональных достижений будет формирование и систематическое развитие приведенных навыков и умений.

Таблица 2

Содержание информационной компетенции по уровням

Уровни	Содержание
Базовый	<ul style="list-style-type: none"> – общая ориентировка ученика в способах предполагаемой деятельности; – способы нахождения необходимой информации; – репродуктивное воспроизведение обобщенных учебных умений по известным алгоритмам; – «узнавание» новой проблемы, возникшей в знакомой ситуации; – самостоятельное или частично самостоятельное выполнение деятельности.
Надбазовый	<ul style="list-style-type: none"> – умение искать недостающую информацию для решения поставленной проблемы в различных источниках и работать с ней; – умение решать некоторые практические задания в знакомых ситуациях; – умение перенести имеющиеся знания, умения, способы деятельности в новую ситуацию; – умение и способность оказать посильную помощь другим участникам совместной деятельности; – самостоятельное или частично самостоятельное выполнение деятельности
Продвинутый (творческий)	<ul style="list-style-type: none"> – умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения; – умение проектировать сложные процессы; – умение перенести имеющиеся знания, умения, способы деятельности в новую незнакомую ситуацию; – полностью самостоятельное выполнение деятельности; – умение и способность оказать помощь другим участникам совместной деятельности; – умение отразить свои действия.

Литература

1. Ведомственный приказ «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: Бакалавриат. Направление подготовки 40.03.01 Юриспруденция [Электронный ресурс]. – URL : <http://regulation.gov.ru/project/10105>
2. Информационное пространство [Электронный ресурс]. – URL : http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/23454
3. Киселева Т. Г. Оценка информационной компетентности учащихся // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2011. Т. 2, № 3. – С. 65– 67.
4. Корсакова Е. В. Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. – № 30(67). – С. 390–393.
5. Краевский В. В. Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
6. Орбодоева Л. М. Профессиональный интеллект в структуре вузовского учебника иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. –

2013. – Вып. 15. – С. 143–148.

7. Панкова Т. В. Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза // Социально-антропологические проблемы информационного общества. – 2013. – Вып. 1. [Электронный ресурс]. – URL : <http://e-koncept.ru/teleconf/64042.html>
8. Паранина Е. М. Технология развития информационной компетентности студентов – будущих юристов (на материале обучения английскому языку) // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10. – С. 2794– 2797.
9. Печинская Л. И. Формирование иноязычной информационной компетенции у студентов технических вузов: в рамках курса дисциплины «Иностранный язык» : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 211 с.
10. Раицкая Л. К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе // Вестник Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2010. – №2. – С. 28–36.
11. Роганина Е. А. Развитие информационной компетенции в иноязычной подготовке будущего лингвиста-преподавателя // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №4(18). – С. 479–481.

12. Сысоев П. В., Евстигнеев М.Н. Формирование информационной компетенции студентов языковых специальностей // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 11(67). – С. 24- 33.

13. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. – 2005. – 10 сент. [Электронный ресурс] – URL : <http://www.eidos.ru/journal/>

2005/0910-11.html

14. Утенин М. В. Результаты исследования информационной компетентности студентов гуманитарных специальностей университета // Вестник ОГУ. – 2006. – Т.1, №6. – С.42–47.

Новосельцева Наталья Владимировна, преподаватель Бурятского государственного университета, e-mail: jjj35@yandex.ru

Novoseltseva Natalia Vladimirovna, lecturer, Buryat State University, e-mail: jjj35@yandex.ru

УДК 378.016:502(517.3)

© Д. Нямжав, Б. Цэндсүрэн, Н. Дуламжав, Д. С. Молхы

Субъектификация природных объектов в обучении монгольских студентов*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Экоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса», проект № 14-27-03001.

В работе приведена методика атрибуции субъектности лошади. Субъектификация в узком смысле слова, избранная авторами, является наиболее приемлемой при формировании экоцентрического взаимодействия студентов с миром природы.

Ключевые слова: экоцентрическое сознание, субъектификация в узком смысле слова, экологическая целесообразность.

D. Nyamzhav, B. Tsendsuren, N. Dulamzhav, D. S.Molkhy

Subjectification of natural objects while teaching the Mongolian students

The paper describes a method of attribution of horse subjectivity. Subjectification in the narrow sense of the word, chosen by the authors, is the most acceptable in the formation of ecocentric student interaction with the world of nature.

Keywords: ecocentric consciousness, subjectification in the narrow sense of the word, ecological expediency.

Для преодоления экологического кризиса необходимо изменить систему взаимодействия человека с природой. Продолжающееся потребительское отношение к природе приведет к экологической катастрофе. Современная система взаимодействия с природой является антропоцентрической, поскольку высшей ценностью считается человек, а природа не признается ценностью. У нее нет самооценности, а ценность объектов природы определяется человеком в зависимости от того, насколько они ему полезны. Природа рассматривается только как источник удовлетворения потребностей человека, как его собственность.

Для утверждения нового типа взаимодействия с природой нужен новый тип личности, когда человек не будет противопоставлен природе, природа будет признана самоценной, природные объекты будут восприниматься человеком как полноправные партнеры по взаимодействию, которое будет ориентировано на экологическую целесообразность. Такой тип личности принято называть экоцентрическим, а систему ее взаимодействия с природой – экоцентрической.

Основой экоцентрического взаимодействия с природой является экоцентрическое сознание, которое определяет поведение человека, его

ориентированность на современное развитие человека и природы, на их коэволюцию. Другими словами, в основе экоцентрического взаимодействия человека и природы лежит их субъект-субъектное взаимодействие. Поэтому становится актуальной процедура субъектификации природных объектов, означающая наделение их свойствами, качествами и функциями субъектности. Тот, кто осуществил субъектификацию природного объекта, воспринимает его как субъект. Существуют различные формы субъектификации: анимизм, антропоморфизм и др. Наиболее употребительной является так называемая субъектификация в узком смысле слова. Она означает наделение природного объекта специфически субъектными функциями: обеспечивает воспринимающему переживание собственной личностной динамики; выступает опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы своих отношений с окружающим миром; становится для воспринимающего субъектом совместной деятельности и общения.

Когда природный объект в результате субъектификации воспринимается как субъект, воспринимающий начинает по-другому относиться ко всей природе: он не будет противопоставлять

себя природе, нарушать существующее экологическое равновесие, все природные объекты будут восприниматься им как равноправные партнеры по взаимодействию, его отношение к природе не будет чисто потребительским, будет соблюдаться баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой. Одним словом, его взаимодействие с природой будет эгоцентрическим.

В качестве объекта субъектификации следует взять хорошо знакомый объект. Для монгольских студентов таким объектом будет, например, лошадь. По сути дела, для многих студентов лошадь уже обладает некоторыми свойствами и функциями субъектности. Мы рассматриваем субъектификацию в узком смысле слова. Студентам мы излагаем сущность субъектификации в соответствии с тремя ее субъектными функциями, проводим диагностику по методике СПО и начинаем добиваться, чтобы лошадь стала для студентов «значимым другим», т.е. субъектом преобразований их окружения, ситуации их обучения, их внутреннего мира.

Отметим, что к понятию «значимый другой» возможно применить три подхода:

- Объективный подход, когда значимость другого определяется степенью его полезности при удовлетворении потребностей личности;
- Субъективный подход, когда значимость другого определяется произведенными преобразованиями в окружении личности, ее жизненной ситуации и внутреннего мира;
- Объект-субъектный, когда значимость другого определяется суммой объектной и субъектной составляющих.

Эксперимент показал, что субъектификация природных объектов монгольскими студентами не вызывает затруднений. Все дело в том, что в монгольском сознании и сегодня много архаического. Например, монгольское сознание является коллективным (проблема родовых отношений имеет по-прежнему решающее значение), а также оно является партиципальным (имеет место чувство единства рода, определенной части мира и мистических сил, населяющих ее). В Монголии по-прежнему высока степень единства человека и природы. Партиципальность проявляется в том, что природные объекты наделены субъективностью.

До сих пор сохранились такие формы атрибуции субъектности, как анимизм (природные объекты и явления имеют отделимую от них душу), персонификация (природные объекты и явления воплощаются в образе живого существ-

ва), антропоморфизм (природные объекты наделяются человеческими качествами).

Высокая степень включенности человека в мир природы, атрибуция субъективности природных объектов, синкретичность во всех отношениях сохраняются в монгольском сознании с архаической эпохи. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что монгольское экологическое сознание не является антропоцентрическим, в Монголии человек никогда не ставил себя выше природы, отношение к природе не было абсолютно потребительским, природа имела внутреннюю, собственную ценность, восприятие природных объектов всегда имело субъективный характер.

Плодотворное влияние на монгольское сознание оказал буддизм, проникший в Монголию из Тибета более 300 лет назад. В буддизме, в частности, проповедуется идея целостности мира – «Все в одном, один во всем». Также проповедуются ненасилие, терпимость, благоговейное отношение ко всему живому, самоограничение потребностей и другие добродетели, что способствует объединению человека и природы, ограничивает природопреобразовательную деятельность людей. Все это позволяет говорить об уникальности монгольского сознания.

С. Д. Дерябо определяет эгоцентрический тип экологического сознания как «систему представлений о мире, для которой характерны [1, с. 150]:

1. Ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы;
2. Восприятие природных объектов как равноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком;
3. Баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Первая характеристика свойственна монгольскому сознанию. Принцип экологической целесообразности означает требование не нарушать существующее экологическое равновесие. Монгольскому сознанию свойственен принцип экологического самообеспечения, в соответствии с которым природные ресурсы используются только для удовлетворения потребностей существования, что благодаря включенности человека в мир природы равносильно ориентированности на экологическую целесообразность.

Вторая характеристика эгоцентрического сознания, на наш взгляд, также свойственна монгольскому сознанию, поскольку субъектный характер восприятия природных объектов сохранился в нем с архаических времен.

Номадное животноводство, сохранившееся у монголов до наших дней, обязывает соблюдать принцип экологического самообладания и воспринимать природные объекты в качестве полноправных субъектов и партнеров по взаимодействию.

Третья характеристика (баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой) требует пояснений. Если в архаическое время в Монголии имела место неразделенность прагматического и непрагматического взаимодействия с природой, то теперь этого нет, но прагматическое взаимодействие с природой не является агрессивно-потребительским, как на Западе, роль непрагматического взаимодействия доминирует, природа имеет духовную ценность, самооценку, чего нет на Западе.

За успех субъективизации природного объекта ответственен тот, кто ее осуществляет. Наиболее легко выполнить атрибуцию субъективности домашних животных, с которыми возможно постоянное взаимодействие. Для студентов-монголов мы избрали для субъективизации лошадь, которая всем близка. У студентов зооветеринарного профиля во время производственной практики появляется возможность взаимодействовать с животными долгое время. Предварительно студенты изучают понятие субъективизации в узком смысле, усваивают каждую из трех специфических функций, которыми они должны наделять лошадь: способ-

ность обеспечить студенту переживание личностной динамики, выступить опосредствующим элементом при выстраивании им своих отношений с миром природы, открыться как субъект совместной деятельности и общения. Студентам сообщаются различные варианты влияния лошади на него. Мы проводим тренинг субъективизации лошади, просматриваем видеофильмы, художественные произведения (рассказы, стихи, песни, картины), посвященные лошадям. На практике за каждым студентом закрепляется лошадь для субъективизации, студент осуществляет самоконтроль, самопознание и самооценку, следит за собственной личностной динамикой, за изменением своего отношения к лошади, к миру, придумывает объект совместной деятельности и общения с лошадью. В конце практики мы провели диагностику по известной методике [2]. Результаты диагностики показали, что субъективизация лошади прошла у всех успешно. Таким образом, эгоцентрическое сознание монгольских студентов может быть сформировано на основе субъективизации природных объектов.

Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д, 1996.

Нямжав Д., доктор психологических наук, профессор Монгольского государственного университета образования, e-mail: nyamjav@msue.edu.mn

Цэндсүрэн Болганы, доктор философии, профессор Монгольского сельскохозяйственного университета.

Дуламжав Н., преподаватель Монгольского государственного университета образования.

Молхы Дурбудахан Саулегул, кандидат экономических наук, доцент Монгольского государственного университета образования.

Nyamzhav D., Doctor psychological sciences, professor, Mongolian State University of Education, e-mail: nyamjav@msue.edu.mn

Tsendsuren Bolgany, Doctor of Philosophy, professor, Mongolian University of Agriculture.

Dulamzhav N., lecturer, Mongolian State University of Education.

Molkhy Durbudhan Saulegul, candidate of economic sciences, associate professor.

УДК 378:811

© Л. М. Орбодоева

Теоретические аспекты формирования метакомпетенции в процессе обучения иностранному языку

Данная статья посвящена вопросу развития интеллектуально-личностных качеств студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Исходя из новых требований к управлению знаниями, автор обосновывает необходимость формирования метакомпетенции у студентов. Результаты анализа исследований в области психологии, когнитивной психологии, менеджмента знаний позволили автору выделить и обосновать характеристики метакомпетенции и основные компоненты ее содержания.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, лингвистическое образование, метакомпетенция, управление знаниями

L. M. Orbodoyeva

Theoretical aspects of developing metacompetency in the process of foreign language teaching

The article focuses on the development of students' intellectual and personal qualities in the system of linguistic education in university. On the assumption of new requirements to management of knowledge, the author highlights the necessity of metacompetency development at students. The results of the analysis of the researches in the field of psychology, cognitive psychology and knowledge management have allowed the author to reveal and substantiate the characteristics of metacompetency and the main components of its content.

Keywords: higher professional education, linguistic education, metacompetency, knowledge management.

В рамках данной статьи рассмотрим теоретические предпосылки формирования метакомпетенции у студентов-лингвистов, выделим основные ее содержательные компоненты. В настоящее время в работах, посвященных вопросам теории и практики обучения, подчеркивается изменение целевых ориентиров высшего профессионального образования. Это обусловлено тем, что с расширением сфер деятельности при постоянно меняющемся потоке информации неизбежна потребность в самостоятельном получении новых знаний, необходимых для профессии, личности и общества, и потребность в развитии новых умений практической деятельности. При этом следует отметить, что в постиндустриальную эпоху в информационном и ноосферном обществах со свойственным типом рациональности знание приобретает новые характеристики. Так, в теории управления знаниями Е. Ю. Игнатьева выделяет особую роль личностного знания и его неотделимость от носителя / субъекта знания. Автор подчеркивает, что сейчас является важным не сколько информация, а «одушевленное» человеком знание. Для студентов трудности вызывают не поиск нужной информации, а последующие действия с ней: осмысление и присвоение, структурирование и переработка и т.д. Поэтому возникает необходимость формирования у студентов способности порождать на основе информации новое знание, необходимость развития личностного знания только вместе с субъектом [5, с. 32-32]. Кроме того, автор отмечает такие качества знания, как «междисциплинарность, проблемная ориентированность, дискретность, вероятность, противоречивость, конфликтность, гуманистическая направленность, интерактивность, синергетический эффект, позволяющий перейти к нелинейному мышлению» [5, с. 37]. Эти современные качества знания, в свою очередь, обуславливают изменение вектора образовательной стратегии – с традиционной трансляции знаний на развитие у обучающихся способностей управлять своими знаниями. Под управлением знаниями понимается «совокупность стратегий и процессов по

выявлению, приобретению, распространению, использованию, контролю качества знаний» [8, с. 214]. В приведенной работе управление знаниями рассматривается как непрерывная цепь единого образовательного механизма. Авторы выделяют в этой цепи такие основные процессы, как создание и приобретение знаний; хранение и передача знаний; избирательное использование знаний; контроль над их качеством; создание среды, способствующей распространению знаний; овладение знанием как собственным, его развитие и приумножение [8, с. 215–216]. Отметим, что целенаправленное регулирование этих сложных процессов напрямую связано с внутренним потенциалом личности обучающегося, к которому отнесем прежде всего личностно-интеллектуальные способности студентов.

Личностный фактор с его профессионально-интеллектуальным потенциалом, способностью принимать решения в сложных и нестандартных ситуациях отмечается и в новой редакции ФГОС ВПО. Так, в проекте ФГОС ВПО по направлению подготовки 0324 Лингвистика, квалификация «Академический бакалавр» одним из требований к результатам освоения образовательной программы выступает владение «культурой мышления, способность к анализу, обобщению информации, постановка целей и выбор путей их достижения» (ОК-7); умение «применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции» (ОК-8).

В связи с этим в качестве важных установок в процессе профессиональной подготовки в условиях вузовского обучения на первый план выходит управление интеллектуальным развитием студентов. Это определяет новые направления в теории и практике обучения, связанные, в частности, с разработкой исследований, ориентированных на создание эффективных образовательных технологий для формирования интеллектуально-личностных способностей и качеств. Одним из актуальных направлений, на наш взгляд, является изучение проблем профессиональной метакомпетенции.

Следует отметить, что вопросы развития метакомпетенции раскрываются в ряде зарубежных исследований в области профессионального образования, менеджмента знаний, управления компетенциями (G. Bergmann, J. Egrenbeck, D. Dimitrova, и др.), в отечественных исследованиях в сфере общего и высшего профессионального образования, теории педагогических измерений (В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова, Е. П. Позднякова, А. В. Дорофеев, В. Г. Якимов, В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин и др.).

Анализ работ указанных авторов показал, что данное понятие трактуется достаточно широко и рассматривается как «ключевая/надпредметная компетентность» [9]; «метапознавательные знания, умения и побуждающие факторы» [10]; «компетенция развития» [13]; выступает «составным компонентом личностной компетенции» [4]. Исходя из этих определений мы можем сделать вывод об интегративном характере метакомпетенции, которая включает в себя как когнитивные способности, так и личностные качества обучающегося.

Вместе с тем, несмотря на широкий диапазон взглядов на сущность метакомпетенции, единой является точка зрения исследователей о том, что данная компетенция служит определенной основой «для диагностирования собственного уровня развития профессиональных и личностных компетенций» [3, с.10]. Однако в литературе практически отсутствуют описание и анализ того, каким образом осуществляется такое диагностирование. Поэтому необходима разработка критериев рефлексивной самооценки по отношению диагностирования собственного уровня сформированности профессиональных компетенций. В связи с этим важны исследования, направленные на обоснование подходов к измерению компетенций и разработку соответствующих инструментов.

Кроме того, практически все авторы едины в том, что сформированность метакомпетенции у обучающихся является основой для развития других компетенций [3, 4, 13, 14]. Это становится актуальным в свете современных требований к содержанию образования в высшей школе, когда результатом освоения программ бакалавриата и магистратуры у выпускника вуза выступают общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Метакомпетенция же, по мнению отдельных авторов, должна служить базисом для формирования и совершенствования перечисленных компетенций, а также для приобретения новых качеств и способностей. Так, в работе [4] анализируется

зарубежный опыт реализации компетентностного подхода в обучении и отмечается, что метакомпетенция служит основой для приобретения когнитивных, функциональных и социальных компетенций. В работе представлена многомерная модель компетенций в виде тетраэдра, на вершине которого и расположена метакомпетенция, призванная облегчить формирование перечисленных выше компетенций [4]. В этом смысле метакомпетенция носит универсальный характер, ее можно формировать у студентов в рамках любой дисциплины и на всех этапах процесса обучения в вузе.

В контексте нашего анализа сущности метакомпетенции важно отметить, что «мета-» (от греч. *meta* – вслед, за, после, через) означает «часть сложного слова, характеризующая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому»; «уровень описания какого-нибудь объекта или системы, как правило, высшего по отношению к предыдущему описанию» [1]. *Сказанное позволяет нам определить метакомпетенцию как стоящую выше по отношению к другим компетенциям, на основе которой возможно приобретение и развитие новых качеств и способностей.*

В результате анализа зарубежных и отечественных исследований мы выделили в содержании метакомпетенции декларативную и процедурную составляющие. Как известно, декларативное знание содержит фактическую информацию. Так, к декларативной составляющей метакомпетенции относятся прежде всего опыт и знания о собственных способностях и компетенциях. Процедурные знания представляют собой исполнительные процессы, которые включают в себя планирование, наблюдение, применение и оценку собственных когнитивных процессов [6, 14].

Опыт и знания о собственных способностях в работах по когнитивной психологии рассматриваются в русле исследований высших форм познания, а именно метапознания (метакогниций) (М. А. Холодная, А. В. Карпов, Б. М. Величковский, В. Н. Дружинин, Ж. Н. Flavell и др.). В самом общем виде метапознание представляет собой процесс, направленный на понимание собственной мыслительной деятельности и включает в себя преднамеренный сознательный контроль своей когнитивной активности, метакогнитивные знания и метакогнитивный опыт или регуляцию. Как отмечают А. В. Карпов, И. М. Скитяева, механизмы метапознания направлены, с одной стороны, на реализацию базовых регулятивных функций по отношению к

собственным познавательным процессам, а с другой – на реализацию функций организации своей деятельности. Иными словами, они, «высшаясь над иерархией когнитивных процессов, одновременно опосредствуют связь между когнитивными и регулятивными процессами деятельности и поведения» [6, с. 276]. Эти механизмы характеризуют человека как субъекта познания. Исходя из этого, на наш взгляд, метакомпетенция интегрирует в себе способности, умения личности студента управлять своим интеллектуальным развитием в процессе подготовки в условиях вуза и дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из компонентов метакомпетенции выступают метакогнитивные знания, которые представляют собой «знания о себе как познающем субъекте и факторах, влияющих на процесс познания: знания о приемах познания, когда и для чего они могут быть использованы» [7, с. 67]. Отметим, что метакогнитивные знания относятся к приобретаемым знаниям, которые могут быть использованы для контроля когнитивных процессов. Это знания о собственных познавательных стратегиях, их возможностях и ограничениях, сочетаниях. Причем эти знания об особенностях познавательной деятельности не обеспечивают автоматически активизацию действий при решении проблемы/задачи. Например, студент знает, что существует несколько способов решения проблемы, однако выбирает самый простой способ, не рассматривая альтернатив.

В свою очередь метакогнитивный опыт, согласно М. А. Холодной, позволяет осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности, а также процессы переработки информации [11]. *Здесь хотелось бы подчеркнуть, что метакогнитивный опыт можно рассматривать как прошлый опыт в мыслительной деятельности, который имеет выраженную прагматическую направленность. Он предоставляет субъекту свои когнитивные схемы, клише, шаблоны решения проблем. Искомым целям субъект стремится подобрать из прошлого опыта подходящие прототипы для осуществления той или иной деятельности* [12]. Тем самым метакогнитивный опыт в структуре метакомпетенции актуализируется в ситуации принятия решения или в новой ситуации. В таком случае согласимся с точкой зрения D. Dimitrova о том, что сформированность метакомпетенции проявляется при изменении ситуации или содержания деятельности [14]. Эти положения позволяют определить такую особенность метакомпетенции, как спо-

собность к быстрой адаптации, приспособления к новым условиям выполнения деятельности, к переносу знаний и умений в новую сферу.

Что касается процедурной составляющей метакомпетенции, то действия *планирования, наблюдения, применения и оценки собственных когнитивных процессов рассматриваются в отдельных работах как метакогнитивные умения (само)регуляции. Так, в работе [7] метакогнитивная регуляция представляет собой мониторинг собственной познавательной активности и включает: 1) этап планирования процесса познания, 2) осознание своей способности его реализовать, 3) его реализацию, 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий познания. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределить интеллектуальные ресурсы для текущей задачи, определять стратегии выполнения задачи/ обработки информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять/ корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты.*

В связи с этим согласимся с высказыванием А. В. Карпова, И. М. Скитяевой о том, что для достижения «высшего уровня профессионализации необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач» [6, с. 261]. Таким образом, суть метакомпетенции заключается в способности регулировать способы мышления на основе интеллектуальных способностей и знаний о метакогнитивных процессах.

В свою очередь, принимая во внимание положения о двунаправленном характере метапознания, можно утверждать, что сформированность метакомпетенции у студентов позволит регулировать как внутренние мыслительные процессы, так и внешние процессы, связанные с управлением знания и выполнением определенной деятельности.

Все сказанное позволяет обобщить сущность метакомпетенции и выделить ее основные характеристики: 1) интегративность; 2) многофункциональность; 3) многомерность; 4) междисциплинарность, 5) адаптивность [3, 4, 10]. Интегративность проявляется в том, что метакомпетенция позволяет осуществлять профессиональную деятельность, способствует саморазвитию, самооцениванию, саморегуляции обучающегося. В метакомпетенции интегрированы когнитивные и метакогнитивные способности, личностные свойства и качества студен-

та. Что касается многофункциональности, то здесь имеется в виду способность метакомпетенции к выполнению того или иного назначения. Поэтому можно выделить прежде всего познавательную и регулятивную функции метакомпетенции. Многомерность метакомпетенции, на наш взгляд, определяется разнокомпонентным составом, который мы рассмотрели выше, – опыт, метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция. *Междисциплинарность обусловлена универсальным характером метакомпетенции, когда приемы и стратегии организации и управления познавательными процессами эффективно используются при решении задач в разных дисциплинах. Адаптивность как характеристика метакомпетенции предполагает способность обучающихся приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности. В этом смысле метакомпетенция означает готовность к переносу имеющихся знаний, умений и способностей на новые объекты деятельности.*

Таким образом, учитывая все эти характеристики, мы можем определить метакомпетенцию как надсистемную компетенцию, развитие которой, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения в вузе, а с другой – будет служить базисом для приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных. При этом будем исходить из того, что декларируемые во ФГОС ВПО общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции образуют в своей совокупности необходимую для формирования у студентов систему компетенций.

Мы предполагаем, что обучение иноязычной речевой деятельности предоставляет широкую возможность для развития интеллектуальной активности у студентов. Как известно, в языковом вузе/на языковом факультете иностранный язык выступает целью и средством обучения. Он служит средством формирования и формой существования мысли об объективной действительности; не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка; включает в себя ряд других явлений таких, как языковая система, языковая способность (степень развития мыслительных операций анализа и синтеза, вероятностного прогнозирования, объем оперативной памяти и др.), рефлексия, личностные характеристики обучающегося и т.д. [7]. В связи с этим изучение иностранного языка способствует развитию метакомпетенции студентов.

Таким образом, на основании вышесказанно-

го можно сделать вывод о том, что сущность метакомпетенции связана с развитием личностно-интеллектуальных способностей студентов, позволяющих усваивать, перерабатывать информацию, порождать на ее основе новое знание и управлять своими знаниями. Метакомпетенция выступает надсистемной компетенцией и включает в себя *опыт и знания о собственных способностях и компетенциях (саморефлексия); а также планирование, наблюдение, применение и оценку собственных когнитивных процессов (саморегуляция мыслительных процессов)*. К важным характеристикам метакомпетенции отнесем интегративность, многофункциональность, многомерность, междисциплинарность и адаптивность.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/36012/мета> (дата обращения: 15.05.14).
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Дорофеев А. В. Эрганова Н. Е. Многомерная математическая подготовка как фактор формирования метакомпетенций будущего педагога // Казанский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 5–12.
4. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М. : Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
5. Игнатъева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М. : Изд-во Инст-та психологии РАН, 2005. – 352 с.
7. Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2013. – №3. – С. 59–70.
8. Нечаев Н. Н., Рябков О. А. Управление знаниями в образовательных учреждениях // Вестник МГЛУ. Сер. Педагогические науки. – 2009. – №562. – С. 208–218.
9. Плуженская Л. В. Критериальная основа оценки образовательного результата в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании // Вестник ЯрГПУ им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – №2. – С. 53–57.
10. Позднякова Е. П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – С. 24.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
12. Шилков Ю. М. Язык и познание: Когнитивные процессы. – СПб.: Владимир Даль, 2013. – 542 с.
13. Якимов В. Г. Полипрофессиональное ориентирование как компетенция XXI века // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – С. 8–11.
14. Dimitrova D. Das Konzept der Metakompetenz. Wiesbaden, 2008. – S. 260.

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, e-mail: orbodoeva@mail.ru

УДК 1:502

© *М. Н. Очиров*

Концептуальные основы субъектификации природных объектов*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Экоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса», проект № 14-27-03001.

В статье описано становление западного антропоцентрического экологического сознания, послужившего психологическим фактором потребительского типа личности и современного экологического кризиса. Рассмотрена проблема формирования экоцентрического взаимодействия с природой для преодоления экологического кризиса. Обоснована актуальность субъектификации природных объектов как основы экоцентрического сознания.

Ключевые слова: архаическое, антропоцентрическое, экоцентрическое экологическое сознание, картезианство, самоценность природы, экологическая целесообразность, субъектные восприятия природы, субъектификация природных объектов, американский инвайронментализм, экологический кризис.

М. N. Ochirov

Conceptual fundamentals of subjectification of natural subjects

In the article the development of the Western anthropocentric ecological consciousness is described that can be treated as a psychological factor of consumer type of personality and of modern ecological crisis. The problem of formation of ecocentric interaction with nature for overcoming of ecological crisis has been considered. The urgency of subjectification of natural objects as a basis of ecocentric consciousness has been substantiated.

Keywords: archaic, anthropocentric, ecocentric, ecological consciousness, Cartesianism, the intrinsic value of nature, ecological expediency, subjective perception of nature, subjectification of natural objects, American environmentalism, ecological crisis.

Субъектификация природных объектов требует соблюдения фундаментальных положений психологии в целом, экологической психологии – в особенности. Историческое становление любой популяции людей происходит в контексте борьбы за существование. Экологический контекст стимулирует биологическую адаптацию популяции, социально-политический контекст – культурную адаптацию.

Биологическая и культурная адаптации общности формируют определенный тип общественного экологического сознания, который передается в процессе вертикальной трансмиссии от родителей к детям. На индивидуальном уровне наряду с вертикальной осуществляется горизонтальная и непрямая трансмиссия биологических и культурных качеств. Горизонтальная трансмиссия осуществляется между сверстниками, непрямая – через систему образования и другие каналы. Вместе с изменениями экологических и социально-психологических контекстов происходит изменение онтогенетических и социогенетических переменных, что приводит к изменениям общественного и индивидуального экологического сознания.

Проследим за эволюцией общественного экологического сознания в процессе социогенеза начиная с архаической эпохи. Исходя из работ Л. Леви-Брюля, В. Р. Кликса, Б. П. Арсеньева и других, С. Д. Дерябо подчеркивает, что архаическое сознание (или первобытное мышление, по Леви-Брюлю) характеризуется коллективностью и партиципальностью: оно является сознанием рода и партиципальным, то есть сопричастным определенной части мира, всех объектов и явлений, из которых состоит [4, с. 112-115]. Далее, утверждается высокая степень психологической включенности первобытного человека (человека архаической эпохи) в мир природы. Об этом говорит В. Р. Арсеньев [3, с. 23-24], а также Г. Д. Гачев. Но постепенно человек становится более самостоятельным, более независимым от природы физически, появляется коллективное «Мы», а затем и индивидуальное «Я», что означает разрушение психологического единства с природой.

Нас в особенности интересует субъектогенез в архаическую эпоху. Первоначально первобытная община была подобна стаду высокоорганизованных животных, и о какой-либо субъекти-

фикации в этот период мы не можем говорить. Но постепенно появляется представление о существовании у природных объектов души (анимы) или духа, который живет в этих объектах, но с ними не совпадает. Этот вид субъектификации называется анимизмом. Это способ осмысления мира, при котором причины природных явлений человек объясняет действием духа. У человека появляется возможность объяснения мира, первобытное мышление, которое Ф. Кликс считает умозаключением по аналогии. Затем субъектификация природных объектов обретает форму персонификации, когда природные объекты и явления или человеческие свойства воплощаются в образе человека или живого существа. Так, например, появляется Марс – бог войны, Афродита (Венера – богиня любви), Деметра – богиня плодородия.

Более естественной, более приближенной человеку формой субъектификации является антропоморфизм, когда природные объекты и явления мира наделяются человеческими свойствами. Здесь уже нет духов, как при анимизме, нет богов, как при персонификации, а есть природные объекты, которые могут «чувствовать», «действовать», «думать», как люди. Как говорится, ничто человеческое им не чуждо. Таким образом, архаическое мышление характеризуется не только началом разрушения полной психологической включенности в мир природы, но и субъектным восприятием объектов природы. Надо еще отметить, что архаическому сознанию свойственна синкретичность (объективность, неразделенность): синкретичен сам человек, наука, природа, взаимодействие с которой одновременно прагматично и непрагматично.

Сознание высокой психологической включенности человека в мир природы, характерное для первобытного человека, начало разрушаться в связи с осознанием своей исключительности, субъектификацией природных объектов в форме анимизма, персонификации и антропоморфизма, а также с началом прагматического взаимодействия с природой, но еще не отделенного от непрагматического взаимодействия.

На последних этапах архаической эпохи психологическая противопоставленность человека и природы приобрела явный вид и закрепилась в античное время (X–XI вв. до н.э. – IV–V вв. н.э.). Началось научное осмысление природы, зародилось словесно-логическое мышление, усилилось непрагматическое взаимодействие с природой, природа стала не только материальной, но и духовной ценностью. В античную эпоху стало формироваться экологическое сознание, которое

в дальнейшем получило название «антропоцентрическое».

В Средние века (V–XV вв.) психологическая противопоставленность человека и природы стала абсолютной, взаимодействие с природой обрело чисто прагматический характер, природа стала рассматриваться только как источник удовлетворения потребности человека, человек – как хозяин природы, он не просто стал противостоять природе, он был поставлен выше природы, что отвечало крестьянскому вероучению, по которому бог создал сначала мир, затем сотворил человека по образу и подобию своему и объявил его владыкой мира. Природные объекты были полностью лишены самооценности.

Таким образом, в Средние века утвердилась абсолютная противопоставленность человека и природы, абсолютно объектное восприятие природы и прагматический характер взаимодействия с природой, утвердилось антропоцентрическое экологическое сознание, которое в Новое время получило дальнейшее развитие. Это выразилось в еще большем возвышении человека над природой в силу того, что он наделен разумом. В соответствии с философией Р. Декарта, получившей название «картезианство», человек потому выше природы, что он обладает разумом, дающим ему право относиться к природе как объекту манипуляции, лишенному самооценности и рассматриваемому в виде собственности для удовлетворения его потребностей.

В результате в западном обществе утвердились парадигма человеческой исключительности и антропоцентрическое экологическое сознание. Оно имеет следующие особенности [4, с. 140]:

- противопоставленность человека как высшей ценности и природы, как его собственности;
- восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека;
- прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с природой.

Такое понимание антропоцентрического экологического сознания является адекватным тому типу взаимодействия человека с природой, которое сложилось на западе в Новое время и сегодня является преобладающим в мире, за исключением некоторых стран, в которых сложилось альтернативное сознание, нашедшее частичное воплощение.

Становление антропоцентрического сознания, обусловленное религией и философией, привело к формированию в западной цивилизации агрессивного-потребительского типа личности. Абсолютно потребительское отношение всего обще-

ства к природе стало причиной глобального экологического кризиса, угрожающего самому существованию человечества на Земле. Если такое отношение к природе не изменится в ближайшие 50 лет, то кризис примет необратимый характер и катастрофа неминуема. Об этом свидетельствует научный анализ сложившейся на планете экологической ситуации. Чтобы изменилось отношение всего человечества к природе, необходимо изменение экологического сознания, изменение самого человека как вида *homo sapiens*. Мало быть разумным. Как говорил основатель Римского клуба А. Печчен, «или человек изменится как личность, как профессионал и как частица общества, или ему суждено исчезнуть с лица Земли».

У человека разум есть, но у него проблемы с нравственностью. Чтобы изменилось отношение человека к природе, необходимо понять ее самоценность, полюбить природу. В архаическую эпоху человек был полностью включен в природу, был ее частью, правда, он этого не осознавал. Когда появился разум, он возомнил себя выше всего остального мира, живого и неживого. Выше него был только бог, который будто бы создал мир, затем самого человека и объявил его хозяином мира. Теперь человеку надо перестать вести себя по отношению к природе как хозяин, признать самоценность природы, воспринять природные объекты как полноправных субъектов и партнеров по взаимодействию, соблюдать принцип экологической целесообразности, не нарушать существующее экологическое равновесие. Другими словами, человек должен иметь эгоцентрическое экологическое сознание.

Это серьезное требование, выполнение которого чрезвычайно трудно, но возможно

Нами разработана модель образования, направленная на формирование эгоцентрического экологического сознания у учащихся и студентов. Поскольку проблемы, вызывающие экологический кризис, возникают, по словам Б. Калликотта, «из таких особенностей западной мысли, как 1. Фундаментальное (метафизическое) непонимание сущности природы и 2. Исключение природы из сферы действия моральной оценки» [Б], то их решение состоит в том, чтобы человек осознал самоценность природы, ее «в-себе-и-для-себя-бытия».

Включение природы в сферу моральной оценки, если воспользоваться словами Б. Калликотта, заключается в «распространении этической теории как на все живые существа, так и на природу в целом (ибо предлагаемый пересмотр

метафизики покончил с понятием онтологически независимых сущностей)».

Из этого следует, что необходимо соединить умственные и нравственные начала личности, проложить «мост» от ума к сердцу или от сердца к уму, чтобы разум стал нравственным, а нравственность разумной.

В основе формирования этноцентрического мира природы, в котором принято выделять гносеологический установочный и функциональный аспекты, позволяющие ответить на вопросы: считается ли мир природы субъектом, относится ли воспринимающий к нему как субъекту и выполняет ли мир природы по отношению к воспринимающему специфически субъектные функции и рефлектируют ли они воспринимающим [4, с. 48–52].

Возможность субъектного восприятия природных объектов, в действительности не обладающих субъектностью, заложена в природе психического отражения, позволяющей приписывать природным объектам свойства, качества и функции субъектов. Такая атрибуция субъектности называется субъектификацией, которая может иметь различные формы: анимизм, персонификация, антропоморфизм. Мы избрали форму, которая называется субъектификацией в узком смысле слова, под которой понимают процесс и результат наделения объектов и явлений мира способностью осуществлять специфические субъектные функции, а именно способность обеспечивать воспринимающему переживание собственной личностной динамики, выступать опосредствующим элементом при построении им системы своих отношений с миром, открываться как субъект совместной деятельности и общения [4, с. 88]. Это означает, что взаимодействие воспринимающего с природным объектом обретает новый субъект – субъектный характер, природный объект очеловечивается, начинает влиять на отношения воспринимающего к миру природы в целом, возникает ситуация в системе «человек-природа», допускающая возникновение любовно-творческого, эгоцентрического взаимодействия. Анализ механизмов возникновения трех аспектов субъектификации в соответствии с тремя специфическими субъектными функциями показывает, что в системе обучения необходимо сочетание обеих форм возникновения субъектификации: автосубъектификация, когда она инициируется самим обучающимся, и транссубъектификация, когда субъектификация может быть инициирована педагогом.

Мы будем создавать необходимые педагогиче-

ческие условия, направленные на автосубъектификацию природных объектов. Это реализация технологии педагогической поддержки, смысл которой состоит в актуализации личностного потенциала студентов в преодолении встречающихся препятствий на пути субъектификации.

В качестве объекта субъектификации мы избрали «Байкал», понимая под ним не только воду, но и почву, растения и животных. Такой подход соответствует экологическим воззрениям О. Леопольда, автора первого варианта экологической этики, которая толковалась как «ограничение свободы действия в борьбе за существование» и называлась им этикой Земли. «Этика земли, – писал О. Леопольд, – попросту расширяет пределы сообщества, включая в него почвы, воды, растения и животных, которые все вместе и объединяются словом “Земля”» [7].

Нами будет использовано обобщенное понятие «Байкал», по отношению к которому и будет проведена процедура атрибуции субъектности. Байкал, как объект природы, близок к студентам. В процессе своего оттогенеза они, вполне возможно, прошли через такие формы субъектификации Байкала, как анимизм, персонификация, антропоморфизм, поскольку они не только видели Байкал, но и изучали в школе, знакомы с произведениями искусства и литературы, посвященными Байкалу, с традиционным отношением человека к Байкалу, которое в разные эпохи выражалось как экологическое сознание перечисленных выше форм, в определенной степени проявляющихся и в наши дни. Эти обстоятельства, несомненно, нами будут учитываться, причем следует отметить, что они будут иметь позитивные значения при формировании экоцентрического взаимодействия студентов с миром природы; будут проявлением их экоцентрического экологического сознания. Последнее мы рассчитываем формировать на базе субъектификации Байкала.

Акцент будет сделан на появлении у студентов любви к Байкалу. Путь к субъектификации Байкала через чувство любви ближе, чем через рассудок. Благодаря любви к Байкалу у студентов появится переживание собственной личностной динамики, Байкал будет выступать опосредствующим элементом над построением ими системы своих отношений с миром природы в целом, он откроется студентам как субъект совместной деятельности и общения. Другими словами, будет доступна субъектификация Байкала. Поскольку Байкал служит моделью мира природы, то будет доступно субъектное восприятие природы в целом.

Если антропоцентрическая тенденция развития экологического сознания складывалась в контексте социогенеза от архаической эпохи до Нового времени, и отражает путь развития массового западного экологического сознания, то экоцентрическая тенденция отражает этапы развития научных воззрений отдельных ученых и мыслителей, до сих пор экоцентрическое экологическое сознание не стало массовым. Отметим, что сказанное относится к западному обществу. На Востоке развитие экологического сознания не имело антропоцентрическую тенденцию, оно скорее имело экоцентрическую тенденцию, поскольку человек на Востоке не противопоставлен природе, отношение к природе имеет субъектный характер, природа здесь самоценна. Однако экоцентрическая тенденция сознания зародилась на Западе.

Большую роль в этом сыграла мировоззренческая ориентация, которую принято называть американским инвайронментализмом (от англ. *environment* – окружающая среда), а также русская религиозная философия, учение о ноосфере (Тейяр де Шарден, Э. Лерусс, В. И. Вернадский), универсальная этика.

Американский инвайронментализм появился во второй половине XIX – начале XX в., в котором следует выделить такие направления, как инвайронментальный консервативизм, экологизм, биоцентризм.

Консервационисты призывали к необходимости консервации природных ресурсов для будущих поколений, но содержание экологического сознания осталось прежним: человек по-прежнему возвышался над природой как источника удовлетворения своих потребностей.

Экологизм означал существование изменения содержания экологического сознания: утвердилась целостность биологического сообщества, необходимость включения всей природы в сферу действия норм морали и создания новой этики, отвечающей как природе человека, так и законом окружающей среды, но человек по-прежнему рассматривался вне природы – выше.

Биоцентризм следует считать максимально близким понятию экоцентрического экологического сознания: во-первых, в нем нет разделения «человеческого» и «нечеловеческого», мир синкретичен; во-вторых, утверждается биосферный эголитаризм, равное право всех живых существ жить и процветать; в-третьих, провозглашается принцип экологического самообеспечения: использование природных ресурсов только в пределах самообеспечения существования человека. Биоцентризм идеологически базируется на так

называемой универсальной этике, утверждающей равноценность всех живых существ, включая человека. Своим появлением и развитием универсальная этика обязана Л. Н. Толстому, призывающему к распространению этики на животных, а затем и на природу, М. Ганди последователю Л. Н. Толстого, А. Швейцера, утверждавшему этику благоговения перед жизнью, и др.

Вполне современными с экологической точки зрения выглядят воззрения русских философов второй половины XIX – века Н. А. Бердяева, В. С. Соловьева, Н. Ф. Федорова, П. А. Флоренского. Считает человека частью природы В. И. Вернадский, развивая идею ноосферы Тейяра де Шардена, они считали, что человечество и природа образуют единую систему ноосферы (сферу разума). К сожалению, в учении В. И. Вернадского отсутствует понятие нравственности, которое является обязательным компонентом эгоцентрического мировоззрения.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что субъективизация природных объектов приписывается человеком, человека наделяет их субъектностью, специфическими субъектными функциями. Возможность субъективизации принятых объектов может служить эффективным педагогическим инструментом экологического воспитания школьников и студентов. В российском обществе доминирует антропоцентрическое сознание, представляющее собой психологический фон для углубления наблю-

дающегося мирового экологического кризиса. Спасение человечества от экологического кризиса состоит в утверждении эгоцентрического сознания людей на всей Земле. Единственным механизмом такого нравственного изменения человека является, на наш взгляд, система образования. Особое значение имеет экологическое воспитание в эгоцентрическом ключе в системе дошкольного, общего и профессионального образования. Требуется внимание экологическое образование взрослых. Таким образом, речь идет о непрерывном экологическом образовании человека на протяжении всей жизни.

Мы уверены, что проблема преодоления глобального экологического кризиса разрешима. Для этого нужно полностью и быстро переориентировать мировую систему образования на формирование эгоцентрического сознания населения. Мир спасет образование.

Литература

1. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – М., 1930.
2. Кликс Ф. Пробуждающиеся мышления у истоков человеческого интеллекта. – М., 1983.
3. Арсеньев В.Р. Звери – боги – люди. – М., 1991.
4. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999.
5. Печел А. Человеческое качество: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985.
6. Калликотт Б. Азиатская традиция и перспективы экологической этики: пропедевтика // *Philosophy East and West* – 1987. – Vol. 37, №2. – P.115–130.
7. Леопольд О. Календарь песчаного графства. – М., 1983.

Очиров Михаил Надмитович, доктор педагогических наук, профессор Бурятского государственного университета, e-mail: mochirov@mail.ru

Ochirov Mikhail Nadmitovich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University, e-mail: mochirov@mail.ru

УДК 377.88

© *М. Н. Очиров*

Независимая оценка в системе непрерывного профессионального образования

В статье обсуждается проблема независимой оценки качества образования взрослых, которая получает все большее распространение. Обоснована актуальность разработки концептуальных, методологических и методических основ этой проблемы.

Ключевые слова: независимая (внешняя) оценка, непрерывное профессиональное образование, сертификация квалификаций, профессиональный стандарт, Национальная рамка квалификаций.

М. Н. Очиров

Independent assessment in the system of continuous professional education

The article discusses the problem of independent assessment the quality of adults education that becomes more common. The urgency of the development of conceptual, methodological and methodical bases of this problem has been substantiated.

Keywords: independent (outer) assessment, continuous professional education, qualifications certification, professional standard, national frame of qualifications.

В современном мире актуальна концепция обучения в течение всей жизни, означающая обеспечение условий как вертикальной, так и горизонтальной мобильности граждан в рамках системы образования, расширение форм и способов освоения компетенций. Осуществляется переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь», что востребовано в постиндустриальном обществе, когда происходит ускорение темпов технологического развития. В связи с этим необходимы новые профессиональные компетенции, эффективная адаптация рабочего, специалиста к быстро изменяющейся ситуации на рынке труда [1].

В силу сложившихся институциональных отношений в системе отечественного профессионального образования доминантными являются требования к качеству подготовки со стороны работодателей и государства. Эта ситуация предполагает признание важности неформального (спонтанного) образования и поиск форм официального признания компетенций, освоенных за рамками системы формального образования.

Такой формой признания имеющихся профессиональных квалификаций специалиста может стать система независимой оценки, целью которой является удовлетворение потребностей личности, общества и государства в достоверной информации о качестве его подготовки. Эта система создается на основе государственно-частного партнерства сферы труда, заинтересованных министерств и ведомств, образовательных организаций, профессионального сообщества.

Идея создания системы независимой оценки результатов профессионального образования широко позиционируется Национальным агентством развития квалификаций, Национальным фондом подготовки кадров, Высшей школой экономики России.

По определению А. М. Новикова и других «независимая (внешняя) оценка – это оценка, полученная в результате независимых от образовательного учреждения процедур, стандартизированных и универсальных для всей системы» [2]. Она предполагает оценивание имеющихся общих и профессиональных компетенций специалиста независимыми, внешними по отношению к образовательной организации, экспертами. Процедуры оценивания должны быть универсальными, применимыми для любых категорий граждан – специалистов реального производства, временно нетрудоустроенных граждан, мигрантов и беженцев, а также выпускни-

ков образовательных организаций и т.д.

При независимом оценивании используется диагностический инструментарий, сформированный на основе профессиональных стандартов, представляющих консолидированные требования и ожидания работодателей по готовности рабочих и специалистов к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Таким образом, внедрение независимой оценки для системы непрерывного профессионального образования будет способствовать повышению качества подготовки специалистов, так как определены конкретные ориентиры формирования профессиональных компетенций, которыми должен обладать специалист.

В настоящий момент проблема формирования и развития системы независимой оценки в непрерывном профессиональном образовании обусловлена:

- недостаточной разработанностью научно-теоретических основ оценки общих и профессиональных компетенций;
- делегированием функций по оценке качества подготовки «внешним» по отношению к образовательным организациям или экспертам (аутсорсинг);
- отсутствием методик и средств оценивания, представляющих технологию комплексной оценки, разработанную с использованием достижений науки, передового опыта оценки качества профессиональной подготовки;
- недостаточностью нормативно-правовой базы для системы непрерывного образования, в том числе и для системы независимой оценки.

Эти проблемные вопросы в настоящее время в России разрешаются в специально созданных региональных агентствах развития квалификаций, где сформированы подструктуры, реализующие независимую оценку профессиональных квалификаций. В Бурятии создан в 2012 г. Центр сертификации профессиональных квалификаций. Данный центр зарегистрирован в форме автономной некоммерческой организации, которая реализует процедуры сертификации квалификаций персонала строительных организаций Бурятии, выпускников техникумов, колледжей региона и других категорий граждан. В качестве научно-теоретической базы приняты методологические основы формирования системы независимой оценки, применены модели и механизмы сертификации персонала, предложенные О. Н. Олейниковой, Н. Д. Машуковой, А. Н. Лейбовичем.

На основе рекомендаций Национального агент-

ства развития квалификаций Национального фонда подготовки кадров сформирована нормативно-правовая база и диагностический инструментарий.

Соблюдаются принципы независимой оценки – независимость, объективность, доступность, достаточность оценивания. Независимость и объективность сертификационных процедур обеспечивается привлечением независимых экспертов как в формировании контрольно-измерительных средств, так и в сертификационных процедурах. Независимые эксперты проходят соответствующую подготовку, руководствуются принятым Положением о сертификации персонала, соблюдают этические нормы, разработанные в Центре сертификации профессиональных квалификаций.

Деятельность Центра ориентирована не только на выпускников образовательных организаций, но и на другие категории граждан, независимо от возраста, пола, наличия или отсутствия формального профессионального образования, мигрантов, беженцев, безработное население. Следовательно, для тех специалистов и рабочих, кто имеет квалификацию и может доказать имеющиеся профессиональные компетенции, такая система доступна, понятна и оптимальна, как система официального признания наличных квалификаций и позволяет получить соответствующий сертификат соответствия – документ, признаваемый работодателями региона.

Доступность обусловлена информационной открытостью и консультационной поддержкой заявителей со стороны Центра перед квалификационными испытаниями.

На настоящий период более 10 потоков заявителей прошли сертификацию по профессиям строительного профиля и сферы общественного питания. Соискателями выступили рабочие реального производства – иностранцы, работаю-

щие на строительных объектах Бурятии, в сфере ресторанного бизнеса, выпускники среднего профессионального образования региона.

Эта система позволяет объективно оценить имеющиеся профессиональные и общие компетенции, составляющие квалификацию вне зависимости от вида полученного профессионального образования, возраста, пола, национальной принадлежности и т.д. Сертификат соответствия свидетельствует о наличии квалификации в соответствии с требованиями Российских нормативных актов – профессиональных стандартов, Национальной рамки квалификаций и отраслевых рамок квалификаций.

Кроме того система независимой оценки позволяет получить более достоверную информацию о результатах функционирования образовательной системы в контексте собственных представлений потребителей, общества и государства о качестве результатов, а также способствует развитию на этой основе форм общественного влияния на поведение образовательной системы. Прозрачность результатов, полученных в итоге независимой (внешней) оценки, предполагает закономерное усиление ответственности, поэтому только внешние оценка и ответственность могут дать стимул для развития и повышения качества в системе непрерывного профессионального образования.

Литература

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура системной теории развития профессионального образования. – [Электронный ресурс]. – URL: www.anovikov.ru (дата обращения: 15.03.2014).
2. Новиков А. М., Новиков Д. А., Посталюк Н. Ю. Как оценивать качество базового профессионального образования? [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.anovikov.ru/article/postind.htm> (дата обращения: 18.03.2014).

Очиров Михаил Надмитович, доктор педагогических наук, профессор Бурятского государственного университета, e-mail: mochirov@mail.ru

Ochirov Mikhail Nadmitovich, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University, e-mail: mochirov@mail.ru

УДК 372.8:811

© Я.В. Тараскина

Иноязычное образование как объект историко-педагогических исследований

В статье рассмотрены различные воззрения отечественных педагогов и методистов на вопросы организации иноязычного образования в XVIII – начале XX в. Определена роль древних языков как средство приобщения к античной и европейской культурам.

Ключевые слова: иноязычное образование, воспитание, коммуникативная концепция обучения иностранным языкам, иноязычная культура, полиязыковая личность.

Foreign language teaching as the subject of historical-pedagogical analysis

The article shows different views of the Russian teachers and methodologists on the issues of organization of foreign language teaching in the XVIII – beginning of the XX century. The role of the ancient languages as a means of giving access to the ancient and European cultures is determined.

Keywords: foreign language teaching, education, communicative approach, foreign language culture, polylingual personality.

Термин «иноязычное образование» – новый, возникший на рубеже конца XIX – начала XX в., когда сформировалась методика преподавания иностранных языков как самостоятельная наука и обозначились тенденции и проблемы в преподавании европейских языков.

Обратимся к исследованиям ученых, занимавшихся теоретическими основами преподавания иностранных языков в историческом ракурсе и внесших значительный вклад в изучение проблем иноязычного образования.

Как следует из трудов российских ученых в XVIII–XIX вв., латинский и греческий языки, или, или, как их еще называли, древние языки, играли главенствующую роль в школьном образовании. Исследователи обсуждали их образовательный и воспитательный потенциал (Ю. И. Айхенвальд, Я. К. Грот, П. А. Капнист, В. Я. Стоюнин). Основные выводы ученых можно суммировать следующим образом:

1) признание важной роли древних языков в университетском курсе как средства получения новых научных знаний;

2) усвоение культурного наследия античности направлено на получение познавательных сведений по истории жизни и культуры народов древнего мира, его философии и искусству, что позволяет приобщиться к истокам мировой цивилизации с целью критического переосмысления и творческого анализа картины жизни древних римлян и греков сквозь призму личностного понимания;

3) постижение высокой культуры и духовности древних греков и римлян, классических примеров патриотизма и нравственности способствует росту сознания обучающихся, их общей культуры, воспитанию чувства сопричастности к мировой истории.

Вместе с тем дискуссионным оставался вопрос о направленности изучения древних языков. Одни авторы отстаивали роль древних языков в общем образовании обучающихся, формировании их мировоззрения (Ф. П. Еленев, Р. В. Орбинский). Другие усматривали в этом процессе проявление интереса молодежи к современным политическим вопросам (И. И. Гливенко, Н. Н. Стромиллов).

В начале XX века ученые-педагоги (П. П. Блонский, Ф. Ф. Зелинский) приходят к выводу о том, что древние языки должны стать не только средством приобщения к античной и европейской культурам, но и связующим звеном для обеспечения плодотворного диалога с прошлым и адекватного понимания современной культуры как части общей культуры. Поэтому элементы общекультурного характера предлагалось ими включать в каждый урок, акцентировать значение влияния античности на современную культуру, объясняя последнюю в свете этого воздействия.

Постепенно древние языки теряют свое положение, их практическое значение утрачивается. Начиная со второй половины XVIII века наступает время изучения европейских языков – французского, немецкого, английского. В преподавании европейских языков, или, как их еще называли, «живых» языков, ученые видели источник общего образования.

Например, видные языковеды, педагоги, общественные деятели России акцентировали внимание на ценностные ориентиры изучения европейских языков. Ю. И. Айхенвальд, И. А. Алешинцев, В. Я. Стоюнин, А. И. Томсон высказывали близкие мнения в определении главной цели их изучения и видели ее в знакомстве с культурой народа, а в языке – лишь средство понимания его жизни, ценностных идеалов, менталитета. Отмечалась их важная роль не только в общем образовании учащихся, но и в становлении морально-нравственных качеств личности, развитии ее духовных начал, обеспечении возможностей для культурного роста и способности к диалогу с культурой других стран.

Таким образом, на основе данных научных изысканий можно сделать вывод, что изучение древних языков носило воспитательный, мировоззренческий характер, а изучение новых иностранных языков имело прагматическое, коммуникативное значение.

Как следует из вышеизложенного, общая цель иноязычного образования сводилась к постижению культуры страны изучаемого языка, мировоззрения, образа жизни народа, что должно было оказать влияние на развитие мышления,

духовности, формирование высококультурной личности обучающихся.

В трудах видных историков педагогики конца XIX – начала XX в. – И.А. Алешинцева, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, С. В. Рождественского – охарактеризованы роль и значимость культурного насыщения процесса изучения иностранного языка.

В советской историко-педагогической науке, в трудах известных ученых-дидактов Ш. И. Ганелина, Н. А. Константинова, В. П. Лапчинской, Е. Н. Медынского, В. Г. Смирнова отражены вопросы изучения иностранных языков в дореволюционных гимназиях. Они касаются содержания, форм, методов обучения, а в исследованиях конца 90-х гг. XX – начала XXI в. прослеживается культурологическая направленность процесса обучения иностранным языкам.

В 1930–1950-е гг. появились первые специальные исследования о преподавании иностранных языков в средних учебных заведениях дореволюционной России. И. В. Рахманов, И. Ф. Турок обратились к опыту обучения иностранным языкам, осуществив глубокий анализ методов их преподавания. К. А. Ганшина обобщила опыт обучения французскому языку в русских гимназиях. В 1970-е гг. в трудах Г. И. Аверьяновой раскрыты проблемы организации, содержания и методов обучения иностранным языкам в гимназиях первой половины XIX века.

При этом если до середины 1930-х гг. в исследованиях преобладали негативные оценки дореволюционной отечественной педагогики, в том числе и в аспекте преподавания иностранных языков, то во второй половине 1930–1950-х гг. стали положительно оцениваться методологические подходы к организации процесса обучения иностранным языкам, но без анализа его культурологического содержания. В 1960–1980-е гг. XX в. наблюдалось раскрытие позитивного потенциала содержания и форм обучения. А. А. Миролубов осуществил краткий обзор истории методов преподавания иностранных языков, в основном на материале немецкого языка в средней школе, тем самым внес большой вклад в понимание основных этапов развития теории и практики обучения иностранным языкам.

Многими отечественными учеными была предпринята попытка периодизации этапов развития иноязычного образования. Так, например, в исследовании А. М. Фирсовой (2009) представлен поэтапный анализ развития условий, принципов и методов преподавания европейских языков в России начиная с периода Древ-

ней Руси и заканчивая этапом на рубеже XIX – начала XX в. Автор предлагает периодизацию истории изучения и преподавания иностранных языков – как древних, так и новых (латинский, греческий, немецкий, французский, английский язык) – начиная с периода Древней Руси до первой четверти XVIII века (до периода реформ Петра I); со второй четверти XVIII до середины XIX века; затем внимание уделяется проблемам преподавания европейских иностранных языков – середина XIX – конец XIX в.; конец XIX – начало XX в.

Как отмечает исследователь, характерная черта русской школы петровского этапа – воспитание и общее образование для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Вследствие этого правительство открыло ряд специальных школ, где, в частности, осваивали навыки разговорной речи на различных иностранных языках – латинском, греческом, немецком, шведском, голландском, французском. Иностранные языки в этот период в основном изучали с целью получения знаний [19, с. 214].

Высшая школа в России начинает функционировать лишь во второй четверти XVIII века. В течение всего XVIII в. и первой половины XIX в. создается ряд специализированных и общеобразовательных учебных заведений – Императорский лицей, дворянские институты, кадетские корпуса, гимназии, коммерческие училища и другие. В них было введено преподавание европейских иностранных языков – как древних, так и новых, а также обучение английскому (для военных, административных и коммерческих учебных заведений), итальянскому и датскому языкам (для военных и военно-морских учебных заведений). В специальных закрытых и массовых учебных заведениях изучение иностранных языков имело формально развивающий и специально образовательный характер.

Аналогичную периодизацию иноязычного образования предлагает Л. А. Дейкова (2011):

- допетровский этап (X–XVII вв.) – возникновение (интерес к древним языкам – греческому и латинскому);
- просветительский (XVII–XX вв.) – становление и развитие (внимание уделяется проблемам преподавания европейских иностранных языков);
- советское иноязычное лингвистическое образование (1917–1991) – расцвет и начало кризиса (упрочение позиций собственной методики преподавания иностранных языков, однако недостаточное разнообразие самих методов пре-

подавания);

- современный этап диалога культур (1991 г. – настоящее время) – стабилизация (концептуально сформированные новые методики преподавания иностранных языков в России).

В исследовании М. Н. Ветчиновой (2009) периодизация процесса развития иноязычного образования представлена тремя основными периодами:

1) *гражданско-воспитательный*, охватывающий 60-е годы XIX века. Этот период иноязычного образования совпадает с реформой образования, которая являлась важнейшей и неотъемлемой частью реформ Александра II, что предполагало преодоление социально-экономической отсталости России, социокультурное развитие государства, которое было невозможно без знания гражданами иностранных языков;

2) *общеобразовательный* – 70–90-е гг. XIX в. Общеобразовательное значение древних и новых иностранных языков заключалось в знакомстве учащихся с важнейшими литературными произведениями древних и современных европейских авторов. Глубокое изучение иностранных языков было направлено, как предположил исследователь, на общее образование учащихся, что объясняется несколькими причинами: во-первых, признанием важной роли древних и новых иностранных языков в общем образовании учащихся как средства постижения культуры иных народов; во-вторых, необходимостью получения новых знаний в дальнейшем образовании и самообразовании; в-третьих, потребностями экономического развития страны, когда растущая промышленность и торговля требовали наличия специалистов, знающих иностранные языки.

Констатируя важнейшую роль, которая отводилась на данном этапе иностранным, особенно древним языкам, необходимо подчеркнуть, что в данных исторических условиях подобная языковая направленность классического образования объективно преследовала не только общеобразовательные, но и социально-политические цели. Приоритетное изучение иностранных языков использовалось как средство социальной дискриминации несостоятельной части учащихся, обеспечение возможности получения гимназического образования только представителями привилегированных классов и сословий.

3) *культурологический этап* (конец 90-х гг. XIX – начало XX в.) – в этот период наблюдались радикальный поворот в развитии иноязычного образования и сильное влияние западноевропейских методических идей, открывших каче-

ственно новые перспективы. Приоритетным направлением в процессе отечественного иноязычного образования стало изучение культуры другого народа, его духовной жизни. Древние и новые языки рассматривались в качестве средства постижения иной культуры, что оказывало влияние на культурное становление учащихся.

Таким образом, данные классификации дают возможность составить общее представление об основных этапах развития иноязычного образования в России, раскрывающих логику развития и содержание поэтапного становления процесса изучения и преподавания иностранных языков. В них дается оценка некоторых важных моментов, а также характеристика состояния обучения иностранным языкам в различных учебных заведениях.

Значительный вклад в разработку теоретических и методологических вопросов в 1960 гг. XX в. внес известный методист Е. И. Пассов. Он ввел в методику преподавания иностранным языкам новый комплекс понятий, опирающихся на концепцию иноязычного образования. Е. И. Пассов является автором коммуникативной концепции обучения иностранным языкам.

Ученый доказал принципиальное отличие речевого навыка от двигательного, что легло в основу разработки методики условно-речевых упражнений. Он обосновал трехступенчатую схему овладения речевым материалом – от формирования речевого навыка к их совершенствованию и развитию речевых умений. Им было обосновано понятие логики урока, включающее 4 аспекта: целенаправленность, целостность, динамичность, связность.

Впервые в отечественной методике он предложил термин **иноязычная культура**. По мнению ученого, целью образования является сам человек, точнее, развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание его нравственности. Содержанием иноязычного образования должна стать система культурных ценностей, которая включает 4 компонента: «знать» – «уметь» – «творить» – «хотеть». Следовательно, процесс обучения должен быть нацелен не столько на знания и умения, а сколько на развитие способности творчески мыслить и подходить к решению задач и на желание действовать.

Также автор замечает, что именно факты культуры становятся для человека ценностью, т.е. приобретают социальное, человеческое и культурное значение. Они становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его ин-

дивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения.

В условиях модернизации российского общества появились новые проблемы, на которые обратили свое внимание отечественные педагоги и методисты. Развиваются идеи монолингвизма, билингвизма, многоязычия, полиэтнического общества. Это связано с тем, что в России много поликультурных регионов, где наряду с родным и государственным языком изучается один или несколько иностранных языков.

В частности, в исследовании Б. А. Жетписбаевой (2009) обосновывается концепция **полиязыковой личности**, которая формируется в результате иноязычного вузовского образования. По определению автора, это активный носитель нескольких языков, представляющий собой личность речевую – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках; личность коммуникативную – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов; личность словарную, или этносемантическую, – симбиоз мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков. Сказанное актуально для российского общества в связи с существованием регионов и областей, в которых развито многоязычие.

Таким образом, при анализе состояния историко-педагогических исследований в области иноязычного образования выявлен постоянный интерес к вопросам организации процесса обучения иностранным языкам со времен Древней Руси по настоящее время. Учеными анализируется роль древних и новых языков в духовном развитии обучающихся. Постепенно в исследованиях свое место завоевывает тематика периодизации этапов развития иноязычного образования. Широкое признание получает культурологическая и коммуникативная концепции обучения иностранным языкам. Актуальными становятся в настоящее время новые ориентиры педагогики: многокультурность, принцип поликультурного воспитания.

Тараскина Ярослава Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета, e-mail: jarat@mail.ru

Taraskina Yaroslava Vyacheslavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of translation and cross-cultural communication, Buryat State University, e-mail: jarat@mail.ru

Литература

1. Аверьянова Г. Д. Проблемы организации, содержания и методов обучения в русской гимназии 1-й половины XIX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 25 с.
2. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). – СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. – 361 с.
3. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: смена парадигм. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2009. – 328 с.
4. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России 2-й пол. XIX в. – М.: Учпедгиз, 1954. – 304 с.
5. Ганшина К. А. Методика преподавания французского языка. – М.; Л.: Гос.уч. пед. изд-во, 1946. – 207 с.
6. Грот Я. К. По поводу вопросов о предметах общего образования. – СПб.: Тип. М.А. Хана, 1871. – 12 с.
7. Демков М. О нравственном воспитании // Педагогический сборник. – 1884. – Февр.
8. Дейкова Л. А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России: историко-теоретический аспект: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2011. – 220 с.
9. Еленев Ф. П. О некоторых желаемых улучшениях в гимназическом обучении. – СПб.: Обществ. польза, 1889. – 128 с.
10. Жетписбаева Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Караганды, 2009. – 44 с.
11. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
12. Капнист П. А. К вопросу о реорганизации среднего образования. – СПб.: Т-во худож. печ., 1901. – 107 с.
13. Лапчинская В. П. Возникновение первых женских гимназий в России и история первых лет их деятельности (Петербург, 1858-1866 гг.): автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1951. – 16 с.
14. Миролубов А. А. Споры по основным вопросам рассмотрения методики в первой половине 50-х гг. // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 11–19.
15. Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения. – Липецк: Изд-во Липецкого гос. пед. ун-та, 2002. – 228 с.
16. Рахманов И.В. Очерки по истории методики преподавания новых западно-европейских иностранных языков. – М.: Учпедгиз, 1947. – 193 с.
17. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
18. Турук И. Ф. Русские революционные демократы и прогрессивные педагоги 60-70-х гг. об обучении иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955. – 23 с.
19. Фирсова А. М. Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России: дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 315 с.

УДК 373.2.016

© А. Р. Уразова

Педагогические условия социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста

В статье рассматривается особенность и значимость дошкольного детства для дальнейшего развития каждого ребёнка, поднята проблема социально-личностного развития в свете модернизации системы образования. Автор обосновываются значение и роль социально-личностного развития в дошкольном возрасте. Представлено создание педагогических условий для эффективного социально-личностного развития ребенка: разработка индивидуального образовательного маршрута развития ребенка.

Ключевые слова: социально-личностное развитие детей дошкольного возраста, дошкольное детство, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, индивидуализация образования, рефлексия, базовые компетенции педагога.

A. R. Urazova

Pedagogical conditions of social and personal development of the child of preschool age

In the article the feature and the importance of preschool childhood for further development of every child are considered, the problem of social and personal development has been raised in the light of modernization of system of education. The author substantiates the significance and role of social and personal development in preschool age. The creation of pedagogical conditions for effective social and personal development of the child is presented: the development of individual educational route of child development.

Keywords: social and personal development of preschool age children, preschool childhood, Federal state educational standard of preschool education, education individualization, reflection, teacher's basic competencies.

Ориентируясь на приоритеты, регламентированные современными нормативными документами (ФГОС ДО), на существующие нормы в обществе, педагогическое сообщество находится в поиске эффективных средств полноценного развития детей дошкольного возраста. Существует необходимость обновлять содержание, формы и методы работы с детьми в дошкольных образовательных организациях, создавать комфортные условия работы для разных видов детской деятельности и их личностного развития, качественно переосмыслить содержательную сторону условий социализации ребенка и формы, в которых она осуществляется.

Детство является важной ступенью в жизни каждого человека, именно в дошкольном возрасте формируются важные качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, что предполагает уже в дошкольном детстве необходимость целенаправленного развития системных качеств личности ребенка. Этап детства включает свои особенности, значимость и последствия в будущем. Многочисленные исследования позволяют выявить причины возможных отклонений, определить профилактическую работу или коррекцию в случае необходимости. Наряду с формированием базовых качеств в период детства происходит социальное и личностное развитие, где значимая роль отводится взрослому, задача которого в любой пери-

од времени заключается во всестороннем развитии личности ребенка.

В последнем нормативном документе ФГОС ДО даются установки на личностное, социальное и социально-личностное развитие ребенка дошкольного возраста как фактор успешного вхождения его в социум, формирование общей культуры. Решение задач социально-личностного развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей обеспечивается вариативностью и разнообразием организационных форм дошкольного образования, взаимодействием всех партнеров образовательного процесса.

Анализируя документ, можем утверждать, что в ФГОС ДО в рамках реализации процесса социально-личностного развития детей дошкольного возраста необходимо обогащать предметно-пространственную развивающую образовательную среду, учитывать характер взаимодействия со взрослыми и с другими детьми, формируя тем самым систему отношений ребенка к миру, к другим людям и к себе самому. В дошкольной образовательной организации решение задач социально-личностного развития осуществляется в различных видах детской деятельности, что обеспечивает формирование базовых качеств ребенка, гармоничное вхождение в социум и умение общаться со взрослыми и сверстниками.

Проведенный нами анализ научной литера-

туры по проблеме социально-личностного развития детей дошкольного возраста позволил нам данный процесс рассматривать как целенаправленный процесс формирования ценностного отношения к себе и окружающему миру, социальных отношений со сверстниками и взрослыми, способствующих саморазвитию, самопознанию и самореализации ребенка дошкольного возраста. Процесс социально-личностного развития ребенка является достаточно значимым в дошкольном возрасте и осуществляется при непосредственном участии взрослого, требует от него немалых усилий в создании оптимальных условий. Это направление реализуется в процессе приобщения к элементарным нормам и правилам взаимоотношений с субъектами общества, формирования чувства патриотизма, гендерной принадлежности, гражданской позиции.

Основой социально-личностного развития ребенка является возникновение чувства привязанности и доверия к взрослым, развитие интереса к окружающему миру и самому себе, превращение его требований во внутренние мотивы поведения. Педагогам и родителям у детей дошкольного возраста необходимо формировать представление о многообразии человеческих отношений, рассказывать им о правилах и нормах жизни в обществе, вооружать моделями поведения, которые помогут детям адекватно реагировать на происходящее в конкретных жизненных ситуациях. Для эффективности данного процесса можно выделить следующие педагогические условия: разработка индивидуального образовательного маршрута социально-личностного развития ребенка, обучение детей рефлексивной деятельности и формирование базовых компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации.

Первое педагогическое условие – разработка индивидуального образовательного маршрута социально-личностного развития ребенка. Индивидуальность является ценностью современного образования, которая нуждается в специальном педагогическом обеспечении для ее становления и развития. Следовательно, важное место должно отводиться индивидуализации образования, соответствующему современному заказу общества.

Каждый ребенок – индивидуальность, которая понимается как неповторимая совокупность признаков, присущих отдельному организму и отличающих его от всех других [5, с. 20]. В литературе, документах современного поколения все чаще говорится о необходимости личностно-ориентированного образования, что требует не

только организации индивидуальной работы с детьми, но и разработку и подбор индивидуального содержания для деятельности ребенка, его самостоятельного выбора, создание оптимальных условий, выбор эффективных форм и методов работы, учитывать темп и ритм развития, также оценку результатов.

Индивидуальное образование позволяет отражать потребности заказчика (родителя) образования и тенденции развития дошкольной образовательной организации в обществе. Индивидуальный образовательный маршрут социально-личностного развития нацелен на актуализацию и удовлетворение ведущих потребностей ребенка дошкольного возраста: в общении с представителями социума и осознании своей индивидуальности, открытии своего «Я». Также это и поддержка ребенка в целеполагании и планировании действий, которые помогут в дальнейшем самоопределении и самореализации.

Разработка индивидуального образовательного маршрута развития требует своей методики и технологий. Опираясь на исследования А. В. Хуторского, данная задача нами решается через реализацию индивидуального подхода, интерпретированного для детей дошкольного возраста [6, с. 298].

Способ первый: дифференциация воспитания и обучения детей, учитывая их индивидуальные особенности, отбирая материал по сложности и возможности усвоения его каждым ребенком. Например, игры по интересам, посещение дополнительных образовательных кружков по разным направлениям.

Способ второй: педагогом выстраивается собственный путь обучения для каждого ребенка применительно к какой-либо образовательной области, то есть разработка образовательного маршрута индивидуального развития по каждой образовательной области, в нашем случае – по социально-личностному развитию.

Реализация индивидуального подхода предполагает выстраивание образовательного пути каждого ребенка, основываясь на возможностях восприятия информации, индивидуальных качествах и способностях (личностный потенциал).

Таким образом, мы можем утверждать, что значимая роль отводится потенциальным возможностям каждого ребенка, которые необходимы для усвоения содержания образования, успешной социализации, проявления своего «Я» через создание нового продукта детской деятельности. Особое внимание уделяется свободе выбора, проявлению желаний и волевых усилий, ответственности за свои поступки.

Ценность разработки и применения в работе с детьми индивидуального образовательного маршрута социально-личностного развития будет заключаться в следующем: способность ребенка к целеполаганию; пониманию значимости той или иной деятельности; предвидение результатов своей работы (рефлексия); совместное решение задач в коллективе; выбор оптимальных форм и методов работы, основываясь на своих индивидуальных особенностях; оценка своей деятельности и ее корректировка в случае необходимости.

Из всего сказанного следует, что индивидуализация образовательного процесса значительно повышает качество, уровень и степень усвоения программного материала, адаптационные возможности каждого ребенка дошкольного возраста. Индивидуальный образовательный маршрут социально-личностного развития – это результат работы педагога над формированием и развитием образа «Я», изменения ценностно-смысловых ориентаций посредством сопереживания ситуаций. Индивидуальный образовательный маршрут максимально приближается к потребностям современного ребенка дошкольной организации и должен сочетать разнообразие педагогических ситуаций взаимодействия. Разработка индивидуального образовательного маршрута социально-личностного развития диктуется не только потребностями родителей, но и тенденциями развития современного общества, введением новшеств в образовательный процесс.

Следующее педагогическое условие – это обучение детей рефлексивной деятельности. В настоящее время существует большое разнообразие подходов к изучению рефлексии. А. В. Россохин в своем исследовании представил четыре основные позиции данной проблематики в отечественной психологии, конкретизируя периоды: кооперативная (Е. Н. Емельянов, И. С. Кон, В. Е. Лепский и др.), коммуникативная (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев и др.), интеллектуальная (А. В. Брушлинский, И. Н. Семенов, Т. В. Корнилова и др.), личностная (К. С. Абдульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Е. Т. Соколова и др. [4, с. 21]. Автор принимает точку зрения А. В. Карпова о том, что сложность рефлексии как предмета общепсихологического изучения, слабую разработанность собственно методических аспектов проблемы, недостаточность эмпирических и экспериментальных методов ее изучения [4, с. 23]. Это говорит о необходимости продолжения исследования этого вопроса как в области психологии, так и в области педа-

гогики.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) представляет собой процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [6, с. 310]. Рефлексия помогает ребенку оценить результат своей деятельности, объяснить возможные неудачи либо успехи. Необходимо формировать у дошкольников предпосылки для развития рефлексивной деятельности, которая позволит осознать ребенку свою индивидуальность, некую уникальность и свое предназначение, нужно научить его рассуждениям. В рамках изучаемой нами темы – это осознание себя частью социума, возможность взаимодействовать со взрослыми и другими детьми, проявлять собственную активность.

А. В. Хуторской в проведенных исследованиях говорит о том, что у детей возрасте 5–6 лет уже обнаруживаются рефлексивные способности [6, с. 311]. Это доказывает, что дети могут объяснить, какие способы они использовали, для того чтобы нарисовать картину, решить какую-либо задачу или составить математический пример.

Рефлексия включает в себя исследование деятельности, осуществляемой на данный момент времени, для того чтобы повысить ее результативность, внести в нее что-то новое, выбрать эффективную тактику решения вопроса. Рефлексия способствует обдумыванию будущей деятельности.

С целью успешного протекания процесса социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста необходимо выделить особенности их рефлексивной деятельности, развития рефлексивных способностей:

- многообразие форм рефлексии (вербальная, продукты детского творчества и т. д.);
- необходимость обучения детей осознанию того, что они делают и что с ними происходит (обсуждение ситуации или последовательность действий, графическое изображение настроения и оценка своей деятельности);
- наблюдение за деятельностью друг друга на протяжении определенного времени, ответы на вопросы взрослого и друг друга;
- вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, рефлексия чувств (А. В. Хуторской) (к примеру, выражение детских переживаний, настроения, интереса с помощью музыки, рисунков, ассоциаций и других средств).

Для того чтобы научить детей рефлексивной деятельности в дошкольном возрасте, достаточно эффективным средством является использование в работе дневников, которые дети могут

заполнять как совместно с родителями и педагогом, так и самостоятельно. В дневнике могут быть отражены настроение ребенка, достижения и открытия, важность сделанного, самооценка поведения.

Таким образом, рефлексия представляет собой осознание и анализ своей деятельности для дальнейшего повышения ее результата, возможность планирования, понимание своего места в мире. Для развития предпосылок рефлексивной деятельности у детей дошкольного возраста следует предлагать вопросы для рассуждения и давать какие-либо задания. Начинать необходимо именно с этого возраста, так как это наиболее благоприятный период для становления «самости»: саморазвития, самоопределения, самореализации и т. д.

Третье педагогическое условие заключается в необходимости формирования базовых компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации.

Понятия «компетентность» и «компетенция» являются достаточно изучаемыми в научной литературе. В словаре иностранных слов компетенция рассматривается как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом. Компетентность – это понятие, производное от «компетентный», т. е. соответствующий, способный [2, с. 4].

В понимании исследователя А. О. Блинова компетенция звучит как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [1, с. 15]. Компетентностью же являются качества, которые приобретены через проживание ситуаций, рефлексию опыта. Автор утверждает, что компетентность – круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности, а компетенция проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации.

Мы можем утверждать, что компетентность – это своего рода способность, личная характеристика решения жизненных задач в той или иной области благодаря внутреннему ресурсу (знаниям, умениям, опыту, ценностям и др.) – компетенции.

Педагог, который не обладает необходимым уровнем базовых компетенций, неминуемо теряет позиции и не сможет достичь существенного успеха в профессиональном мире, в необходимости социально-личностного развития ребенка,

создании для этого благоприятных условий. При низком уровне базовых компетенций педагог может создать серьезные проблемы для дошкольной организации в целом, которая не сможет соответствовать постоянно изменяющимся требованиям современного мира, переменам в системе дошкольного образования.

В таком понимании базовых компетенций практически невозможно чему-либо научить педагога. Уровень базовых компетенций вырастет, если он будет действовать с максимальной самоотдачей, проявляя энтузиазм и творческий подход в своей деятельности, работая на успех и достижение детей. Важное значение, на наш взгляд, следует уделять педагогическому общению, обмену опытом друг с другом, наставничеству, что способствует повышению уровня развития личностных качеств. Как показывает практика, в современном мире это наиболее действенный вариант. Важным фактором в формировании базовых компетенций является наличие сильной мотивации и ответственности за выполнение какого-либо дела, проекта.

Можно сделать вывод, что формирование базовых компетенций полностью будет зависеть от индивидуальных особенностей личности, от его мировоззрения, личностных качеств и желания добиться каких-либо результатов в своей профессиональной деятельности. Другие специалисты, в свою очередь, могут только оказывать поддержку и сопровождение педагогов в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей и выстраивания образовательного процесса в дошкольной организации.

Сам термин «базовые компетенции» указывает на то, что они являются «основой, опорой», важны для выполнения своих профессиональных обязанностей среди общей классификации существующих компетенций. Под базовыми компетенциями педагога мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, способствующих созданию, организации такой образовательной развивающей среды, в которой становится возможным достижение образовательных результатов детьми (высокого уровня социально-личностного развития ребенка). С нашей точки зрения, базовыми компетенциями, необходимыми для реализации процесса социально-личностного развития ребенка, будут являться следующие.

1. Коммуникативная компетенция проявляется в умении педагога свободно выражать свои желания, определенные намерения с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств.

2. Информационная компетенция обеспечивает навыки деятельности педагога с разнообразной информацией, которая содержится в материале, предоставляемом детям, и образовательных областях, а также в окружающем мире.

3. Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [1, с. 18]. Это и осознание педагогом своей необходимости, определенной уникальности и способности учиться на протяжении всей жизни.

4. Организационная компетенция проявляется в умении создавать план действий педагогом в соответствии с имеющимися целями и задачами деятельности. Она способствует созданию заинтересованности в результатах собственной деятельности, влиянию формирования мотивов поведения детей дошкольного возраста, социализации и коммуникации.

Обобщая вышесказанное, можем утверждать, что основы социально-личностного развития начинают закладываться еще в раннем онтогенезе, формируя личностные механизмы поведения. Ребенок в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, организации разных видов деятельности, моделирования ситуаций начинает приобретать черты субъекта социальных отношений, понимать суть происходящего

и давать ей оценку. Важная роль в данном процессе отводится разработке индивидуального образовательного маршрута социально-личностного развития, обучению детей рефлексивной деятельности и повышению базовых компетенций педагогов дошкольной организации. Реализация данных педагогических условий значительно повысит эффективность и продуктивность социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Блинов А. О. Ключевые компетенции – предмет обсуждения во всем мире // Альма-матер. – 2012. – №12. – С. 15–19.
2. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография / Л. В. Трубайчук и др. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ Образование, 2009. – 229 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
4. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интросознание в психоанализе. – М.: Когито-Центр, 2010. – 304 с.
5. Трубайчук Л. В. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе. – М.: Восток, 2001. – 81 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.: ил.

Уразова Альбина Рамазановна, аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, e-mail: urazova.2011@list.ru.

Urazova Albina Ramazanovna, postgraduate student, department of pedagogy and psychology of childhood, Chelyabinsk State Pedagogical University, e-mail: urazova.2011@list.ru

УДК 796.83

© Б. П. Хамаганов, А. С. Сагалеев

Методика обучения базовой технике тайского бокса

Авторами разработана и экспериментально обоснована методика обучения базовой технике тайского бокса, в которую вошли основные компоненты техники, специализированный игровой комплекс для формирования навыков единоборства, а также правила ведения боя, которые должен освоить обучаемый.

Ключевые слова: тайский бокс, методика обучения, базовая техника.

B. P. Khamaganov, A. S. Sagaleev

Methodology of teaching the basic techniques of Thai boxing

The authors developed and experimentally substantiated the methodology of teaching the basic techniques of Thai boxing. The basic components of techniques, specialized ply complex for formation of combat skills, as well as rules of ingle combat conducting, which every learner should acquire.

Keywords: Thai boxing, methodology of teaching, basic techniques.

Базовая техника представляет собой основу любого вида спорта, без которой невозможно эффективное ведение соревновательной борьбы, при этом целесообразность изучения техники того или иного вида спорта на основе выделения и усвоения базовых действий у подавляющего большинства исследователей не вызывает сомнений [5, 7]. Техника тайского бокса достаточно разнообразна, поэтому с целью оптимизации обучения и совершенствования нами на основе изучения научно-методической литературы [4, 6, 8], опроса и анализа соревновательной деятельности выделены основные компоненты базовой техники тайского бокса: 1) технические элементы; 2) тактические операции, технические действия и технико-тактические действия; 3) техника защиты (движением ног, движением рук, движением туловища, а также в зависимости от момента атаки; 4) ударная техника; 5) техника контратакующих действий и технических действий в захвате.

Нами определена оптимальная продолжительность обучения базовой технике тайского бокса, которая составляет 2 года.

В первый год обучения проводилось изучение стоек (левосторонней, правосторонней, фронтальной; открытой, закрытой; высокой, низкой). Формировались умения контролировать дистанцию (ближнюю, среднюю, дальнюю) с помощью различных способов передвижения. Изучались захваты (за шею, руки, корпус, руку и шею, шею и туловище, шею и руку). Кроме того, проводилось обучение технике ударов рука-

ми и ногами (прямыми, боковыми и снизу).

В процессе обучения была поставлена цель – избежать серьезного недостатка, заключающегося в том, что техника приемов, как правило, изучается в искусственных условиях и ситуациях, вычлненных из живого динамического процесса единоборства. Мы предполагали, что эффективность методики обучения технике бокса может быть повышена, если ее реализовывать с учетом многообразных ситуаций соревновательного поединка. Обучение ударам должно проводиться как в атаке, так на отходе и контратаке и из самых разных положений.

Поэтому, для того чтобы развить способность обучаемых действовать самостоятельно, инициативно, оперативно анализировать различные ситуации и принимать адекватные решения, выполнять действия нестандартно и вариативно, непредсказуемо и неожиданно для соперников, нами был применен подход, предусматривающий на начальном этапе обучения использование подвижных игр с элементами единоборства.

На основе специализированного игрового комплекса, разработанного с учетом рекомендаций К. В. Балдаева [2], осуществлялось обучение умениям и навыкам ведения единоборства. В указанный комплекс вошли игры с касаниями, атакующими захватами, теснениями, а также игры с элементарными формами единоборства. В занятия включались по четыре разноплановые игры на освоение определенного двигательного навыка (табл. 1).

Таблица 1

Содержание специализированного игрового комплекса для обучения умениям и навыкам ведения единоборства

Игры с касаниями	Игры с атакующими захватами	Игры с теснениями	Игры с элементарными формами единоборства
шеи	шеи	без рук	сваливания скручиванием
руки	руки	с помощью рук	сваливания сбиванием
бедра	туловища	в обоюдном захвате	броски наклоном
плеча	ноги (ног)		броски скручиванием
стопы	Комбинированными захватами (шеи и руки, шеи и туловища, шеи и ноги, туловища и ноги)		Сваливания с подсечками, подножками. Сваливания, броски с захватом (перехватом) ног соперника

На втором году обучения продолжалось изучение стоек, совершенствовалось умение контролировать дистанцию с помощью различных

способов передвижения, а также совершенствовался вход в захваты (за шею, руки, корпус, руку и шею, шею и туловище, шею и руку), закреп-

лялся навык выполнения прямых, боковых ударов руками и ударов руками снизу. Также помимо закрепления изученного материала продолжалось обучение и совершенствование ударов обратной стороной кулака с разворотом, ударов кулаком сверху в прыжке, круговых ударов локтем с разворотом, боковых ударов ногой, боковых ударов ногой с разворотом.

В ходе обучения базовой технике спортсмены осваивали следующие правила: 1) не закрывать глаза при выполнении соперником ложных движений и ударов соперником; 2) всегда держать голову в небольшом наклоне вперед, для чего в ходе отработки ударов зажимался теннисный мяч между подбородком и грудью; 3) не опускать рук, не открывать подбородок, лицо; 4) не делать лишних движений, не суетиться, не раскрываться; 5) не отходить назад, с этой целью проводился учебный бой, когда спортсмен стоит в углу ринга (зала); 6) сразу после удара принимать боевую стойку; 7) незамедлительно переходить от защиты к атаке, этот навык формировался в учебных боях и работе на лапах; 8) в момент защиты отбивом делать выдох через нос и напрягать мышцы конечности, выполняющей защиту; 9) в момент нанесения удара делать выдох через нос и напрягать мышцы конечности, выполняющей удар; 10) держать челюсти стиснутыми; 11) расслаблять мышцы в паузах; 12) отбивать удар разноименной конечностью; 13) прикрывать голову не только руками, но и плечами; 14) не поворачиваться к сопернику спиной; 15) вкладывать в удар максимально большую массу, удар наносить с максимальной скоростью; 16) после удара конечности максимально быстро возвращать ее назад.

В процессе обучения определялась предрасположенность к преимущественному выполнению тех или иных технических действий, а именно к ударам руками или ударам ногами. С целью дальнейшего совершенствования выявля-

лись излюбленные (коронные) комбинации, а также дистанции, на которых предпочитали боксировать спортсмены. В целом формировалась манера ведения соревновательного боя – техническая, темповая или нокаутирующая.

С целью определения эффективности разработанной методики обучения базовой технике тайского бокса проведен двухгодичный педагогический эксперимент, в котором приняло участие 48 начинающих спортсменов.

Контрольная группа (КГ) занималась по сложившейся традиционной методике, согласно которой обучение базовой технике осуществлялось отдельно каждому приему и после формирования навыка изучалась тактика их применения.

Отличительной чертой методики обучения спортсменов экспериментальной группы (ЭГ) являлось формирование двигательных навыков и умения вести единоборство с учетом особенностей соревновательной деятельности и в зависимости от конкретной тактической ситуации.

Анализ результатов экспертной оценки соревновательной деятельности (табл. 2 и 3) свидетельствует о том, что после первого года обучения представители ЭГ проводили достоверно меньше неподготовленных или плохо подготовленных атак, несколько лучше использовали благоприятные ситуации для проведения атакующих и контратакующих действий, меньше пропускали самые чувствительные удары, застигавшие их врасплох. Кроме того, демонстрировали более высокий уровень владения техникой ударов, более быстро переключались с одних технических действий на другие.

После второго года спортсмены ЭГ стали вести бои тактически более грамотно и разнообразно, то есть в меньшей степени совершали ошибки коррекции (множественно и безрезультатно проводили и пропускали одни и те же удары, переходили на обмен ударами).

Таблица 2

Результаты экспертной оценки соревновательной деятельности тай-боксеров после первого года обучения ($M \pm m$)

№	Ошибки	КГ (n = 20)	ЭГ (n = 20)	(P)
<i>Ошибки ориентирования</i>				
1	Атака без подготовки	4,5±0,2	3,7±0,15	<0,01
2	Неиспользование благоприятных ситуаций	6,3±0,17	5,7±0,18	<0,05
3	Неадекватное поведение в экстремальных ситуациях	2,2±0,2	2,04±0,16	>0,05
4	Отсутствие перестройки тактики, неадекватная или долгая перестройка	4,4±0,22	4,45±0,15	>0,05
5	Удары, застигавшие боксера врасплох	5,7±0,12	4,8±0,1	<0,001
<i>Ошибки исполнения</i>				
1	Неумелая подготовка атаки	4,2±0,15	3,5±0,12	<0,001
2	Неумелое использование благоприятных ситуаций	3,3±0,09	2,8±0,08	<0,001

3	Нарушения правил	0,7±0,1	0,6±0,1	>0,05
4	Неточные, размашистые удары. Провалы после ударов	8,3±0,2	7,1±0,23	<0,001
5	Медленные и несвоевременные удары, защиты, переключения	4,6±0,1	3,4±0,09	<0,001
<i>Ошибки коррекции</i>				
1	Многократное безрезультатное выполнение одних и тех же приемов	4,8±0,15	4,7±0,18	>0,05
2	Частое упрощение боя (обмен ударами, пассивность и т.д.)	5,5±0,2	5,42±0,21	>0,05
3	Частые пропуски одних и тех же ударов	4,1±0,14	4,16±0,17	>0,05
4	Невыполнение установок тренера	2,1±0,1	2,2±0,15	>0,05
5	Нарушение одних и тех же правил	0,4±0,1	0,3±0,1	>0,05

Таблица 3

Результаты экспертной оценки соревновательной деятельности тай-боксеров после второго года обучения (M±m)

Ошибки		КГ (n = 15)	ЭГ (n = 16)	(P)
<i>Ошибки ориентирования</i>				
1	Атака без подготовки	4,3±0,23	3,4±0,17	<0,01
2	Неиспользование благоприятных ситуаций	6,1±0,20	5,4±0,19	<0,05
3	Неадекватное поведение в экстремальных ситуациях	2,3±0,22	2,18±0,23	>0,05
4	Отсутствие перестройки тактики, неадекватная или долгая перестройка	4,2±0,18	3,7±0,13	<0,05
5	Удары, застигавшие боксера врасплох	5,3±0,14	4,1±0,12	<0,001
<i>Ошибки исполнения</i>				
1	Неумелая подготовка атаки	4,1±0,18	3,6±0,11	<0,05
2	Неумелое использование благоприятных ситуаций	3,5±0,1	2,7±0,09	<0,001
3	Нарушения правил	0,6±0,1	0,56±0,09	>0,05
4	Неточные, размашистые удары. Провалы после ударов	7,5±0,18	6,8±0,20	<0,01
5	Медленные и несвоевременные удары, защиты, переключения	4,3±0,08	3,1±0,07	<0,001
<i>Ошибки коррекции</i>				
1	Многократное безрезультатное выполнение одних и тех же приемов	4,3±0,13	3,8±0,15	<0,05
2	Частое упрощение боя (обмен ударами, пассивность и т.д.)	5,2±0,1	4,7±0,12	<0,01
	Частые пропуски одних и тех же ударов	3,8±0,09	3,4±0,08	<0,001
	Невыполнение установок тренера	2,2±0,12	2,15±0,14	>0,05
	Нарушение одних и тех же правил	0,33±0,2	0,35±0,12	>0,05

Таким образом, можно констатировать, что разработанная методика показала свою достаточно высокую эффективность при обучении базовой технике тайского бокса.

Литература

1. Муай-тай – свободный бой: метод. пособие / О. Л. Артеменко [и др.]. – Минск: Современное слово, 2001. – 384 с.
2. Балдаев К. В. Подвижные игры на этапе начальной спортивной специализации в вольной борьбе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1986. – 22 с.
3. Брук Р. Л. Таиландский бокс (муай-тай). – Краснодар: Гром, 1998. – 120 с.

4. Заяшников С. И. Тайский бокс: учеб.-метод. пособ. – 3-е изд. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2002. – 272 с.

5. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 583 с.

6. Терехов О. А., Заяшников С. И. Таиландский бокс (муай-тай): метод. пособие. – Новосибирск: Весть, 1992. – 76 с.

7. Шахмурадов Ю. А. Вольная борьба. Научно-методические основы многолетней подготовки борцов. – М.: Высшая школа, 1997. – 189 с.

8. Шехов В. Г. Тайский бокс в свое удовольствие: практ. пособие; под ред. А. Е. Тараса. – Минск: Харвест; – М.: АСТ, 2000. – 384 с.

Хаманов Батор Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории инновационных технологий подготовки спортсменов Бурятского государственного университета, e-mail: narana78@mail.ru.

Сагалеев Андрей Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин Бурятского государственного университета, e-mail: sagands@mail.ru.

Khamaganov Bator Petrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University, e-mail: narana78@mail.ru.

Sagaleyev Andrey Sergeevich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of sports disciplines, Buryat State University, e-mail: sagands@mail.ru.

УДК 376.74

© А. А. Хандаева

Сопоставительное изучение фольклорных текстов в национальной школе

В статье рассматривается вопрос практического изучения фольклорного текста в национальной школе как особого вида текста и как источника страноведческой и лингвокультурологической информации. Исследование основано на сопоставлении русского и бурятского эпосов.

Ключевые слова: фольклорный текст, национальная школа, сопоставление, эпитет, языковая картина мира.

A. A. Khandaeva

Comparative study of folklore texts in national school

The article describes the issue of practical study of folklore texts in national school as a special type of text and as a source of regional geography and linguistic and cultural information. This research is based on comparison of the Russian and Buryat epic texts.

Keywords: folklore text, national school, comparison, epithet, linguistic worldview.

Республика Бурятия в составе Российской Федерации традиционно является многонациональной. В Республике Бурятия при проведении всероссийской переписи 2010 г. было получено около 190 различных вариантов ответов о национальной принадлежности (в 1989 г. учитывалось 128 национальностей). По данным этой переписи, в Республике Бурятия проживают 66,1 % русских, буряты 30 %, остальные – 3,9 % [5, с. 17].

Языковое состояние в Республике Бурятия определяется бурятско-русским и русско-бурятским двуязычием. Появление и особенности развития двуязычия обусловлены не только нахождением на одной смежной территории разноязычных народов, но и конкретными социальными и экономическими факторами и постоянно изменяющимися условиями жизни каждой из контактирующих сторон.

На территории республики насчитывается 169 национальных школ, большинством из которых являются бурятские национальные школы.

В методике преподавания русского языка в национальных школах заметное место занимают исследования процессов восприятия и понимания произведений как русской, так и национальной литературы (М. Б. Черкезова, К. В. Мальцева, А. М. Лебедев, И. Х. Майорова).

Интерес к изучению языка фольклора как воплощения народного миропонимания и мировосприятия сохраняется не один десяток лет, находя свое отражение в работах ученых (А. Т. Хроленко, С. Е. Никитина, Н. И. Толстой). Фольклорная картина мира представляет собой модель мира традиционной народной культуры, сплав мифоязыческих и народно-религиозных воззрений. Общеизвестно, что «чужой» мир

воспринимается через призму «своего». Поскольку детям в подростковом возрасте легче рассматривать действия героев, чем свои собственные, и анализировать различия в поведении героев фольклора, которые характеризуются коллективной субъективностью, то правильно использовать именно тексты фольклора.

Обращаясь к фольклорным текстам, следует заметить их отличие от любого литературного произведения: отбор речевых средств в бытине не выражает индивидуального авторства рассказчика, языковая стилистическая система является «сверхличностной», сложившейся и проявляющейся как традиция жанра. Эту специфику не всегда понимают читатели, такое непонимание и недопонимание иногда воспринимается ими как нечто чуждое.

На уроках русского языка в национальной школе работа с фольклорными текстами должна вестись в 7–8-х классах, а никак не раньше. К этому периоду обучения школьник уже владеет некоторыми знаниями в области литературоведения, истории и теоретическими знаниями о языке. Необходимо учитывать тот факт, что хотя фольклорный текст сам по себе сложный для восприятия, но вполне может способствовать развитию художественного мышления и становлению личности школьника как элемента общности, народа и нации.

Произведения устного народного творчества обладают огромным лингвокультурным потенциалом, поскольку фольклор не просто связан, а включен в народную жизнь, является ее частью, и понять его можно только в контексте народной культуры. По мнению С. Е. Никитиной, фольклор, являясь выражением мировоззрения народа, его философских, социальных и мораль-

ных представлений, его аксиологической и эстетической системы, наиболее полно и ярко отражает народную картину мира: «За бесхитростными сюжетными фабулами проступает большой и сложный мир, где сталкиваются добро и зло, любовь и ненависть, бедность и богатство. Весь сложный комплекс жизненных противоречий нашел воплощение в художественных образах и сюжетных конфликтах, переходя от поколения к поколению, сказки отбрасывали все случайное, наносное, в традиции оставалось лишь то, что соответствовало идейно-художественным устремлениям коллектива» [4, с. 32–33].

Вместе с тем фольклорный текст с его особой поэтикой и специфической традиционно сложившейся и консервативной образно-символической системой, насыщенной культурно-историческими, этнографическими и стилистическими лакунами, представляет особую трудность для восприятия и интерпретации иноговорящими коммуникантами.

В фольклоре существует принцип компонентного (композиционного) постоянства: 1) прерамбула, завязка, борьба добрых и злых сил, богов; 2) разлука, похищение, мнимая смерть, изгнание, гнев богов; 3) поиски, путешествие; 4) в кульминации – нахождение, воскрешение, возвращение из царства мертвых.

Выделяются стилеобразующие принципы:

1. Безлично-объективизированного повествования (отсутствие автора).

2. Гиперболизации (преувеличение).

3. Приукрашивания.

Говоря о принципе безлично-объективизированного повествования, т. е. об отсутствии автора, скажем, что соблюдается объективное, без излишней детализации событий повествование. Нет авторской субъективности, автор безличен (его как бы и нет), т.к. он еще не умеет мотивировать, психологически объяснять поступки своих героев. О переживаниях, движении души мы догадываемся лишь по поведению героя или из его слов, а также из своеобразного божественного приема – вмешательства свыше, т.е. богам в какой-то степени передаются функции автора-повествователя (бог – автор).

В фольклорном тексте существуют также принципы гиперболизации и приукрашивания.

В мифах главенствуют космизм – эпическое отношение к действительности, божественное предначертание, богатырство, героика, образующие фундамент, структуру мифа, которые влияют и на стилеобразующие принципы. Стиль становится эпическим, сказочным, гранди-

озным. Также в стиле появляются монументальность, величавость (возвышенность), торжественность (принцип приукрашивания).

Былина как один из центральных фольклорных жанров является своеобразной сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи народных представлений об окружающем мире и самом человеке, составляющих основу национальной картины мира.

Сопоставительный анализ былинных эпосов как особого вида текстов, отражающих обобщенный взгляд на мир, присущий данному народу, позволяет четко выявить совпадения и несовпадения в оценках окружающей действительности, принятых в том или ином языковом сообществе. Поэтому интересным представляется анализ того, как соотносятся характеристики былинных героев.

Для анализа использованы два текста: бурятская былина «Аламжи Мэргэн и его сестрица Агуй Гохон» – одно из лучших эпических произведений бурятского народа, и русская былина «Илья Муромец», поскольку именно Илья Муромец выступает главным в триаде самых известных русских богатырей героев – Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович.

В данной работе сравним языковые средства – эпитеты, которые относятся к числу основных элементов изобразительно-выразительной системы поэтических средств эпоса. Они делают речь персонажей образной и поэтически насыщенной, помогают сказителям выразить чувства и переживания героев. Академик А. Н. Веселовский отмечал, что эпитеты являются «отражением народных представлений о соответствии предмета норме идеального» [2, с. 75].

Эпитет в эпосе, так же как и в письменной литературе, применяется для особого выделения изображаемого образа положительными или отрицательными качествами в избытке ему подобных персоналий или предметов.

В центре повествования эпоса «Аламжи Мэргэн молодой и его сестрица Агуй Гохон» находятся герой-богатырь, по имени которого по традиции назван эпос, и Агуй Гохон-девица, его сестрица.

В. М. Жирмунский считал богатыря центральной фигурой эпоса и типическим носителем идеалов богатырской мощи, воинской доблести. Подвиги, совершаемые богатырем, соответствуют народному сознанию «и поэтому в художественном отношении закрепляются в традиционных мотивах и сюжетных схемах. Понятно, почему в эпосе любого народа богатырь

побеждает в единоборстве могучих противников, один сражается с несметными полчищами врагов и всегда оказывается победителем. В других случаях ему приходится вступать в схватку с чудовищами, чародеями, которые также оказываются побежденными. Характер богатыря служит для любого члена коллектива идеальной нормой, а сам богатырь выступает типическим образцом» [3, с. 296].

Таким героем-богатырем в данном произведении является Аламжи Мэргэн. В оригинале герой носит имя Аламжи Мэргэн хубун. Хубун – букв.: юноша, парень. В эпическом контексте выделено и другое значение этого слова: «сын рода, племени», но оно приобрело и дополнительный оценочный смысл: «могучий, славный» (применительно к богатырю древнего эпоса). Термин *хубун* характерен для архаического произведения. Большинство бурятских эпических богатырей носят титул *мэргэн* – букв.: «меткий стрелок», например, в улигерах «Айдуурай Мэргэн», «Харасгай Мэргэн» и др. У имени Аламжи два приложения-эпитета – *мэргэн* и *хубун*.

При сохранении четко ощущаемой связи богатыря с семейством ранних эпических героев (*хубун*) перед нами уже герой новой формации с выраженными чертами родоплеменного вождя-предводителя.

Основной подвиг Аламжи Мэргэна, характеризующий его героико-подвижническую суть и роднящий его со славными богатырями бурятских эпосов – это его сражение с 600-головым чудовищем, который назван «могучим».

В борьбе с темными силами помогает природа, зооморфные и антропоморфные персонажи. В образе зооморфных друзей героя, его чудесных помощников предстают муравьи, черепахи, собаки, птицы. Спасенные или приученные животные превосходят богатыря некоторыми качествами, но все же по отношению к нему играют подчиненную роль. Они «есть выражение его силы и способности» [6, с. 149].

Герой – глава своего рода, верный заветам старины и отцовским обычаям, не желая стать причиной самоубийства дядей, говорит: «Если они умрут – позор моему имени, бесчестье моему роду. Народ улусный осудит меня, пегий пес облает меня! Все буряты осудят меня, бродячий пес облает меня!». И для того чтобы избежать позора имени своего и целого рода, идет на жертву: «Чем им позволить себя убить, лучше самому умереть от яда!» Аламжи Мэргэн погибает, уступив роль жениха в героическом сватовстве своей сестре.

Хотя Агуй Гохон знает о неизбежности сво-

его перехода в чужой род: «Ведь я / Не твое дитя, / Я девушка ... для чужбины», она продолжает судьбоносное дело богатыря – героическое сватовство, отправляется за невестой с волшебной силой оживления.

Агуй Гохон присущи «свойства, идеальные в представлении коллектива» [5, с. 153]. Она в большей мере наделена знанием жизни и людей. Она находчива и сметлива, не теряется в трудную минуту, лучше приспособлена к меняющимся обстоятельствам жизни.

Обращаясь к былине «Илья Муромец», следует отметить, что основной эпитет, относящийся к нему, это «старый», «старой». Он изображается седобородым стариком, едущим по полю на белом коне, носит явно поздний характер, подчеркивает отнюдь не возраст, а исходит из древнего значения – «сильнейший», «мудрейший» (ср. старый, старь «царь»). Этот богатырь выступает против угнетателя русских земель Соловья с очевидным эпитетом – разбойник.

Эпитет определяет отношение слушателя к былине (*могучий, святорусский, славный богатырь и поганый, злой враг*), причем часто встречаются устойчивые эпитеты – краткие прилагательные с усечением основы (*буйна голова, богатырско его сердце, сыра земля, резвы ноги, темны лесушки, мужички черниговски, лазоревы цветочки, белу руку, больша дочка, золот стол, чисто поле, глубоко реку, добра коня*).

Сходную роль выполняют и суффиксы: все, что касается богатырей, упоминалось в ласкательных формах (*батушка, матушкою, на работушку, жеребчика, стрелочку, плеточку, бурушку, прощеньице-благословенице* и т.д.), зато отрицательные персонажи именовались *Угрюмищем, Игнатьищем, царищем Батуищем, Угарищем поганым*.

Для языка былин характерны гиперболы, при помощи которых сказитель подчеркивает черты характера или наружности персонажей, достойные особого упоминания. Например, натальный крест Самсона Самойловича (крестного отца Ильи Муромца) описывается так: «Крест на врате шести пудов». Здесь подчеркивается символ христианства – крест, ведь Илья Муромец сражается за «веру христианскую».

Использование гиперболы при описании корабля показывает его масштабность и величие плывущего на нем русского богатыря.

Да еще было на Соколе на корабле:

Еще *три церкви соборные*;

Да еще было на Соколе на корабле:

Еще *три монастыря, три почесные*;

Да еще было на Соколе на корабле:

*Три торговища немецкие;
Да еще было на Соколе на корабле:
Еще три кабака государевы.*

Богатырство Ильи Муромца преувеличено через описание движения его помощника-коня:

*Его добрый конь да богатырский
С горы на гору стал перескакивать,
С холмы на холмы стал перемахивать,
Мелки реченьки, озерка промеж ног пускал.*

Илья Муромец выступает не только как представитель крестьян, защитник «веры христианской», «земли русской», но и миролюбивый человек.

В былине русский богатырь должен послужить князю Владимиру, постоять за стольный Киев-град. К Илье Муромцу в самые трудные бои на помощь приходят его друзья-богатыри Добрыня Никитич, Алеша Попович и другие. Илья объявляет основную идею богатырства как опоры и гарантии безопасности родной земли: «Святая Русь не пуста стоит, на Святой Руси есть сильны могучие богатыри».

Разбойничество как обычное социально-бытовое явление не могло не затронуть и «живших» на Руси богатырей. Илье как борцу против несправедливости и насилия пришлось дать урок и разбойникам. Показателен его отказ принять от разбойников выкуп. Смысл его слов: у Ильи в течение его долгой жизни было много возможностей, пользуясь которыми он мог бы стать самым богатым человеком. Бескорыстие – одна из главных нравственных заповедей Ильи Муромца.

Итак, у героя бурятского произведения выделяются такие черты, как мужество, благородство и чувство долга перед родом. А характер поведения русского героя обуславливается терпением, миролюбием и идеей заступничества.

В Илье Муромце подчеркиваются сила, мужество, верность, надежность, мудрость, трезвость, опытность, справедливость, конструктивность многих его действий и даже известное миролюбие. Он один побивает всех врагов; его подвиги – предостережение против набегов на Киев, на родину.

Совершенно очевидно, что постоянные поэтические эпитеты отражают ментальные представления народа в данном случае о героизме. Если в бурятской языковой картине мира мы видим главное достоинство богатыря в его мужественности, меткости, способности к юношеской отчаянной борьбе, то в русской языковой картине мира богатырь – мудрый и сильный, опытный, спокойный, и в этом заключается его сила. Общим в позиции героев является их предназначение защищать Родину от набегов иноземцев.

Знакомство и сопоставление с фольклором другого народа помогает узнать границы собственной этнокультурной идентичности и выявить сходство и различие своей культуры с культурами других народов, получить опыт межкультурного взаимодействия на основах уважения к творчеству других народов.

Литература

1. Бурятский героический эпос / сост. М. И. Тулоханов. – Новосибирск: Наука, 1991.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – Л., 1940.
3. Жирмунский В. М. Фольклор Запада и Востока: сравнительно-исторические очерки. – М., 2004.
4. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. – М., 1993.
5. Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад. – Улан-Удэ: Бурятстат, 2012.
6. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – СПб., 1976.

Хандаева Айна Андреевна, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, e-mail: frommoskow@mail.ru

Khandaeva Ayna Andreevna, postgraduate student, department of the Russian language and methods of its teaching, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: frommoskow@mail.ru

УДК 37.015.3

© Л. Х. Цыбикова

Субъектификация природных объектов как основа единства человека и природы*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Экоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса», проект № 14-27-03001.

В статье утверждается, что в основе формирования экоцентрического сознания лежит субъективное восприятие природы в целом и отдельных природных объектов. Система образования заключается в создании условий для возникновения субъектного восприятия какого-либо природного объекта и задача педагога должна состоять в психологической подготовке студента, в объяснении сущности субъектификации, в выборе объекта субъектификации, педагогической поддержке, психологическом сопровождении процедуры субъектификации.

Ключевые слова: экоцентрическое экологическое сознание, экологическая целесообразность, субъективное отношение к природе, субъектификация природных объектов.

L. K. Tybikova

Subjectification of natural objects as a basis of unity of person and nature

The article claims that subjective perception of nature on the whole and of some natural objects is laid in the basis of egocentric consciousness. The system of education concludes in arrangement the conditions for arising the subjective perception of some natural object and the teacher's task should be focused on student's psychological training, on explanation of the essence of subjectification, pedagogical support, psychological conducting of subjectification procedure.

Архаическое экологическое сознание следует понимать как результат биологической адаптации популяции по отношению к экологическому контексту. Это была эпоха выживания и одновременного становления вида *homo sapiens*. Архаическое сознание было коллективным и партиципальным, подчиняющимся закону сопричастности, закону единства рода и мистических сил, населяющих часть мира, где они сосуществуют и порознь существовать не могут. Таково архаическое или первобытное мышление.

Все роды, все этнические общности прошли эпоху сугубо архаического сознания и невозможно установить какие-то временные рамки этого этапа.

В той или иной степени архаическое сознание сохранилось у каждого народа и до наших дней. Архаическое сознание заканчивается тогда, когда оно перестает быть партиципальным, когда появляется индивидуальное экологическое сознание, когда выделяется индивидуальное «Я» из коллективного «Мы», когда человек освобождается в определенной степени от закона партиципации, сопричастности ко всему и вся, когда в определенной степени обретает свободу от рода и от природы, когда у него появляется научно-логическое сознание. Переход к новому сознанию у каждой группы происходит по своему.

В настоящее время принято разделять западное и восточное экологическое сознание. Запад-

ным принято считать сознание, сложившееся в Западной Европе. Оно связано с постепенным возвышением человека над природой вплоть до абсолютного противопоставления человека и природы, в силу чего западный тип сознания называют антропоцентрическим. С. Д. Дерябо считает, что «антропоцентрическая тенденция развития экологического сознания описывается такими узловыми точками, как архаическое сознание, античное сознание, христианство, картезианство» [1, с. 153].

Архаическому сознанию свойственны высокая психологическая включенность человека в мир природы, субъектное восприятие природных объектов, неразделенность прагматического и непрагматического взаимодействия с миром природы. В настоящее время, когда в западном мире доминирует антропоцентрический тип сознания, ничего нет от архаического сознания, все обстоит с точностью до наоборот: высокая психологическая противопоставленность человека и природы, абсолютно объектное восприятие природы, абсолютно прагматическое, потребительское взаимодействие с природой. Такому кардинальному изменению сознания способствовали христианская религия и философия Декарта – картезианство. Христианство проповедовало богоподобие человека, его создание по образу и подобию божьему, а природа – это профанное изделие божества, созданное из мертвого материала и завещанное богом челове-

ку для покорения и использования в своих целях. Картезианство закрепило господство человека над природой в силу надленности его разумом, тогда как все природное считается лишеным внутренней ценности и существует лишь для удовлетворения потребностей надленного разумом человека.

Антропоцентрическое сознание привело к становлению агрессивно-потребительского типа личности, потребительского общества, для которого природа была источником удовлетворения его потребностей. Такое отношение к природе привело к наблюдающемуся в наши дни экологическому кризису. Для преодоления этого кризиса и предотвращения экологической катастрофы требуется формирование экоцентрического сознания, альтернативного антропоцентрическому сознанию.

Человек теперь не должен рассматривать себя центром природы мира, высшим иерархом, собственником природы, ему необходимо стать одним из членов природного сообщества, частью природы. Центром природного сообщества, включающего человека, обязан стать принцип экологической целесообразности, высшей ценностью – гармоничное развитие человека и природы. Природные объекты должны восприниматься как полноправные субъекты по взаимодействию с человеком, обладающие самоценностью.

По-нашему мнению, в основе формирования экоцентрического сознания, обеспечивающего экоцентрическое взаимодействие человека с природой, лежит субъективное восприятие природы в целом и отдельных природных объектов. Субъективное восприятие природных объектов студентами инициируется или может быть инициировано системой образования и частично самими студентами. Поскольку в конечном счете восприятие природных объектов как субъекта – это «дело рук» самого воспринимающего, то инициатива системы образования состоит в создании условий для возникновения субъективного восприятия какого-либо природного объекта. Для этого необходима субъектификация этого объекта студентом. Студент должен осуществить атрибуцию субъектности этого объекта, т.е. наделение этого объекта свойствами, качествами и функциями субъекта. Такая субъектификация объекта становится возможной благодаря механизму психического отражения. Задача педагога состоит в психологической подготовке студента, в объяснении сущности субъектификации, в выборе объекта субъектификации, педагогической поддержке, психологическом сопровождении процедуры субъектификации.

Наиболее приемлемой формой субъектификации является «субъектификация в узком смысле слова». Она заключается в наделении объекта следующими субъектными функциями: способностью обеспечивать воспринимающему переживание собственной личностной динамики, выступать опосредствующим элементом при построении им системы своих отношений с миром, открываться как субъект совместной деятельности и общения [1, с. 68].

После такой субъектификации природный объект открывается как субъект, он выполняет по отношению к тому, кто инициирует субъектификацию, указанные специфические субъектные функции, которые рефлектируются им, вызывают определенные чувства и влияют на взаимодействие не только с данным объектом, но и со всей природой. Когда объект открывается как субъект, то взаимодействие воспринимающего с объектом становится субъект-субъектным – объект становится значимым для воспринимающего, «значимым другим», как принято говорить в психологии. Действительно, если субъектификация природного объекта произошла, то этот объект становится для воспринимающего как бы зеркалом, в котором он видит, какие изменения в нем самом происходят, что с ним делается, как изменяется его мышление, чувства, поведение, т.е. видит собственную личностную динамику. Во-вторых, воспринимающий начинает относиться к миру через призму своих отношений с данным природным объектом, ставшим для него уже субъектом, он переносит характер взаимодействия с данным объектом на все другие объекты, на всю природу. Субъектифицированный природный объект становится референтным лицом при построении воспринимающим системы взаимодействия с миром. В-третьих, природный объект в результате субъектификации становится для воспринимающего субъектом общения и партнером по достижению общих целей. Это и есть приобщение человека к миру природы, отсутствие противопоставленности человека и природы, залог коэволюции, социально-природного прогресса. Таково значение субъектификации природных объектов для того, кто его осуществляет.

В архаическую эпоху партиципальность сознания привела к субъектификации всех природных объектов в окружающем мире (субъектификация в широком смысле слова). Эта субъектификация существовала в различных формах: анимизм, персонификация, антропоморфизм. В античную эпоху восприятие природы, следовательно, было субъектным. Имела место высокая

степень включенности человека в мир природы. Но под влиянием христианства в средние века (V–XIV вв.) восприятие природы стало абсолютно объектным, а в дальнейшем в Новое время установилась абсолютная психологическая противопоставленность человека и природы. Взаимодействие человека с природой обрело полностью прагматический характер: экологическое сознание сформировалось как антропоцентрическое. В настоящее время это сознание доминирует в мире (за исключением, быть может, скандинавских и восточных стран). Проблема преодоления глобального экологического кризиса требует формирования экоцентрического сознания, восприятия природных объектов как субъектов, партнеров по взаимодействию, соблюдения при взаимодействии с миром природы принципа экологической целесообразности, баланса прагматического и непрагматического взаимодействия. Вот почему субъектификация природы становится актуальной. Она изменяет личность, поворачивает ее к природе, которая становится для нее самоценной.

Если выбор объекта субъектификации сделан, то атрибуция субъектности должна происходить как аффективно-перцептивная процедура. Путь к субъектификации ближе через непосредственное восприятие (перцепцию) и чувства, чем через рассудок. Следовательно, очень важен выбор объекта природы, который будет наделяться субъектными функциями. Во-первых, он должен быть «хорошим» представителем природы, чтобы от него субъектность была распространена на всю природу. Во-вторых, он должен быть хорошо знаком воспринимающему, близок ему.

Для монгольских студентов субъектификация природных объектов легко достижима, поскольку в монгольском сознании сохранились характеристики архаического экологического сознания, в частности, субъектный характер восприятия природных объектов. Здесь предстоит формирование экологической компетентности студентов, освоение западного антропоцентрического сознания, его негативной сущности, одновременно изучение экоцентрического экологического сознания, оценка этого сознания как необходимого условия взаимодействия с природой, отвечающего требованиям коэволюции человека и природы.

В качестве объекта субъектификации для монгольских студентов может выступить представитель любого из пяти видов традиционного монгольского скотоводства: корова, коза, конь, верблюд, овца. Возможно, наиболее подходя-

щим объектом субъектификации является конь.

Мы считаем оправданным представить мировому сообществу монгольское экологическое сознание без преувеличения самым передовым с точки зрения экологической целесообразности феноменом, достойным служить образцом для распространения в мире как основа экоцентрического взаимодействия человека с природой.

Монгольское экологическое сознание предстает в качестве экологического чуда, возникшего как биологическая и культурная адаптация этноса по отношению к уникальному экологическому и социально-политическому контекстам. В биологическом смысле оно архаично, а в культурном – духовно возвышенно. Духовная возвышенность монгольского сознания имеет место благодаря влиянию буддизма, самого гуманного и самого экофильного вероучения.

В настоящее время весьма актуальной выглядит дилемма основателя Римского клуба А. Печчеи о том, что «или человек должен измениться как личность, как профессионал и как частица общества, или ему суждено исчезнуть с лица Земли» [2]. Речь идет о полном изменении человека: и в личностном, и в профессиональном, и в социальном смысле. Как известно, буддизм проповедует высокую степень нравственности, которая оказывала и оказывает огромное благотворное влияние на взаимодействие человека с природой. Если в становлении западного антропоцентрического экологического сознания христианство, как считают многие ученые, например, Л. Уайт, Б. Коммонер [3, 4], сыграло решающую роль, то буддизм, напротив, способствовал становлению единства человека и природы. Поэтому освоение студентами буддийской философии имеет большое значение в формировании у них экоцентрического мировоззрения. Конфуцианство, даосизм, синтоизм, буддизм в Китае, Японии, Индии были основаны на гармонии человека и природы, исключали агрессивное отношение к природе. И все-таки монгольское сознание на сегодня выглядит наиболее целостным, поскольку эта культура не утратила связей с природой и в монгольском обществе отсутствует классовая дифференциация в отличие от других восточных стран. Если монгольское общество не будет ассимилировано глобальным обществом, если оно сохранит экоцентрическую тенденцию развития своего сознания, то оно будет наиболее близким к экологическому обществу, к которому следует прийти во всем мире.

Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М. : Московский психолого-социальный институт. – 1999.
2. Печечи А. Человеческие качества // Социальная психология. – М. : МПСИ: Флинта, 2004.
3. Уайт Л. Исторические корни нашего экологического

кризиса // Социальная психология. – М. : МПСИ: Флинта, 2004.

4. Калликот Б. Азиатская традиция и перспективы экологической этики: Пропедевтика // Социальная психология. – М. : МПСИ: Флинта, 2004.

Цыбикова Лидия Ханхаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и математического анализа Бурятского государственного университета, e-mail: cibikova@rambler.ru

Tsybikova Lidia Khankhaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of algebra and mathematical analysis, Buryat State University, e-mail: cibikova@rambler.ru

УДК 377.8

© Г. В. Шагжиева

Развитие конкурентоспособности будущих специалистов

В статье рассматриваются педагогические условия формирования конкурентоспособности будущих специалистов сельского хозяйства, в структуре которой предусмотрены специально-экономический, экологический и личностный компоненты. Научная новизна состоит в том, что в структуре личности специалиста предусмотрены новые нравственные качества, обеспечивающие экоцентрическое взаимодействие с миром природы.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная компетентность, личностные качества, специально-экономический, экологический и личностный компоненты, экоцентризм.

G. V. Shagzhieva

Development of the competitiveness of future professionals

This article discusses pedagogical conditions of formation of the competitiveness of future agricultural specialists in agriculture, which provides specially-economic, environmental and personal components. Scientific novelty concludes in the fact that the structure of the specialist's personality contains new moral features that provide ecocentric interaction with the natural world.

Keywords: competitiveness, professional competency, personal properties, social-economic, environmental and personal components, ecocentrism.

Российское общество в настоящее время прокладывает себе путь к цивилизованным рыночным отношениям, осваивая закономерности государственного, корпоративного и индивидуального рыночного опыта.

В этом процессе концептуальное значение имеет профессиональное образование. Экономике нужны специалисты, обладающие современной экономической культурой, новой нравственностью, предполагающей гармонизацию экономических, экологических и моральных аспектов профессиональной деятельности. Экономика, ориентированная только на получение прибыли, игнорирующая интересы природы, глобальные экологические и неогуманистические проблемы, приведет природу и человечество к катастрофе.

Мы разработали и внедрили модель сельскохозяйственного образования, направленную на развитие конкурентоспособности будущих специалистов сельского хозяйства, обладающих профессиональной компетентностью в инновационном толковании, в структуре которой мы предусматриваем специально-экономический,

экологический и личностный компоненты.

Специально-экономический компонент включает специальные знания, необходимые для формирования экономической компетентности студентов – будущих специалистов сельского хозяйства.

Экологический компонент профессиональной компетентности предполагает овладение студентами экологическим видением своей профессиональной деятельности, означающем ее ориентированность на экологическую целесообразность, на сохранение существующего экологического равновесия.

Личностный компонент профессиональной деятельности будущих специалистов означает овладение ими нормами и правилами этического взаимодействия с природой, профессиональной предприимчивостью и профессиональной креативностью.

Выделение компонентов профессиональной компетентности является условным, они взаимосвязаны и взаимообусловлены, подчинены формированию нового типа специалиста, способного к воплощению на практике идей устой-

чивого развития. Еще в середине прошлого века основатель римского клуба А. Печчеи высказал дилемму: «либо человек должен измениться как личность, как профессионал и как частица общества, либо ему суждено исчезнуть с лица Земли». Специалист нового типа – это человек, осознающий опасность глобальной экологической катастрофы, обладающий экоцентрическим экологическим сознанием, новыми нравственными качествами и новым ноосферным интеллектом.

Экоцентрическое экологическое сознание является результатом развития философских и конкретно-научных концепций отдельных ученых, включая русских религиозных философов Н. А. Бердяева, И. В. Киреевского, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского и др., учения о ноосфере В. И. Вернадского. Большое значение в формировании нового сознания имел американский инвайронментализм и его направления – экологизм, консерватизм, универсальная этика, биоцентризм.

Оно характеризуется ориентированностью на экологическую целесообразность, отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов по взаимодействию, балансом прагматического и непрагматического взаимодействия с природой [1, с. 150].

Новые нравственные качества специалиста рассматриваются как результат объединения его сердца и разума при реализации своих профессиональных обязанностей, как условия соблюдения принципа экологической целесообразности, не допускающего нарушения существующего экологического равновесия. Новая нравственность выражается как распространение этических норм и правил на взаимодействие с миром природы.

Ноосферный интеллект специалиста мы понимаем как его способность использовать всю имеющуюся у него экологическую информацию с наибольшей эффективностью для благополучия и процветания природы при выполнении им своей профессиональной деятельности.

Теоретической основой профессиональной деятельности специалиста служит теория человеческого капитала. В соответствии с этой теорией, специалиста мы будем рассматривать как носителя профессиональных способностей, профессионально важных качеств, профессиональных и общекультурных компетентностей, позволяющих ему иметь спрос на рынке труда, быть востребованным как «благо длительного пользования», способное к самосовершенствованию.

В структуре профессиональной компетентности направляющую функцию осуществляют личностные качества специалиста, среди которых мы выделим самостоятельность, рефлексивность, креативность, предприимчивость, толерантность.

Самостоятельность является ключевой компетенцией, необходимой при принятии решений в ситуации неопределенности. Она свойственна специалистам с высоким уровнем профессиональной компетентности.

Рефлексивность следует рассматривать как личностное качество, поскольку рефлексия неотделима от мышления, мышление всегда сопровождается самооценкой верности процесса мышления и его результатов [2].

Профессиональное мышление можно назвать опосредованным освоением профессиональной действительности, объектов профессиональной деятельности, ее результатов и последствий. Профессиональная рефлексия сопутствует профессиональному мышлению как его неотъемлемое свойство самооценки процесса профессиональной деятельности и ее результатов.

Креативность рассматривается как способность к созданию чего то нового в профессиональной деятельности, к выбору эффективных способов достижения ее цели. Она выступает как проявление профессионального интеллекта.

Предприимчивость в профессиональной деятельности означает способность к порождению новой профессиональной идеи и к ее реализации с целью получения дохода.

Толерантность в профессиональной деятельности понимается как терпимость к условиям рыночной конкуренции, которая всегда связана с профессиональными рисками, с преодолением различных препятствий, с неудачами.

Перечисленные личные качества взаимосвязаны и в совокупности характеризуют профессиональную компетентность, профессиональную направленность и профессиональную гибкость специалиста.

Таким образом, конкурентоспособный специалист в нашем понимании должен обладать профессиональной компетентностью, предполагающей не только высокий уровень специальной и экономической готовности к профессиональной деятельности, но и экоцентрический взгляд на взаимодействие с миром природы, а также совокупность личностных качеств, из которых следует выделить нравственные качества, профессиональный интеллект, креативность и предприимчивость.

Система обучения, направленная на формирование конкурентоспособного специалиста, включает строгий набор содержания в соответствии с компетентностным подходом, который востребован по определению, а также личностно-ориентированный подход и проблемный метод обучения.

В структуре содержания обучения предусматриваются компоненты, адекватные компонентам структуры профессиональной компетентности, а именно экономической, экологической и личностной.

Развертывание содержания обучения осуще-

ствляется в виде проблемных заданий, рассчитанных на появление задуманной модели проблемной ситуации, разрешение которых приводит к формированию личностных качеств специалиста, обеспечивающих его конкурентоспособность.

Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М. : МПСИ, 1999
2. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

Шагжиева Галина Валерьевна, аспирант кафедры геометрии и методики преподавания математики Бурятского государственного университета, e-mail: gala2249@mail.ru

Shagzhieva Galina Valerevna, postgraduate student, department of geometry and methodology of teaching mathematics, Buryat State University, e-mail: gala2249@mail.ru

УДК 373.3.016:502

© *Б. Г. Шадаров*

Этическое освоение природных объектов*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Экоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса», проект № 14-27-03001.

В статье изложена модель формирования этического отношения младших школьников к миру природы.

Ключевые слова: фундаментализация образования, субъектификация природных объектов, экологическая этика.

B. G. Shagdarov

Ethic development of natural objects

The article states a model of ethic attitude of young schoolchildren to the world of nature.

Keywords: fundamentalization of education, subjectification of natural objects, ecological ethics.

Причиной современного экологического кризиса явилось становление потребительского типа личности и вместе с ним – становление потребительского (западного) общества. В потребительском обществе на взаимодействие с миром природы не распространяются этические нормы и правила.

Экологическая этика как личностное качество – способность личности воспринимать мир сквозь призму человеческих этических норм. В этом смысле экологическая этика является элементом субъективного отношения к природе, которое, в свою очередь, является основным компонентом экологического сознания. Под экологической этикой мы будем понимать именно личностное качество, а не науку.

Потребительский тип личности характеризуется антропоцентрическим экологическим сознанием, в котором человек как высшая ценность противопоставлен природе как его собственности. Альтернативой антропоцентрического эко-

логического сознания является экоцентрическое экологическое сознание, для которого характерны: 1) 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 [1].

Субъективное отношение личности к природе отражает взаимосвязь ее потребностей с объектами и явлениями природы и обуславливает поведение. В сложной структуре субъективного отношения личности к природе его поступочный компонент характеризует уровень активности личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим субъективным отношением. В зависимости от уровня развития или отсутствия экологической этики характер этих изменений может быть благоприятным или неблагоприятным для природы. Б. Калликот еще в 1987 г. писал, что экологиче-

ские проблемы «проистекают из таких особенностей западной мысли, как: 1) фундаментальное (метафизическое) непонимание сущности природы и 2) исключение природы из сферы действия моральной оценки».

Решение экологических проблем, как стало понятно сейчас, состоит в том, чтобы включить природу в сферу действия моральной оценки, распространить этические нормы и правила на взаимодействие с природными объектами, воспитать поколение людей, исповедующих нормы и правила экологической этики. Экологическое общество, к которому мы стремимся, – это встреча людей, для которых высшей ценностью является гармоничное развитие человека и природы, характер взаимодействия с природой определяется принципом экологической целесообразности: правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие. Создатель первого варианта экологической этики (этики Земли) О. Леопольд называл ее «ограничение свободы действий в борьбе за существование». «Безграничной ответственностью за все, что живет» называл этику А. Швейцер, имея в виду «этику благоговения перед жизнью».

Развитие экологической этики является одной из основных проблем экологического образования, ориентированного на воспитание нового, экоцентрического типа личности.

Взаимодействие личности с природными объектами приобретает субъективную окраску, если оно связано с удовлетворением ее потребностей. В экологической этике одной из основных характеристик отношения к природе является восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию. Для такого восприятия необходимо, чтобы объекты природы открылись воспринимающему как субъекты. Для этого необходимо, чтобы они смогли выполнять специфические субъектные функции: обеспечивать воспринимающему переживание собственной личностной динамики; выступать опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы своих отношений с миром; открываться как субъект совместной с воспринимающим деятельности и общения [1]. Процедура наделения природного объекта этими тремя функциями или атрибуция субъектности называется субъектификацией в узком смысле слова [1].

Осуществляя атрибуцию субъектности, воспринимающий овладевает новыми личностными качествами, в частности, нормами и правилами экологической этики, у него устанавливаются

субъект-субъектные отношения с данным объектом природы.

При формировании этического взаимодействия детей с миром природы очень важное значение имеет объект природы, избранный для субъектификации. Он должен быть знаком воспринимающему, доступен и в каком-то смысле близок ему. Вместе с тем он должен быть «хорошим» представителем природы, чтобы, открывшись воспринимающему как субъект, он мог обеспечить такой же эффект по отношению ко всей природе.

Для достижения педагогической цели формирования у школьников норм и правил экологической этики важен не только и не столько результат, сколько сам процесс субъектификации.

Для атрибуции субъектности младшими школьниками мы избрали Байкал, включая в это слово не только воду, но и почву, растения и животных. Такой «обобщенный Байкал» может представить природу в целом, богат по содержанию и хорошо «вписывается» в систему обучения всем учебным дисциплинам, делая возможным использование широкого спектра методов и приемов атрибуции его субъектности.

Задача воспитания нового поколения людей с экоцентрическим сознанием, не противопоставляющих себя природе, стремящихся к гармонии с миром природы, проповедующих экологический императив, может быть решена, если основы экоцентрического сознания заложить еще в младшем школьном возрасте, привить детям нормы и правила экологической этики.

Участие в международном гранте РГНФ «Экоцентрическое взаимодействие человека с природой как фактор преодоления экологического кризиса» помогло в обработке экспериментальных данных, интерпретации полученных результатов.

При формировании содержания образования мы руководствуемся следующими принципами:

- принципом фундаментализации содержания образования, означающим включение в него всего комплекса знаний, необходимого для формирования и развития нового, любовно-творческого, т.е. экоцентрического типа личности;
- принципом футуризации, означающим направленность содержания на будущее, на преодоление экологического кризиса и устойчивое мировое развитие;
- принципом неогуманизации содержания образования, означающим наличие в нем потенциала реализации неогуманистической функции образования – направленность личности на выживание человечества в целом.

В структуре содержания образования выделяется эмоционально-ценностный, рефлексивный, творческий и регулирующий компоненты.

Перечисленные компоненты представлены в понятии «обобщенный Байкал» и выполняют соответствующие функции при его субъективации. Процедура субъективации была рассчитана на разработку Байкальской экологической этики, 10 заповедей которой были рассчитаны на воспитание гармонии с Байкалом («мы дети Байкала»), на освоение норм и правил при взаимодействии с Байкалом, на осознание самоценности Байкала, на совместный прогресс Байкала и населения региона, на самоограничение потребностей за счет Байкала.

Представление содержания обучения осуществляется в личностно-ориентированном подходе, в расчете на перестройку имеющихся смыслов знаний и выработку и усвоении эгоцентрических смыслов новых знаний с целью воздействия на освоение экологической этики. Осуществляются разнообразные источники подачи нужной информации для субъективации «Байкала»: музыкальные, изобразительные, математические, литературно-лингвистические, хореографические и др. В контексте планомерной интериоризации разнообразных внешних действий по методике П. Я. Гальперина природный объект Байкал открывается как субъект, обеспечивая учащимся переживание собственной личностной динамики, построение системы своих отношений с миром через призму своего восприятия Байкала, а когда озеро становится субъектом общения и совместной деятельности. Об этом свидетельствуют не только результаты тестирования, но и поведение учащихся, управляемое новыми чувствами, мыслями, отношением к природе.

В соответствии с концепцией содержания начального обучения с целью формирования у детей норм и правил экологической этики в первую очередь должна быть обеспечена его фундаментализация, означающая включение всей совокупности естественно-научных и гуманитарных знаний, необходимых для достижения поставленной цели. Эта совокупность знаний может быть выявлена в интегрированном курсе учебных дисциплин «Окружающим мир», математика, русский язык, музыка и изобразительное искусство.

В усвоении этических норм и правил взаимодействия с природой эффективен именно интегрированный курс, который допускает целостное восприятие мира природы. Наряду с этическим потенциалом каждой дисциплины в интегриро-

ванном курсе проявляется эмерджентное свойство, которого нет у каждой отдельной дисциплины. Привлекательным образом мира природы в целостном виде является обобщенный Байкал, включающий не только воду, но и почву, растения и животных и дающий возможность познать и красоту Байкала, и его проблемы.

Эстетическое и этическое восприятие мира природы, формирование субъект-субъектного восприятия человека и природы требуют создания педагогических условий для интериоризации существующих взаимосвязей между объектами природы, между человеком и природой, экологических понятий и образов.

Любовно-творческое взаимодействие человека с природой требует творческого подхода в обучении, реализующегося в контексте проблемного обучения. Элементом проблемного обучения является разрешение проблемных ситуаций, возникающих при выполнении проблемных заданий, предъявляемых при усвоении учебных модулей. Учебный модуль – это логически завершенная единица учебного материала, усвоение которого предполагает оценку, контроль и корректировку процесса обучения для достижения определенной цели. В режиме модульного представления учебного материала возможна реализация личностно-ориентированного подхода, востребованного при субъективации природных объектов, требующего взаимного доверия и принятия в системе «учитель-ученик», педагогической поддержки ученика.

Под педагогической поддержкой следует понимать сотрудничество учителя и ученика, направленное на актуализацию внутреннего потенциала ученика для преодоления препятствий в достижении цели. Для этого необходимо изучить внутреннее состояние ученика, его отношение к себе, к миру природы, ценностные установки. Атрибуция субъектности природных объектов требует формирования у детей ценностного отношения, создавая благоприятное внутреннее состояние, настрой ребенка на этическое восприятие природы, мотивирование этического взаимодействия с природой. Развитие этического взаимодействия ребенка с природой осуществляется нами в процессе субъективации такого привлекательного и близкого детям объекта, как Байкал, включая в это слово воду, почву, растения и животных байкальского окружения, а также человека.

Байкал в модели экспериментального обучения предстает как единое целое, как «моральное сообщество», в котором становится возможным этическое взаимодействие. Ученик становится

частью этого сообщества, воспринимает Байкал через призму этических норм и правил. Это отразилось в Байкальской экологической этике, сочиненной в экспериментальной группе.

Разработанная и описанная выше модель формирования этического отношения младших школьников к миру природы схематично представлена на рис. 1

Наряду с субъектификацией нами используются такие элементы личностно ориентированного подхода, как диалогическое общение, техноло-

гия педагогической поддержки, интериоризация экологических понятий, норм и правил этики взаимодействия с миром природы, а также критериально-ориентированное обучение в режиме модульного представления учебного материала, мотивационное сопровождение учебной деятельности.

Диагностика субъектификации Байкала проводилась по методике СПО, разработанной С. Д. Дерябо [1]. В ЭГ было 58 учеников, в КГ – 57. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики СПО

Баллы пункты	0		1		2		3		4		Ср.балл	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	18	50	15	4	10	3	8	1	7	0	1,5	0,22
2	16	35	15	15	11	6	8	1	8	1	1,6	0,58
3	8	44	17	7	14	4	11	2	8	1	1,9	0,43
4	16	58	14	4	11	12	7	1	9	0	1,6	0,15
5	9	25	4	13	13	10	19	8	16	2	2,6	1,08
6	5	34	20	16	12	6	10	4	11	1	2	0,75
											11,2	3,21

Шкала перевода баллов в станаины

Балл	0-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	-
Станайн	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Средний балл в выбранной школе в ЭГ равен 3,21, в КГ – 11,2, но поскольку шкала была обратной, то истинные баллы мы получим, «перевернув» шкалу. Средний балл в ЭГ будет равен $24 - 3,21 = 20,79$, а в КГ – $24 - 11,2 = 12,8$. Полученные результаты переводятся в стандартную шкалу – в станаины, что приводит к следующим результатам: уровень субъектификации в КГ – «ниже среднего» с охватом 23 % обследуемых, а в ЭГ – «выше среднего» с охватом 89 % исследуемых. Это означает, что средний ученик в КГ справился с субъектификацией так, как 23 % слабых школьников, а в ЭГ – как 89 % сильных школьников.

Получив достаточно высокий уровень СПО в ЭГ, мы можем уверенно утверждать, что в экоцентрически ориентированной системе начального образования развивается и закрепляется субъективно-непрагматическая модальность субъективного отношения к природе. Вместе с тем все компоненты обучения в ЭГ были подчинены развитию этического отношения к природе. Следовательно, в ЭГ достигнут достаточно высокий уровень этического отношения к природе.

Поскольку обучение состояло не только в подготовке и организации субъектификации

природного объекта Байкал, а в более широком и лонгитюдном фундаментальном экоцентрическом образовании с целью формирования этического отношения к природе, то нами проведена диагностика и по другим методикам. По методике «ЭЗОП» исследовались установки в отношении природы: эстетическая установка (природа как объект красоты), когнитивная (природа как объект изучения), этическая (природа как объект охраны) и прагматическая (природа как объект пользы). Эмоции, Знания, Охрана, Польза (ЭЗОП) – это рабочее название перечисленных установок. Результаты диагностики приведены в таблице 2.

В ЭГ этическая установка (62 %) вдвое чаще является доминирующей, чем в КГ (30 %). В ЭГ ни у кого не встречается доминирование прагматической установки, а в КГ она доминирует у 35 %. В ЭГ еще у 25 % учащихся этическая установка была на втором месте. В целом следует считать, что у 87 % учащихся ЭГ этическая установка была доминирующей, что подтверждает нашу гипотезу и результаты СПО.

По концентрированному выражению этического отношения к природе, по субъективно-непрагматической модальности субъективного

отношения к природе мы уверенно можем утверждать, что разработанная нами образовательная модель действительно обеспечивает оп-

тимальный уровень экологической этики младших школьников.

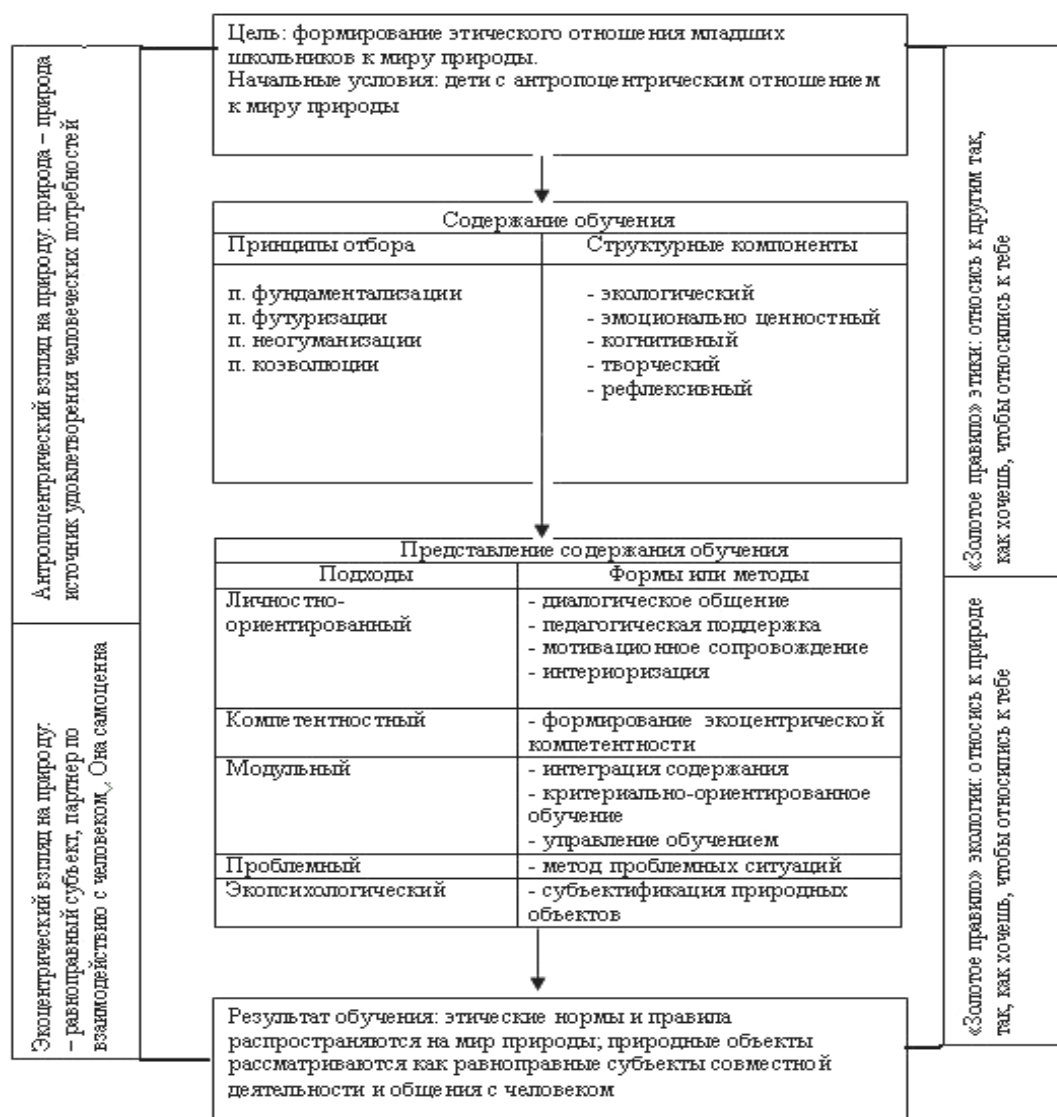


Рис. 1. Схема модели формирования этического отношения младших школьников к миру природы

Таблица 2

Результаты диагностики по методике «ЭЗОП»

	Установка на природу			
	Этическая (охрана)	Эстетическая (эмоции)	Когнитивная (знания)	Прагматическая (польза)
КГ	30	20	15	35
ЭГ	62	27	11	-

Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М. : МПСИ, 1999. – 310 с.
2. Горелов А.А. Социальная экология. – М. : МПСИ: Финта, 2004. – 608 с.

Шадаров Баир Геннадьевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бурятского государственного университета, e-mail: berson1@mail.ru

Shadarov Bair Gennadevich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Buryat State University, e-mail: berson1@mail.ru

УДК 378.147.227

© А. Ц. Эрдынеев

Обучение употреблению англоязычной терминологии при написании научных статей

Статья посвящена проблеме обучения переводу англоязычной терминологии при написании научных статей.

Ключевые слова: научное издание, студент, магистрант, аспирант.

A. Ts. Erdyneyev

Teaching of use the English language terminology while writing scientific articles

The article is devoted to the problem of teaching the translation of the English language terminology while writing scientific articles.

Keywords: scientific edition, undergraduate, graduate, postgraduate student.

Установление и развитие международных научных контактов предполагают непосредственное общение между учеными разных стран на конференциях, а также обмен информацией о результатах проведенных исследований в форме научных статей. Во время подготовки научных статей к публикации как в сборниках материалов научных конференций, так и в университетских журналах, оргкомитетами и редакционными советами этих изданий предъявляются современные требования к оформлению статей, а именно – написанию заглавия, аннотации, ключевых слов и сведений об авторе/авторах на иностранном языке. Как правило, такие же требования предъявляются и к оформлению монографий, учебных пособий либо сборников научных трудов практически во всех сферах и направлениях научного исследования. В основном языком международного общения выступает английский язык, но иногда эту функцию могут исполнять другие иностранные языки: немецкий, французский, китайский, в зависимости от аудитории, которой адресовано конкретное научное издание. В связи с этим возникает проблема обучения переводу не только заглавия, аннотации, ключевых слов, но и сведений об авторах проведенного исследования на иностранном языке, в контексте данной статьи – на английский. В первую очередь это относится к обучающимся в магистратуре и аспирантуре, которые приступают к исследовательской деятельности и соответственно написанию научных статей по проблеме своего исследования.

На первый взгляд сведения об авторе/авторах непосредственно не относятся к содержанию статьи, однако при переводе их на английский язык возникают определенные проблемы, которые относятся к области страноведения или культурологии. Это обусловлено тем,

что вплоть до недавнего времени западная и отечественная системы образования имели существенные отличия и иерархия научных степеней и должностей в этих системах также отличалась. Как известно, отечественная система образования не была двухуровневой до присоединения России к Болонскому соглашению (2003 г.), т.е. она не подразделялась на бакалавриат и магистратуру. В свою очередь, в западной системе научных степеней отсутствует степень кандидата наук. В целом существенные различия продолжают оставаться и в настоящее время. Эта ситуация усугубляется тем, что в образовательных системах США и Англии имеются особенности, которые отличают их друг от друга. Все это находит отражение при переводе терминологии педагогической направленности.

Чтобы наиболее корректно сопоставлять и переводить термины педагогической направленности и обучать им магистрантов и аспирантов, необходима специальная педагогическая литература на английском языке: учебные пособия, справочники и в первую очередь педагогический словарь. Надо признать, что в настоящее время издаются разнообразные отраслевые русско-английские и англо-русские словари, например, такие как юридический, экономический, медицинский и др. При работе в этой статье в качестве аутентичного словаря в основном использовался толковый словарь American Heritage College Dictionary [1]. Поиски достаточно референтного педагогического словаря привели лишь к изданию, составленному Н. В. Федоровой и В. П. Лапчинской [2], а также инструкции для переводчиков House Style Guide, разработанной Международной академической издательской компанией «Наука / Интерпериодика» для подготовки статей к публикации на английском языке в американских научных из-

даниях [3]. Этот документ составлен на основе оригинального *Chicago Manual of Style* и содержит очень полезные рекомендации по таким специфичным параметрам, как форматирование, орфография, пунктуация, правильное употребление заглавных букв, аббревиатур, чисел, единиц измерения, символов, собственных имен и адресов, а также ссылок. Правда, в комментарии к этому документу совершенно справедливо поясняется, что «многие положения в нем могут быть понятными не полностью», в чем можно убедиться, проанализировав его.

Отсутствие унифицированного англоязычного педагогического словаря во многом обуславливает разночтения, которые возникают при переводе на английский язык, по сути, одних и тех же понятий и терминов, употребляемых при оформлении научных статей. Эти разночтения являются темой оживленного обсуждения на различных лингвистических форумах, потому что в практике оформления научных статей на английский язык при переводе отмечается большой диапазон вариативности нормативного употребления терминологии. Причем эти разночтения возникают, начиная с уровня орфографии. Например, некоторые авторы пишут *keywords* слитно, а буквально в следующей статье можно встретить, что другой автор пишет *key words* раздельно. То же самое наблюдается при написании: *postgraduate* и *post graduate*, а кто-то пишет это слово даже через дефис: *post-graduate*. В подобных случаях, очевидно, необходимо сверяться с оригинальным англоязычным словарем. Так, американский толковый словарь допускает оба варианта *keywords*, но *postgraduate* – только слитное написание [1, с. 1068]. А такие слова, как *undergraduate*, *graduate*, *postgraduate*, выражающие стадии обучения, в этом словаре сопровождаются в нем пометой *n.* и *adj.*, т.е. они могут рассматриваться как прилагательные, так и существительные. Но следуя традиции, сложившейся в отечественной практике перевода этих понятий, мы в этих случаях добавляем слово *student*. Из вышеприведенных примеров вариативности написания слов педагогической терминологии можно прийти к выводу, что если допустимы разные версии написания одного и того же слова или словосочетания, то следует унифицировать их орфографию в разных статьях по крайней мере в одном и том же издании.

Не меньшие разночтения вызывает перевод таких академических должностей, как научный сотрудник, младший научный сотрудник, старший научный сотрудник. Считаю вполне обос-

нованной позицию Н. В. Федоровой и В. П. Лапчинской, разграничивающих их в зависимости от: а) страны *fellow (UK, US)*, *research assistant (Rus.)*, б) места трудовой деятельности *research worker* – научный работник университета или колледжа [2, с. 126]. МАИК «Наука/Интерпериодика» дополняет иерархию этой российской академической должности: старший научный сотрудник – *senior researcher*, ведущий научный сотрудник – *leading researcher* [3, 9.1.2]. Пожалуй, наибольшие разночтения и дискуссию вызывает перевод на английский язык степень кандидата наук. Так, в одних источниках эту степень рекомендуют переводить как *candidate of economics – Cand. Sci. (Econ.)*; соответственно, доктора наук, как *Doctor of Physics and Mathematics – Dr. Sci. (Phys.-Math.)* [3, 9.1.2]; другой источник рекомендует перевод *candidate of sciences* [2, с. 24], а третьи и вовсе предлагают *PhD*, что, конечно же, никак не соответствует действительности. К числу разночтений также следует отнести перевод слова кафедра: *department* или *chair*? Практика употребления показывает, что в последнее время предпочтение отдается слову *department*.

Следует также уделить должное внимание такому очень специфическому компоненту, как адрес автора/авторов, если при оформлении научной статьи предъявляются такие требования. С одной стороны, рекомендуется переводить российские административные единицы посредством транслитерации, т.е. *krai*, *oblast*, но с другой стороны, существует практика перевода этих же слов как *territory* и *region*, причем для российской административной единицы *район* употребляется *district*. Также встречаются рекомендации по транслитерации внутригородских административных единиц: *ulitsa (ul.)*, *ploshchad' (pl.)*, *prospekt (pr.)*, *pereulok (per.)*, *shosse (sh.)*, *naberezhnaya (nab.)*, *bul'var (bul'v.)*, *raion*, *trakt*, *tupik*, *proezd* [3, 9.2.1]. При этом рекомендуется название улицы и номер дома писать в том же порядке, как на русском: *ul. Vavilova 22, pr. Mira 143*. Однако на адресе сайта МГУ и др. университетов можно встретить другое, более устоявшееся написание, напр. *MSU, Faculty of Psychology, 11-5, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia*. Из этого следует, что такая, казалось бы, чисто техническая часть оформления научных статей на английский язык, как адрес автора/авторов, не избежала разночтений.

Таким образом, проблема перевода данных, предъявляемых для англоязычного оформления научных статей, требует дальнейшего обсужде-

ния. Подводя итог по анализу рассматриваемой проблемы в этой статье, считаем, что на занятиях по иностранному языку у магистрантов и аспирантов по всем специальностям необходимо уделять ей должное внимание. Следует обучать их переводу на иностранный язык не только названий и аннотаций статей и ключевых слов к ним, но и данных об авторах, в основном педагогической направленности, учитывая вышеизложенную информацию, т.е. наиболее унифицировано.

Эрдынеев Александр Цырендоржиевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научного направления Бурятского государственного университета, e-mail: aerd@bsu.ru

Erdyneyev Alexander Tsyrendorzhevich, candidate of psychological sciences, associate professor, department of foreign languages of natural science direction, Buryat State University.

Литература

1. American Heritage College Dictionary. – 4th ed. Houghton Mifflin Company. – Boston; N.Y., 2007.
2. Англо-русский учебно-педагогический словарь / Федорова Н. В., Лапчинская В. П. – М. : Изд.-школа, 1998.
3. Инструкция для переводчиков / Отдел перевода МАИК «Наука/Интерпериодика». – URL : www.maik.ru/rusindex.htm

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам

Ваганова В. И. Технология проектирования авторских программ при подготовке будущих учителей физики	3
Ваганова Т. Г. Модель методики обучения физике бакалавров технического направления на модульно-компетентностной основе	6
Гармаева О. А. Влияние дисциплины «Информатика» на процесс формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза	10
Дамбуева А. Б., Скокова Л. В. Методика организации уроков физики на основе системно-деятельностного подхода к обучению	13
Дондукова Н. Н. Электронное образование (e-learning) в Республике Корея	17
Дубицкая Л. В. Реализация уровневой интеграции в процессе подготовки специалиста естественно-научного образования для профильной средней школы	19
Зяятуев Б. В. Межкультурная интеграция учащихся в контексте обучения математике	22
Кибирев В. В. Обучение методам решения геометрических задач	24
Макунина Т. А. Образовательная модель развития профессионального самоопределения будущего учителя	28
Павлуцкая Н. М. Применение уровневой дифференциации на практических занятиях при обучении физике бакалавров технических направлений подготовки	34
Палеева М. Л. О курсе математики в системе интернет-обучения ГЕКАДЕМ для бакалавров технических направлений (заочное обучение)	38
Раднаев Б. В. Разработка информационных интернет-ресурсов при обучении физике в вузе	42
Сухарев Ю. И., Ковалева И. В., Апаликова И. Ю. Проблема развития творческих способностей учащихся при решении математических задач, учитывающих пульсационно-колебательные процессы в природе	48
Тонхоноева А. А., Немчинова Т. В. Моделирование процесса обучения студентов физико-технического факультета БГУ	53
Цыбикова Т. С. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий	57
Цыбикова Т. С. Обучение информатике в школе в условиях ФГОС	60
Шишкин Г. А. Балльно-рейтинговые системы оценки знаний студентов и их адаптация к новым требованиям	64
Янтранова С. С. О компетентностном подходе математической подготовки бакалавров естественно-научного направления	68
Янтранова С. С. Развитие личности учащихся национальной школы в обучении математике	72

Теория и методика обучения гуманитарным дисциплинам

Багуза В. М. Лингводидактические аспекты формирования медиакомпетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе	75
Бурцева Э. В., Чепак О. А. Опыт и проблемы применения системы балльно-рейтингового контроля в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов	79
Гончарова В. А. Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов об английском национальном характере: основные смыслы	84
Доржиева Л. Г. Кросс-культурный подход к развитию физической культуры студентов-востоковедов	88
Ерентуева А. Ю., Балданова И. Р., Абидуева Л. Р. Технологический подход к оценке достижений профессиональных компетенций	92

Забанова Л. Е., Хобракова Л. М. Эффективное обучение английскому языку в вузе культуры и искусств (из опыта прохождения стажировки в г. Дублин, Ирландия)	96
Замбулаева Н. Г. Основные методы обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях	100
Иринчеев А. А. Развитие эоцентрического взаимодействия монгольских студентов с природой	106
Казанцева Е. В. Реализация организационно-педагогических условий модернизации региональной системы среднего профессионального образования Республики Бурятия . .	109
Кулехова А. М. Некоторые проблемы и пути совершенствования обучения младших школьников бурятскому языку в условиях двуязычия на территории Прибайкалья	118
Ларионова А. О., Дондокова Г. Г. Образовательный бизнес-инкубатор как средство эффективной профессиональной ориентации и построения карьеры	121
Намсараев С. Д. Валеологическая компетентность как педагогическая проблема	124
Намсараев С. Д. Современная интерпретация профессионального самоопределения: пропедевтика	126
Новосельцева Н. В. О необходимости формирования информационной компетенции в процессе обучения иностранному языку при подготовке бакалавров-юристов	128
Нямжав Д., Цэндсүрэн Б., Дуламжав Н., Молхы Д. С. Субъектификация природных объектов в обучении монгольских студентов	133
Орбодоева Л. М. Теоретические аспекты формирования метакомпетенции в процессе обучения иностранному языку	135
Очиров М. Н. Концептуальные основы субъектификации природных объектов	140
Очиров М. Н. Независимая оценка в системе непрерывного профессионального образования	144
Тараскина Я. В. Иноязычное образование как объект историко-педагогических исследований	146
Уразова А. Р. Педагогические условия социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста	151
Хамаганов Б. П., Сагалеев А. С. Методика обучения базовой технике тайского бокса	155
Хандаева А. А. Сопоставительное изучение фольклорных текстов в национальной школе	159
Цыбикова Л. Х. Субъектификация природных объектов как основа единства человека и природы	163
Шагжиева Г. В. Развитие конкурентоспособности будущих специалистов	166
Шадаров Б. Г. Этическое освоение природных объектов	168
Эрдынеев А. Ц. Обучение употреблению англоязычной терминологии при написании научных статей	173

CONTENTS

Theory and methodology natural and mathematical sciences

Vaganova V. I. Projecting technology of author's program in the training of future teachers of physics	3
Vaganova T. G. Model of methodology of teaching physics for bachelors of technical direction on modular competency basis	6
Garmaeva O. A. Influence of discipline "Computer science" on formation of student's professional competencies in the agricultural institution of higher education	10
Dambueva A. B., Skokova L. V. Methodology of arrangement the lessons in physics on the basis of system-activity approach to training	13
Dondukova N. N. Electronic education (e-learning) in Republic of Korea	17
Dubitskaya L. V. Realization of level integration in the course of training of the expert in natural sciences education for profile secondary school	19
Zayatuev B. V. Cross-cultural integration of learners in the context of teaching mathematics	22
Kibirev V. V. Teaching the methods of geometric problems solution	24
Makunina T. A. Educational model of the development of professional self-determination of the future teacher	28
Pavlutskaya N. M. Use of level differentiation at practical training in teaching physics of bachelors of technical training directions	34
Paleeva M. L. On the course of mathematics in the system of the Internet-education HE-CADEM for bachelors of technical directions (distance education)	38
Radnaev B. V. Development of information Web-resources while teaching physics in university	42
Sukharev Yu. I., Kovaleva I. V., Apalikova I. Yu. The problem of development of creative abilities at learners while solving mathematical problems, taking into account the pulsing-oscillatory processes in nature	48
Tonkhonoeva A. A., Nemchinova T. V. Modeling of educational process at students of physics and technology faculty of BSU	53
Tsybikova T. S. Arrangement of project-research activities of schoolchildren with the use of information-communicative technologies	57
Tsybikova T. S. Teaching computer science in school under FGOS conditions	60
Shishkin G. A. Score-rating systems of students knowledge assessment and their adaptation to new requirements	64
Yantranova S. S. On competency approach to mathematical training of bachelors of technical training directions	68
Yantranova S. S. Personality development of national school pupils while teaching mathematics	72

Theory and methodology humanitarian disciplines

Baguza V. M. Linguistic and didactic aspects of formation of media competence in the course of teaching foreign language at university	75
Burtseva E. V., Chepak O. A. The experience and problems of the score-rating control system application in foreign language teaching at students of nonlinguistic departments	79
Goncharova V. A. The methodology to overcome national social cultural stereotypes about the English national character: the key ideas of the syllabus	84
Dorzhieva L. G. Cross-cultural approach to the development of physical culture at students-orientalists	88
Erentueva A. Y., Baldanova I. R., Abidueva L. R. Technological approach to the assessment of professional competencies attainment	92
Zabanova L. E., Khobrakova L. M. The English language effective teaching at higher educational institution of culture and arts (on the basis of the Teachers' Training Program in Dublin, Ireland)	96

Zambulaeva N. G. The main methods of teaching the Buryat literary language in dialect conditions	100
Irincheev A. A. Development of ecocentric interaction between Mongolian students and nature	106
Kazantseva E. V. Realization of organizational and pedagogical conditions of modernization the regional system of secondary professional education in the Republic Buryatia	109
Kulekhova A. M. Some problems and ways of improvement of teaching young schoolchildren the Buryat language under the conditions of bilingualism in the area of Pribaikalia	118
\Larionova A. O., Dondokova G. G. Educational business-incubator as a means of effective professional orientation and career	121
Namsaraev S. D. Valeological competence as a pedagogical problem	124
Namsaraev S. D. Modern interpretation of professional self-determination: propaedeutics	126
Novoseltceva N. V. On the importance of information competency development in the process of foreign language teaching during law bachelors training course	128
Nyamzhav D., Bolgany Tsendsuren, Dulamzhav N., Molkhy D. S. Subjectification of natural objects while teaching the Mongolian students	133
Orbodoyeva L. M. Theoretical aspects of developing metacompetency in the process of foreign language teaching	135
Ochirov M. N. Conceptual fundamentals of subjectification of natural subjects	140
Ochirov M. N. Independent assessment in the system of continuous professional education	144
Taraskina Ya. V. Foreign language teaching as the subject of historical-pedagogical analysis	146
Urazova A. R. Pedagogical conditions of social and personal development of the child of preschool age	151
Khamaganov B. P., Sagaleev A. S. Methodology of teaching the basic techniques of Thai boxing	155
Khandaeva A. A. Comparative study of folklore texts in national school	159
Tybikova L. K. Subjectification of natural objects as a basis of unity of person and nature	163
Shagzhieva G. V. Development of the competitiveness of future professionals	166
Shagdarov B. G. Ethic development of natural objects	168
Erdyneyev A. Ts. Teaching of use the English language terminology while writing scientific articles	173

ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА

Вестник БГУ включен в подписной каталог Роспечати за № 18534 и Перечень изданий Российской Федерации, где должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

На основании постановления заседания Ученого совета БГУ за № 10 от 28 мая 2009 г. в «Вестнике БГУ» в 2014 г. публикуются статьи по следующим направлениям:

1. Педагогика (январь)

гл. ред. Дагбаева Нина Жамсуевна – тел. 21-04-11; 44-23-95

эл. адрес: vestnik_pedagog@bsu.ru

2. Экономика. Право (февраль)

гл. ред. Атанов Николай Иванович – тел. 21-37-44

эл. адрес: vestnik_econom@bsu.ru

3. Химия, физика (март)

гл. ред. Хахинов Вячеслав Викторович – тел. 43-42-58

эл. адрес: khakhinov@mail.ru

4. Биология, география (март)

гл. ред. Доржиев Цыдып Заятуевич – тел. 21-03-48

эл. адрес: vestnik_biolog@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: gailia@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. Имixelова Светлана Степановна – тел. 21-05-91

эл. адрес: 223015@mail.ru; mar1955@mail.ru

11. Романо-германская филология (сентябрь)

гл. ред. Ковалева Лариса Петровна – тел. 21-17-98

эл. адрес: klp@bsu.ru, khida@mail.ru

12. Медицина, фармация (октябрь)

гл. ред. Хитрихеев Владимир Евгеньевич – тел. 44-82-55

эл. адрес: vestnik_medicine@bsu.ru

13. Физкультура и спорт (октябрь)

гл. ред. Гаськов Алексей Владимирович – тел. 21-69-89

эл. адрес: gaskov@bsu.ru

14. Философия, социология, политология, культурология (ноябрь)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

15. Теория и методика обучения (декабрь)

гл. ред. Очиров Михаил Надмитович – тел. 21-97-57

эл. адрес: vestnik_method@bsu.ru

Требования к оформлению статей, представляемых в «Вестник БГУ»

Отбор и редактирование публикуемых статей производятся редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

Автор статьи обязан заключить лицензионный договор о предоставлении неисключительных прав на использование созданного им произведения (статьи) ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». Образец лицензионного договора представлен на сайте БГУ.

Общие требования	Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на дискете или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках.
Электронная копия	Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.
Параметры страницы	Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.
Форматирование основного текста	С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.
Гарнитура шрифта	Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.
Объем статьи (ориентировочно)	Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7–12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8–16 с.
Сведения об авторах	Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)

- Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат. ВУЗ».

- Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректурa авторам не высылаeтся, 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.

Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.