

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЕСТНИК  
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 15

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

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

### *Редакционный совет «Вестника БГУ»*

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

Ответственный за выпуск *Т.А. Макунина*

## **ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Выпуск 15**

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

---

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

УДК 377.35

© Л.В. Антонова

## О педагогической модели формирования профессиональной компетентности математика

В статье рассматривается модель формирования профессиональной компетентности математика, выбор доминирующего типа обучения в формировании профессиональных компетенций будущих математиков: исследовательско-теоретический тип обучения.

**Ключевые слова:** формирование профессиональной компетентности, исследовательско-творческий метод обучения, математические способности.

*L. V. Antonova*

## On pedagogical model of formation of professional competence of mathematician

In the article a model of formation of professional competence of mathematician is considered, a choice of dominating type of teaching in formation of professional competences of future mathematicians, research-theoretical type of teaching.

**Keywords:** formation of professional competence, research-theoretical type of teaching.

При компетентностном подходе к образованию основным результатом образования становятся компетенции, которыми должен владеть выпускник школы или профессионального учебного заведения. Уровень образованности теперь определяется не объемом знаний, а готовностью решать проблемы на основе полученных знаний. Готовность решать проблемы означает, что человек должен владеть умениями и интеллектуальными качествами для решения проблемы. Так что понятие компетенции интегративно, объединяет знания, умение и способность к мобилизации и самоуправлению для разрешения проблемной ситуации. Э.Ф. Зеер считает необходимым введение еще одного конструкта обновления образования – метакачеств для обозначения способностей, качеств и свойств личности, обуславливающих, определяющих продуктивность широкого круга учебно-познавательной, сознательной и профессиональной деятельности. Он предлагает выделить две группы метакачеств:

- широкий радиус функционирования, востребованный при выполнении многообразных видов учебно-познавательной и социально-профессиональной деятельности (познавательные, регулятивные и коммуникативные виды деятельности);

- узкий круг деятельности – метапрофессиональные качества.

К первой группе относятся наблюдательность, работоспособность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность, мыслительные качества и другие. Вторая группа качеств приспособлена к профессиям.

Для профессиональных математиков мыслительные качества являются профессионально важными качествами. По характеру связи с практикой различают практическое и теоретическое мышление. Практическое мышление связано с решением частных задач практической деятельности, а теоретическое связано с поиском общих закономерностей. Такое разделение является условным, поскольку интеллект у человека един и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том или другом случае перед человеком. Математическое мышление связано с логическими операциями, математическими понятиями и образами и, на наш взгляд, в зависимости от решаемой проблемной ситуации включает элементы как практического, так и теоретического мышления. Оно обладает следующими свойствами:

- Гибкость мыслительных процессов, выражающаяся в умении отобрать наиболее оптимальный вариант решения задачи, в умении изменить путь решения, если это вызвано условиями, обнаруженными в ходе исследования проблемы.
- Быстрота мыслительных процессов.
- Последовательность мыслительных процессов.
- Темп развития мыслительных процессов.
- Экономичность мышления.

Эти и другие свойства математического мышления и математических способностей выделены В.А. Крутецким и др.

В профессиональном развитии математика следует учитывать особенности и свойства математического мышления. Известны различные типы моделей профессионального развития. Наиболее распространены онтогенетические и профессионально-генетические модели развития. Первые рассматривают профессиональное развитие человека в контексте онтогенеза человека, а вторые – в контексте трудовой деятельности.

Онтогенетические модели обращены к человеку как к индивиду, в них профессиональное развитие накладывается на периодизацию жизни человека (детство, юность, зрелость, старость и т.д.), и в соответствии с этим говорят о старте, пике, финише функционирования человека как субъекта труда.

Е.А. Акимов предлагает следующие стадии развития субъекта труда:

- оптация (12-17 лет) – период выбора профессии и учебно-профессионального заведения.
- профессиональная подготовка (15-23 года);
- адаптация (16-18 лет) – вхождение в профессию и привыкание;
- фаза интернала (18-23 года) – приобретение профессионального опыта;
- мастерство (23-35 лет) – квалифицированное выполнение трудовой деятельности;
- фаза авторитета (35-55 лет) – достижение профессионалом высокой квалификации;
- наставничество (55-60) – передача профессионального опыта.

А.К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма:

- допрофессионализм (первичное знакомство с профессией);
- профессионализм (адаптация, самоактуализация, мастерство);

- суперпрофессионализм (творческое владение профессией, расширение профессиональной компетентности, творческое самопроецирование себя);
- непрофессионализм (утрата профессионализма);
- послепрофессионализм (завершение профессиональной деятельности).

В западном мире получила признание модель профессионального развития Д. Стьюпера, состоящая из пяти этапов:

- рост (развитие интересов, способностей: 0-14 лет);
- исследование (апробация своих сил: 14-25 лет);
- утверждение (профобразование и приобретение признания: 25-44 года);
- поддержание (создание устойчивого профессионального положения: 45-64 года);
- спад (уменьшение профессиональной активности: 65 и более лет).

Э.Ф. Зеер на основе проблем периодизации приходит к следующим выводам:

1. Разнообразие траекторий индивидуального развития личности не позволяет выделить универсальные критерии периодизации взрослости: для одной группы людей определяющим фактором становится социальная ситуация развития, для другой – профессиональная деятельность, для третьей – психологические новообразования. В течение жизни эти факторы могут меняться, порождая огромное количество вариантов становления личности.

2. Периодизация становления личности в онтогенезе по одному психологическому критерию не оправдана. Онтогенез личности целесообразно дифференцировать в зависимости от общественных институтов организации жизнедеятельности людей в конкретных социально-экономических условиях. Система доминирующих социальных отношений, связей в относительно стабильной социальной среде определяет периоды становления личности. В онтогенезе можно выделить пять таких периодов, объединенных общей социальной ситуацией развития: дошкольное детство, школьный возраст, ранняя взрослость, зрелость, старость.

3. Периоды делятся на стадии становления – относительно самостоятельные ступени развития личности. Стадии отличаются личностно образующими потребностями и ведущей деятельностью. Переход от одной стадии к другой сопровождается изменениями в структуре потребностей, сменой или перестройкой ведущей дея-

тельности, это порождает нормативные кризисы становления личности.

На основе данных положений и принятой возрастной периодизации проведена онтогенетическая дифференциация становления личности, при этом основными ориентирами служат два взаимосвязанных и взаимообразованных фактора – социальный и профессиональный, т.е. социальная ситуация и ведущая деятельность.

Ведущая деятельность оказывает решающее влияние на формирование психических новообразований. В зависимости от ведущей деятельности складываются особые свойства личности. Люди, для которых ведущая деятельность имеет творческую сущность (музыканты, математики, артисты и др.), имеют психологическую организацию, отличную от людей, для которых ведущая деятельность не связана с творчеством.

Э.Ф. Зеер различает 7 стадий профессионального развития личности в рамках неменяющейся в течение жизни (ведущей) деятельности:

- стадия аморфной оптации – 0-12 лет,
- стадия оптации – 12-16 лет,
- стадия профессиональной подготовки – 16-23 года,
- стадия профессиональной адаптации – 18-25 лет,
- стадия первичной профессионализации,
- стадия вторичной (второго уровня) профессионализации,
- стадия профессионального мастерства.

В связи с переходом на профильное обучение профессиональная подготовка будет начинаться уже в старших классах, и профессиональное развитие личности будет иметь непрерывный характер, если будет обеспечена преемственность между профильным и профессиональным обучением.

Л.М. Митина построила 2 профессионально-генетические модели профессионального развития в соответствии с положением С.Л. Рубинштейна о двух способах существования человека: адаптивном и творческом. Аналогично Л.М. Митина выделяет: 1) модель адаптивного поведения, включающую стадию профессиональной адаптации, профессионального становления, профессиональной стагнации; 2) модель профессионального развития из трех этапов: самоопределения, самовыражения, самореализации. Как считает Л.М. Митина, при адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм, принцип экономии сил. Во второй модели

(модель профессионального развития) человек способен выйти за пределы повседневной практики, превратить свой труд в творческий, самостоятельно и конструктивно разрешить трудности и противоречия, встречающиеся в труде, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности к профессии, а модель адаптивного поведения отвечает деструктивному пути, ведущему к стагнации и деградации. Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного и профессионального самосознания. Вместе с тем психологическим фундаментом профессионала, по мнению Л.М. Митиной, являются такие базовые характеристики, как личностная направленность, поведенческая гибкость и профессиональная компетентность. Эти выводы сделаны Л.М. Митиной на основании глубоких исследований психологии труда и профессионального развития учителя, в которых направленность, компетентность и гибкость рассматриваются как интегральные характеристики его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя. Экстраполяция факторов, определяющих профессиональное развитие учителя, на общий случай профессионального развития возможна благодаря обращению к методологическому потенциалу категории субъекта. Она связана с пониманием трудовой деятельности человека как формы субъект-объектного взаимодействия человека с миром. Это допускает характеристику человека как субъекта труда и субъекта профессиональной деятельности и уровневую характеристику его как профессионала.

Модель профессионального развития личности требует развивающей модели образования, предполагающей соответствующую технологию. Развитие личности в обучении представляет собой непрерывный процесс, происходящий с той или иной интенсивностью в зависимости от ситуации. Этой интенсивностью можно управлять в контексте избранной педагогической технологии. Выбор технологии определяется доминирующим типом обучения (совокупностью цели, содержания и методов обучения), а также требованиями индивидуализации развития личности. Для будущих математиков технология обучения должна быть ориентирована на развитие творческого начала.

Преподаватель (педагог) должен быть способен оказать педагогическую поддержку обучающемуся, выражающуюся в том, чтобы актуализировать его внутренний потенциал для преодоления им встретившихся препятствий в достижении поставленной цели. Во-вторых, в связи с переходом к компетентностной парадигме образования речь идет не об усвоении знаний вообще, как это было при знание-ориентированном обучении, а об овладении лишь теми знаниями, которые нужны для формирования умений выполнения определенной деятельности, для овладения компетенциями. Компетенция – это совокупность умений и навыков деятельности, которыми надо овладеть, чтобы стать компетентным. Иногда компетентность определяют как сумму знаний и опыта. Наиболее общие компетенции, имеющие широкий спектр использования, называют ключевыми. В Европе распространены пять групп ключевых компетенций:

- политические и социальные (способность взять на себя ответственность в реализации совместно принятых решений, этнокультурная и конфессиональная толерантность, сочетание личных и коллективных интересов, участие в социально-политических мероприятиях);

- межкультурные компетенции – ориентация на сохранение самобытности культурных групп, способность к межкультурному взаимодействию и интеграции;

- коммуникативные компетенции – способность к непосредственному и дистанционному обучению, культуры слушания и выражения своего мнения на разных языках;

- социально-информационные компетенции – владение информационными технологиями, способность к критическому восприятию социальной информации;

- персональная компетенция – способность к самореализации, самосовершенствованию и самоактуализации.

Наряду с ключевыми компетенциями, рассматривают метакачества, определяющие около-профессиональные аспекты жизнедеятельности, позволяющие вместе с профессиональными качествами дать более широкую характеристику личности. К ним можно отнести такие качества, как работоспособность, надежность, ответственность, самостоятельность, мобильность, коммуникабельность, толерантность, рефлексивность и т.п.

Компетентностный подход к обучению требует моделирования профессиональных ситуаций, разрешение которых ставит студента в позицию субъекта будущей профессиональной

деятельности, делает необходимым овладение профессиональными компетенциями в контексте инновационного обучения.

Инновационное обучение следует рассматривать как обучение, нацеленное на развитие творческих способностей личности, необходимых для деятельности в условиях конкуренции и для профессиональной мобильности и гибкости, на формирование потребности в непрерывном самосовершенствовании.

Особенность профессиональной математической деятельности позволяет обеспечить профессиональную идентификацию математиков как субъектов математического труда уже на стадии профессиональной подготовки. Компетентностный подход предполагает получение опыта самостоятельного решения математических проблем, что позволяет личности студента-математика ощущать себя независимым, самостоятельным субъектом математической деятельности.

Вместе с тем занятие математической деятельностью в современных условиях должно удовлетворять широкому спектру требований, обеспечивающих субъекту этой деятельности полноценное ощущение полноты жизни, своей полезности обществу.

В рамках решаемой нами проблемы формирования профессиональной компетентности математика в образовании в структуре этой компетентности выделяем следующие компоненты: мотивационный, творческий, интеллектуальный, коммуникативный и рефлексивный.

Мотивационный компонент нами рассматривается как мотивация успеха математической деятельности. Творческий компонент предполагает формирование позиции личности математика как свободной, способной к продуктивной деятельности личности. Интеллектуальный компонент предполагает развитие интеллектуальных способностей, позволяющих личности проявлять интеллектуальную гибкость при решении трудных профессиональных проблем. Коммуникативный компонент означает способность профессиональной деятельности в команде, умение профессионального обучения, самопрезентации, толерантные способности при обучении, умение публично представить новые научные результаты. Рефлексивный компонент предполагает способность личности к развитию профессионального самосознания на основе самосознания, самооценки своих профессиональных качеств и профессионального поведения.

Такая структуризация позволяет исследовать каждый компонент в отдельности, а в совокуп-

ности эти компоненты благодаря взаимным связям и отношениям дают возможность оценить уровень развития профессиональной компетентности. В случае необходимости каждый из указанных компонентов может быть рассмотрен как система и разбит на подсистемы. Так, творческий компонент как система может быть представлен состоящим из подсистем: специальные способности (например, математические способности), способности памяти (мнемонические процессы), способность мышления (мыслительные процессы).

Следует также профессиональную компетентность рассматривать в ее естественной связи с равноуровневыми подсистемами в структуре личности профессионала: с профессиональной направленностью, профессионально важными качествами. Это позволяет оценить, насколько полно исследуется профессиональная компетентность как одна из основных характеристик (подсистем) личности.

Компетентность как синтез знаний и опыта представляет собой инструмент деятельности в ситуации неопределенности, и поэтому компетентность надо рассматривать как залог творческой деятельности, поскольку она связана с принятием решения в незнакомой ситуации. Компетентность представляет собой возможность мобилизации и самоуправления с привлечением знаний и опыта (умений и навыков) для той или иной деятельности (умственной, физической) в незнакомой ситуации, например для решения нестандартной математической задачи. Схема компетентностной деятельности в ситуации неопределенности выглядит следующим образом:

Незнакомая ситуация → мобилизация → самоуправление → умения + опыт → новая ситуация

В процессе освоения незнакомой ситуации (например, решение нестандартной математической задачи) личность сама развивается, развивается ее компетентность: если в начале освоения незнакомой ситуации компетентность была  $K(t)$ , то в процессе освоения компетентность будет  $K(t)+\Delta K$ , где  $\Delta K > 0$  – приращение компетентности.

Поскольку развитие компетентности – непрерывный процесс, то, предполагая, что  $K(t)$  – компетентность в любой момент времени  $t$ , и функция  $K(t)$  – дифференцируемая, можно ввести понятие скорости развития компетентности

$$\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta t} = K'(t)$$

В компетентностном подходе результатом обучения выступают не знания, а компетент-

ность, не объем знаний и количество усвоенной информации, а развитие, саморазвитие и компетентностный рост.

Основными образовательными процессами в компетентностном обучении являются формирование личностных смыслов учения и жизни, мотивация учебной деятельности, педагогическая поддержка развития компетентности, а для будущих математиков – развитие профессионального самосознания, математического мышления и математических способностей, а в целом творческих способностей.

Осветим сущность и функции такого ключевого в личностно-ориентированном обучении образовательного процесса, как личностная педагогическая поддержка. Она заключается в таком взаимодействии ученика или студента с учителем и преподавателем, в процессе которого определяются и находятся пути преодоления препятствий (проблем трудностей), мешающих ему в развитии. Главным образом, находят поддержку личностные структуры сознания. Следовательно, это не примитивная «скорая помощь» в виде совета, подсказки, похвалы, а актуализация внутреннего потенциала личности в преодолении трудностей. С этой целью устанавливается взаимоотношение учителя и ученика, которое называют другодоминантностью и характеризуется полным взаимопониманием, доверием и взаимным принятием учителя и ученика. Учитель для ученика становится «значимым другом», ученик и учитель в режиме глубинного педагогического обучения определяют цели, пути и возможности преодоления препятствий учеником. Ученик сам мобилизует внутренние (личностные) резервы для движения вперед, для достижения успеха в своей деятельности. Именно тот факт, что успех достигается самим учеником, что проблемная ситуация находит самостоятельное решение (при опосредованной личностной поддержке учителя), обеспечивает мини этап в развитии личности ученика. В случае, если бы ситуация была разрешена при непосредственном участии учителя или была разрешена полностью учителем и это решение было «присвоено» учеником, факт развития личности не имел бы место, а, вполне возможно, имело бы место саморазочарование ученика, неверие в свои способности, что уже требует не педагогической поддержки, а психологического вмешательства для восстановления веры в себя, уверенности ученика в своих способностях.

Педагогическая технология направлена на достижение определенной цели обучения, исходя из некоторых начальных показателей разви-

тия личности и благодаря специально подобранным содержанию обучения способам, приемам и процедурам образовательного процесса, обеспечивающим активное взаимодействие обучающихся и обучающихся (педагогов). Вся ответственность за разработку и реализацию лежит на педагогах, которые для этого должны быть компетентными.

В профессиональном образовании в настоящее время можно выделить четыре парадигмы: когнитивную, деятельную, личностно-развивающую, конкретно-компетентностную.

Для нас актуальна конкретно-компетентная парадигма, предполагающая наряду с педагогически ориентированным содержанием научных дисциплин будущую профессиональную деятельность, представленную в виде модели деятельности специалиста: описания его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных дисциплин. В контекстном обучении содержание образования приобретает динамический характер, благодаря его представлению в виде системы учебных проблем, проблемных ситуаций профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. В контекстном обучении находит разрешение основное противоречие в профессиональной подготовке: между обучением и профессиональной деятельностью. Это достигается в силу следующих элементов обучения:

– профессиональные компетенции овладеваются в контексте разрешения проблемных ситуаций с профессиональным содержанием;

– осуществляется индивидуализация профессиональной подготовки, и одновременно формируются навыки деятельности в команде;

– осуществляется фундаментализация профессиональной подготовки благодаря расширению содержания образования, и его гуманитаризации, одновременной реализации принципа субъекта профессиональной деятельности и онтологии субъекта.

Компетентностный подход в основном реализуется методом проектов. Конструирование, планирование и выполнение проектов представляет собой ценное средство профессионального развития. Проект представляет собой некоторое задание, выполнение которого связано с реализацией знаний и приобретением умений и, следовательно, с овладением профессиональными компетенциями. Проект чаще бывает связан с конструированием и изготовлением различных изделий. Для математиков он заключается в построении и решении математических моделей.

Процесс математического моделирования, начиная от построения модели, включая его решение, т.е. разборку алгоритма и программы, вычисление, кончая оценкой точности, способствует профессиональному и метапрофессиональному развитию математика как субъекта профессионализации и онтологического субъекта. Метод математического моделирования представляет собой метод проектов как основную технологию развития ключевых конструктов компетентностного подхода в подготовке математиков.

Математическое моделирование – это творческий процесс, предполагающий не только онтогенетическое и профессиональное математическое развитие, но и определенный уровень состоявшегося развития, включая в себя информационно-компьютерные технологии, создание учебно-программных продуктов, использование диалогового общения в интерактивных программах, технологии мультимедиа, позволяющей использовать текст, графики, видео и мультипликацию (*можно заменить словом «анимация»*) в интерактивном режиме.

Использование информационных технологий предполагает отбор прикладных задач для разработки математических моделей, развитие творческих способностей, математического мышления, сочетание средств информационных технологий обучения с традиционными средствами обучения, тесное сотрудничество педагогов и обучающихся, развитие коммуникативных способностей (поскольку математическое моделирование требует умений работы в команде), развитие навыков исследовательской деятельности, принятия оптимальных решений.

Метод математического моделирования как реализация метода проектов на самом деле универсален, он дает возможность решать проблемы не только профессионального развития, но и развития личности обучаемого, конструктивного (практического) мышления и теоретического мышления, творческих способностей, коммуникативной компетентности, интенсификации всех сторон учебно-воспитательного процесса. Он очень эффективен для формирования метаинтеллектуальных операций: формулирования гипотез, целеполагания, субъективизации цели деятельности, освоения роли языка в постановке цели, генезис цели учебной деятельности, операции «понимание», развитие когнитивных способностей (принятие решений, решение задач как операция).

Сначала, однако, рассмотрим понятие интеллектуальных операций, поскольку способности



субъекта деятельности формируются за счет построения природных способностей интеллектуальными операциями.

Под интеллектуальной операцией В.Д. Шадриков понимает осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач благодаря функциональным физиологическим системам (ощущение, восприятие, память, мышление) и операционным механизмам (система приобретенных операций – познавательных действий, отнесенных к условиям познания).

В математике интеллектуальные операции (дедуктивные рассуждения) осуществляются по законам математической логики. Если посылки (начальные положения) истинны, то умозаключения по законам логики приведут к истинному заключению.

Интеллектуальные операции всегда связаны с переживаниями, интеллектуальными эмоциями, характеризующимися фазами изумления, удивления, вопроса. Изумление моментально, удивление – устойчивое состояние, ведущее к любопытству в виде вопроса. Эмоция в интеллектуальном смысле может быть истолкована как «перенесение уже известных проявлений чувствований в группу операций ума». Это в большей степени относится к математической деятельности, которая, являясь сугубо умственной деятельностью, всегда сводится к интеллектуальным операциям на эмоционально-логическом уровне: изумление, удивление, вопрос, порождение мысли.

Формирование интеллектуальных операций как задачи формирования приемов умственной деятельности учащихся рассматривается в обучении математиков. Математические способности являются фактором успешности обучения не только математиков, но и в целом обучения. Из этого следует, что необходимо целенаправленное овладение интеллектуальными операциями. Математику иногда называют наукой обобщения. В результате обобщения мы от множества натуральных чисел переходим к множеству рациональных, от них – к множеству действительных чисел, от последних – к множеству ком-

плексных чисел. Возможно и дальнейшее обобщение и переход к кватернионам.

Вместе с тем большое значение имеет операция перехода от общего к частному – специализация. Например, мы переходим от множества четырехугольников к множеству параллелограммов, от них к ромбам, от ромбов к квадратам.

Интеллектуальные операции обобщения и специализации, а также индукции и дедукции, анализа и синтеза являются обязательными компонентами обучения математике на всех уровнях и способствуют умственному развитию обучающихся, развитию их мышления.

Исследования В.Д. Шадрикова и его учеников Т.Н. Соболевой, Т.Х. Хасаевой, Т.А. Стюхиной и др. показали, что способности человека во многом определяются уровнем сформированности интеллектуальных операций. Стихийное формирование интеллектуальных операций не способствует интеллектуальному развитию ребенка, развитию его способностей, повышению уровня овладения интеллектуальными операциями (в отличие от функциональных механизмов способностей) не переходят по наследству от родителей к детям. Одни и те же интеллектуальные операции используются для решения разного класса задач. Развитие способностей субъекта в решении различных задач возможно за счет целенаправленного формирования навыков обобщения, специализации, аналогии, индукции в процессе решения математических задач, подходя к этому процессу как разрешению проблемных ситуаций, т.е. как к мышлению. По сути дела, к обучению математика в школе можно подойти как к средству развития мышления учащихся, в первую очередь, благодаря развитию мышления решать и развитие личности в целом. Мышление мы рассматриваем как основу развития личности, включая и духовное развитие.

#### Литература

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968.

*Антонова Лариса Васильевна*, кандидат физико-математических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 219757.

*Antonova Larisa Vasilievna*, candidate of physical and mathematical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a, ph. 219757.

УДК 514.7:004.9:378.16

© *И.И. Баглаев*

### О курсе «Компьютерная дифференциальная геометрия»

В статье дается обоснование необходимости введения в учебный план подготовки студентов-математиков курса «Компьютерная дифференциальная геометрия». Приводятся примеры моделирования дифференциально-геометрических объектов в среде программирования FMSLogo. Дано краткое содержание курса.

**Ключевые слова:** дискретная дифференциальная геометрия, среда программирования FMSLogo, кинематический подход, длина дуги, поворотный метод, натуральное уравнение кривой, содержание курса «Компьютерная дифференциальная геометрия».

*I.I. Baglaev*

### On a course «Computer differential geometry»

In the article the substantiation of necessity of introduction a course «Computer differential geometry» in the curriculum for training students of mathematics is given. Examples of differential-geometric objects modeling within the programming environment FMSLogo are resulted. A short course content has been given.

**Keywords:** discrete differential geometry, environment of programming FMSLogo, kinematic approach, length of arc, rotary method, natural equation of curve, content of the course «Computer differential geometry».

1. Что такое «Компьютерная дифференциальная геометрия»?

Дискретная дифференциальная геометрия возникла и развивается на стыке дифференциальной и дискретной геометрии. Ее целью является разработка разностных эквивалентов понятий и методов классической теории классической дифференциальной геометрии. Интерес к дискретной дифференциальной геометрии обусловлен не только ее важностью для чистой математики, но также и ее актуальностью для приложений. Прогресс в дискретной дифференциальной геометрии привел не только к дискретизации большого числа классических результатов, но также и к лучшему пониманию фундаментальных структур, лежащих в основе классической дифференциальной геометрии и теории интегрируемых систем (А.И. Бобенко и Ю.Б. Суриц [2]).

«Компьютерная дифференциальная геометрия» – это раздел «Дискретной дифференциальной геометрии», посвященный компьютерному моделированию дифференциально-геометрических объектов. «Геометрия имеет свою специфическую особенность: она оперирует образами; игнорировать эту наглядную сторону совершенно недопустимо» [4]. Дифференциальная геометрия тесно связана с физикой и механикой, а именно, с кинематикой: – «Механика – это рай для математических наук, потому что с ее помощью можно вкушать плоды математики», – писал Леонардо да Винчи. В подтверждение можно также указать книгу выдающегося геометра Вильгельма Бляшке [5]. Именно кинематика предопределила выбор русифицированной

системы программирования FMSLogo, поддерживающей курс. Локализация на русский язык среды программирования FMSLogo произведена И.И. Баглаевым [1]. В FMSLogo имеется исполнитель команд – черепашка, будем называть ее Тортилой. Задание ее перемещения с учетом законов кинематики позволяет эффективно моделировать как плоские кривые, так и пространственные кривые и поверхности [3]. К достоинствам FMSLogo относится также то, что:

- дистрибутив FMSLogo является свободно распространяемой реализацией языка Лого для MS Windows [6];
- Лого простой и в то же время мощный диалоговый язык программирования;
- выбор русской локализации позволяет отрабатывать навыки программирования на языке Лого параллельно с освоением моделирования дифференциально-геометрических объектов.

Эффективность такого подхода подтверждается многолетним личным опытом автора преподавания курсов: «Дифференциальная геометрия», «Компьютерная геометрия».

2. Пример кинематического подхода к вычислению длины дуги плоской кривой.

Как известно, длина дуги кривой вычисляется через определенный интеграл, нахождение которого, в общем случае, является непростой задачей. При нашем же подходе, на основе определения длины кривой, решение сводится к достаточно простой задаче нахождения периметра ломаной.

Пусть дана кривая  $\gamma$ , аппроксимируем ее *вписанной ломаной*  $L$ , где  $L$  – конечная последова-

тельность вершин  $V_1, V_2, \dots, V_n$ , отсортированных по обходу кривой, и отрезков, соединяющих соседние вершины (рис. 1).

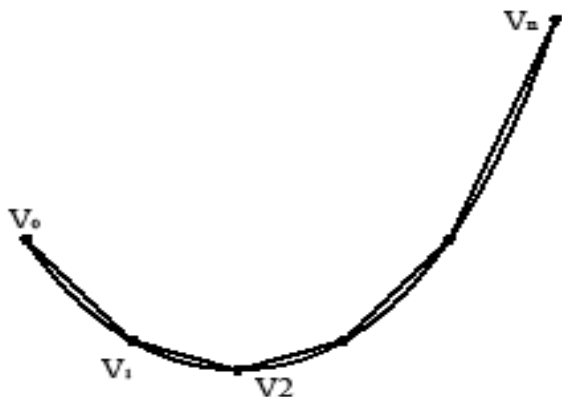


Рис. 1.

Длина  $p$  вписанной ломаной  $L$  вычисляется по формуле:

$$p(L) = \sum_{i=0}^{n-1} d(V_i, V_{i+1}),$$

где  $d$  – расстояние между двумя точками.

Длина  $s$  дуги кривой  $\gamma$ :

$$s = \sup_{L \rightarrow \gamma} p(L).$$

Предположим, что  $\gamma$  является гладкой простой кривой, заданной уравнением  $y = f(x)$ . Гладкость подразумевает, что для каждой точки на кривой имеется уникальная, вполне определенная касательная. Тогда можно показать, что последовательность  $p_1, p_2, p_3, \dots$  стремится к  $s$ , при  $\Delta(L)$ , стремящемся к нулю, где  $\Delta(L) = \max_{0 \leq i \leq n-1} d(V_i, V_{i+1})$ . Если предел периметров этих ломаных существует, то длина дуги кривой равна

$$s = \int_a^b \sqrt{1 + f'^2(x)} dx.$$

Пусть  $V_0$  – начальная точка кривой  $\gamma$  и ей соответствует значение  $x = x_0 = a$ ,  $V_n$  – конечная точка кривой со значением  $x = x_n = b$ . Определим приращение аргумента  $\Delta x$  по формуле  $\Delta x = (x_n - x_0)/n$ . Зададим переменную  $x_i = x_0 + i \Delta x$  ( $i = 0, 1, \dots, n$ ). Точки  $V_i(x_i, f(x_i))$  ( $i = 0, 1, \dots, n$ ) будут вершинами ломаной  $L$ , вписанной в  $\gamma$ . При достаточно большом  $n$  или достаточно малом  $\Delta x$  периметр  $p$  ломаной  $L$  дает хорошую аппроксимацию длины  $s$  дуги кривой.

В среде FMSLogo для нахождения периметра  $p$  ломаной  $L$  необходимо:

- составить список  $pol$  из координат вершин  $V_i$  ( $i = 0, 1, \dots, n$ ) ломаной  $L$  в виде очереди;

- присвоить переменной  $p$  значение, равное 0;
- начиная с начальной вершины  $V_0$  находить длины  $d(V_i, V_{i+1})$  звеньев ломаной и суммировать к предыдущему значению  $p$ .

Для конкретной функции  $y = f(x)$  и заданного числа  $n$  звеньев ломаной  $L$  программа вычисления периметра  $p$  состоит из функций:

- $f$ , возвращающей значение  $f$  для аргумента  $x$ ;
- $tab$ , возвращающей список  $pol$  из координат вершин ломаной;
- периметр, возвращающей периметр ломаной.

Пример 1. Кинематический способ нахождения длины дуги синусоиды.

Ниже приведен листинг программы приближенного нахождения длины дуги синусоиды указанным способом.

```

Это f : x
    вд произведение 100 sin : x
Конец
Это периметр : n
    nn
    нм элемент 1 таб : n
    по
    пусть «p 0
    повтори : n [нм элемент счетчик таб
: n пусть «d расстояние элемент сумма счетчик 1 таб : n пусть «p сумма : p : d]
    вд : p
Конец
Это таб : n
    пусть «pol []
    для [x 0 : n 1][вочередь «pol список : xf
: x]
    вд : pol
Конец
    
```

В приведенной выше программе  $f(x) = 100 \cdot \sin x$ . Инструкция **пш периметр 360** выводит на консоль приближенное значение  $p = 557.467549890523$ , которое отличается от значения  $s$  длины дуги синусоиды, вычисленного в Маткаде на 0,0007%.

### 3. Поворотный метод моделирования кривой.

Если в качестве параметра точек кривой взята длина  $s$  дуги кривой, то такая параметризация называется естественной, а уравнение, выражающее кривизну  $k$  как функцию длины дуги  $s$  вдоль кривой, называется натуральным уравнением кривой. Из дифференциальной геометрии известно, что натуральное уравнение  $k = k(s)$

определяет кривую с точностью до положения на плоскости.

**Поворотный метод моделирования кривой предполагает равномерное перемещение Тортилы с определенным шагом и на каждом шаге поворот на угол, определяемый кривизной  $k$ .**

Из определения поворотного метода следует, что натуральное уравнение полностью определяет алгоритм его построения данным методом.

Пример 2. Поворотный метод моделирования клофоиды.

Клофоидой называется кривая, кривизна которой прямо пропорциональна длине дуги. Ее натуральное уравнение имеет вид  $k = a \cdot s$ . Процедура клоф :a рисует клофоиду с коэффициентом  $a$ .

Это клоф :a

пусть « $m$  место

пусть « $d$  направление

повтори 2[для [t 0 360 1]][вп 1 пр :a\*:t]

пт новое место :m новый курс :d по пр 180]

Конец

Инструкции клоф 0.01 лв 90 клоф 0.02 построят две взаимно перпендикулярные клофоиды с параметрами 0.01 и 0.02 (рис. 2).

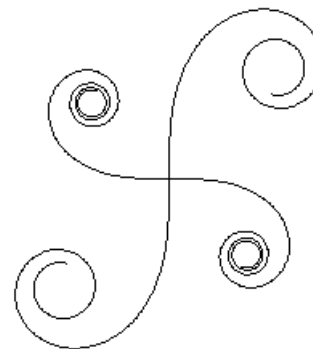


Рис. 2.

Пример 3. Моделирование кривых, заданных натуральными уравнениями вида  $k(s) = a \cdot \cos s + I[2]$ .

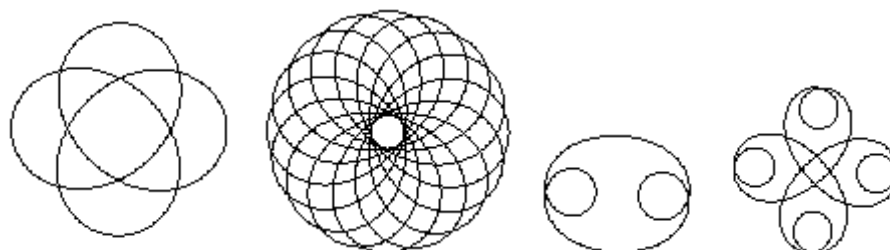
Код процедуры спир  $a$   $m$ , рисующей кривые, заданные уравнениями указанного вида, приведен ниже, здесь  $a$  – коэффициент, а  $m$  – число итераций в цикле.

Это спир :a :m

для [t 0 :m 1][вп 1 пр 1 + :a\* степень cos :t 2]

Конец

На рис. 3а, 3б., 3в, 3г изображены кривые, построенные инструкциями спир 1 720, спир 1.25 2880, спир 4 360, спир 5 720, соответственно.



а) б) в) г)

Рис. 3.

**4. Краткое содержание курса:**

*Компьютерная дифференциальная геометрия*

1. О предмете компьютерной дифференциальной геометрии. Среда программирования FMSLogo. Геометрия Тортилы.
2. Экранная система координат среды FMSLogo. Способы задания плоских кривых.
3. Касательная и нормаль плоской кривой. Длина дуги. Соприкасающаяся окружность и кривизна плоской кривой.
4. Кинематические методы моделирования плоских кривых.

5. Пространственный режим среды FMSLogo.
6. Способы задания пространственных кривых.
7. Сопровождающий трехгранник пространственной кривой. Длина дуги пространственной кривой.
8. Формулы Френе. Кривизна и кручение пространственной кривой.
9. Кинематический метод моделирования пространственных кривых.
10. Способы задания поверхностей. Координатная сеть.

11. Кинематический метод моделирования поверхностей.

12. Первая квадратичная форма поверхности. Площадь поверхности.

Приложение А. Краткая сводка основных синтаксических конструкций языка Лого локализованной среды программирования FMSLogo.

Приложение В. Указатель программ на языке Лого.

#### Литература

1. Баглаев И.И. Моделирование кривых в среде FMSLogo// Бизнес-образование в экономике знаний: науч.-практ. конф. Байкальской междунар. бизнес-школы ИГУ. 1 марта – 24 апреля 2009. Иркутск, 2009. – С. 108-110.
2. Бобенко А.И., Сурис Ю.Б. Дискретная дифференциальная геометрия. Интегрируемая структура. – М.-Ижевск: НИЦ «РХД», 2010. – 488 с.
3. Баглаев И.И. О переводе и адаптации среды программирования FMSLogo на русский язык// XIX Ежегодная международная конференция-выставка («ИТО-2009») (г. Москва 5-7 ноября 2009 г.).  
URL: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=8159>
4. Обсуждение статьи А.Д. Александрова «Об основах дифференциальной геометрии и их изложении» на кафедре дифференциальной геометрии МГУ // УМН, 1950, 5:6(40), 169–179.
5. Blaschke W., Muller H.R. Ebene Kinematik. – Munchen, 1956. – P.269.
6. URL: <http://sourceforge.net/projects/fmslogo>

*Баглаев Игорь Ильич*, кандидат физико-математических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 219757.

*Baglaev Igor Ilich*, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a, ph. 219757.

УДК 378.016

© Э.С. Бадмаева

### О компетентностном подходе в профессиональной подготовке математиков-программистов

В статье рассмотрены особенности образовательного процесса, организованного на основе компетентностного подхода, в профессиональной подготовке математиков-программистов.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональные и ключевые компетенции, результат и содержание образования, технология обучения, критерий оценки результата образования.

*E.S. Badmaeva*

### On competence approach to professional training of mathematicians-programmers

In the article the peculiarities of educational process, based on the competence approach, in the professional training of mathematicians-programmers have been considered.

**Keywords:** competence, competence ability, professional and key competences, result and content of education, technology of teaching, criterion of evaluation of educational result.

Каждый вид профессиональной деятельности предъявляет будущему специалисту определенный набор требований к знаниям, умениям, навыкам и личностным качествам, уровень сформированности которых обуславливает качественное выполнение задач этой деятельности.

В современных условиях перехода к информационному обществу, динамичного развития экономики приоритетной задачей профессионального образования становится подготовка компетентного квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту; при этом особую роль приобретают факторы коммуникабельности, толерантности. Компетентностный подход в обучении отражает конкретный

механизм модернизации образования в свете тех требований, которые предъявляются к современному специалисту. Введение понятия компетентности в нормативную и практическую составляющие образования позволяет решить типичную для профессиональной школы проблему: будущие специалисты могут хорошо владеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

В настоящее время нет общепринятого определения понятия компетентности. Ю.Г. Татур определяет компетентность специалиста с высшим образованием как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность)

реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [2].

Следует различать понятие «компетентность» и родственное ему понятие «компетенция». *Компетенция* – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. *Компетентность* – это то, чего достиг специалист; она характеризует меру освоения компетенции и определяется способностью решать задачи, предписанные должностными обязанностями (на предприятии, в организации).

Компетентностный подход в образовании является целевой ориентацией учебного процесса на овладение компетенциями разрешения учебных и внеучебных проблемных ситуаций на протяжении непрерывного пожизненного образования, являющегося необходимым условием успешной жизнедеятельности. Результаты образования формируются в виде профессиональных и ключевых компетенций.

*Ключевыми* называют компетенции, которые являются универсальными, применимыми в различных жизненных ситуациях. Само название компетенций подчеркивает, что они являются ключом к успешной жизни человека в обществе. Все ключевые компетенции социальны, они представляют собой универсальные способы социальной деятельности. Ключевых компетенций не так уж и мало, но все они складываются из четырех основных ключевых компетенций:

- информационная компетенция – готовность к работе с информацией;
- коммуникативная компетенция – готовность к общению с другими людьми;
- кооперативная компетенция – готовность к сотрудничеству с другими людьми;
- проблемная компетенция – готовность к решению проблем.

*Профессиональные компетенции* не столь универсальны, как ключевые. Их проявление ограничивается той или иной профессиональной деятельностью человека. *Профессиональная компетентность* – это овладение определенным набором знаний, умений, навыков в профессиональной области и способность применять их в различных проблемных ситуациях, а так же способность мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессии. Спецификой профессиональной компетентности современно-

го специалиста является его обращенность в будущее, способность к самоорганизации и дальнейшему самостоятельному совершенствованию своего профессионализма.

Профессиональные и ключевые компетенции в равной степени влияют на формирование хорошего работника. Это можно продемонстрировать следующей формулой, отражающей потребности работодателя:

**<хороший специалист> + <человек команды> = <хороший сотрудник>**

т.е. сегодня востребованы не только профессионалы своего дела, но и люди, готовые ответственно принимать самостоятельные решения, коммуникабельные, инициативные, готовые к диалогу, уважающие чужое мнение.

Рассмотрим особенности компонентов образовательного процесса, организованного на основе компетентностного подхода, на конкретном примере. Стандарт высшего профессионального образования определяет «Математическое моделирование и администрирование информационных систем» («МОиАИС») как область науки и техники, которая включает совокупность средств, способов и методов человеческой деятельности, направленных на:

- создание и применение средств математического обеспечения информационных систем, программного обеспечения и способов администрирования информационных систем и сетей, программного обеспечения средств вычислительной техники (ВТ) и автоматизированных систем (АС);
- использование средств ВТ;
- развитие новых областей и методов применения ВТ и АС в информационных системах (сетях).

Основным *результатом* образовательного процесса является овладение профессиональными и ключевыми компетенциями, которые позволят с готовностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Профессиональные компетенции математика-программиста охватывают обширную область знаний, умений и навыков фундаментальных и специальных дисциплин. Ключевые компетенции представлены общекультурными компетенциями, которые носят надпрофессиональный характер и необходимы специалисту как члену общества (гражданину), и как субъекту различных видов непрофессиональной деятельности.

Следующим компонентом образовательного процесса является его *содержание*. В основу содержания обучения закладываются не только традиционные знания и умения, но и задачи, в

процессе решения которых студенты овладевают опытом их решения. Для этого в рабочих программах каждой дисциплины должны быть определены конкретные проблемные задачи, соответствующие квалификации математика-программиста. Сюда входят как классические задачи фундаментальных дисциплин математики и программирования, так и специальные – на профессионально грамотное использование свойств архитектуры вычислительной системы, данной операционной системы или оболочки, задачи на программирование, связанные с базами данных и др.

Еще один элемент образовательного процесса – *технология обучения*, которая должна развивать не только предметную компетентность, но и ключевые компетенции. Исходя из целей и содержания образования, для этого необходимо закладывать практические действия обучающихся по решению соответствующих задач. Наиболее эффективными методами обучения здесь являются: эвристические групповые методы (метод «мозгового штурма», ситуационный метод, групповая дискуссия, игровые методы), методы проблемного обучения, метод моделирования и др. При этом студент не получает готовых знаний, а добывает их, знания становятся средством решения поставленных задач. В процессе совместной деятельности в группе развиваются такие качества, как коммуникабельность, умение слушать, задавать вопросы, высказывать свое мнение, вести дискуссию, убеждать других, уважать чужое мнение. Отдельные студенты проявляют лидерские качества.

Что касается *критерия оценки* результата образовательного процесса, то теперь оценивается результат решения проблемной задачи или качество созданного «продукта». В зависимости от содержания и специфики учебной дисциплины продуктом деятельности студента могут выступать: компьютерная программа для решения конкретной задачи в определенной языковой среде, разработанная база данных, разработанный сайт и т.д. Очень важно, чтобы этот продукт создавался обучающимися самостоятельно в процессе индивидуальной или групповой деятельности.

Профессиональная компетентность математика-программиста рассматривается как теоретическая и практическая готовность к разрешению проблемных ситуаций в деятельности по математическому и программному обеспечению информационных систем. Проблемные ситуации создаются при разрешении проблемных заданий. При этом проблемные задания заранее разработа-

тываются с расчетом формирования той или иной компетенции.

В работе А. М. Матюшкина [1] приведены варианты моделей формирования проблемных ситуаций, которые используются при разработке проблемных заданий в дисциплинах подготовки специалистов по информационным системам. Например, в дисциплине «Программирование» при подборе задач используются следующие виды моделей проблемных ситуаций:

- поведенческая модель для создания проблемных заданий, в которых нет прямого пути к достижению цели, имеется некоторое препятствие; способ разрешения – преодоление этого препятствия или нахождение обходного пути к цели;
- вероятностная модель для создания проблемных заданий, в которых имеются два альтернативных варианта действия для достижения цели; способ разрешения – выбор более подходящего (эффективного) варианта;
- информационно-семантическая модель для создания проблемных заданий, в которых возникает несоответствие между наличными и требуемыми знаниями; способ разрешения – поиск новой информации, новых знаний и действий.

Таким образом, компетентность студента как будущего специалиста формируется и развивается в процессе решения системы учебных и исследовательских задач на основе имеющихся знаний, умений и способностей. Образование становится более осмысленным и практически значимым. Обучение студентов ориентируется на разрешение различных проблемных ситуаций. Совместная деятельность студентов способствует формированию и развитию личностных качеств, необходимых современному специалисту.

#### Литература

1. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – М., 2009.
2. Татур Ю. Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов профессионального образования. – М., 2004.
3. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М., 2007.
4. Ахияров К.Ш., Хамитов Э.Ш. К вопросу о многомерности структуры компетентности современного специалиста и об особенностях его образования // Этнодидактика народов России: многомерные профессиональные компетенции: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Нижнекамск, 2012.

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

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

УДК 378.016

© *Т.В. Бурзалова*

### **Мотивационное сопровождение профессионального развития будущего учителя математики и информатики**

В статье рассматриваются вопросы мотивационного обеспечения при изучении математики и информатики. Эти вопросы являются важнейшими компонентами процесса преподавания математических дисциплин.

**Ключевые слова:** мотивация, познавательный интерес, междисциплинарная интеграция.

*T.V. Burzalova*

### **Motivational support of professional development of future teacher of mathematics and computer science**

The article deals with the issues of motivational support in the study of mathematics and computer science. These issues are critical components of teaching the mathematical disciplines.

**Keywords:** motivation, cognitive interest, interdisciplinary integration.

Если взаимодействие «учитель-ученик» («преподаватель-студент») основано на сотрудничестве, то успешно достигаются цели и задачи обучения, реализовывается содержание образования, результативны методы и формы организации учебной деятельности. Но при этом никакое эффективное взаимодействие с человеком невозможно без учета возможностей его мотивации. Мотивы имеют определенную иерархию и выражают направленность личности, в частности, ее профессиональную направленность.

Наиболее оптимальной позицией педагога в выработке и реализации нужных мотивов подопечных является педагогическое и психологическое сопровождение как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Сопровождать — значит идти рядом, чуть впереди, и всегда, когда необходимо. Педагогическое сопровождение — это вариант педагогического руководства, включающего сотрудничество, диалогическое взаимодействие и поддержку. Эта позиция, стиль руководства порождается идеями и практикой личностно-ориентированного обучения, дифференциацией и индивидуализацией.

Под мотивом мы понимаем, следуя Е.П. Ильину, «сложное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием» [1, с. 74]. Е.П. Ильин считает мотив продуктом мотивации, то есть «психической деятельности, конечной целью которой является

формирование основания активности человека и побуждения к достижению выбранной цели» [1, с. 76]. Она складывается из совокупности постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений.

Следует согласиться с платформой А.К. Марковой с соавт., которая состоит «в признании принципиальной возможности формирования мотивации в ходе учения (а не только учета и фиксации наличной мотивации как предпосылки, условия начала учения)» [2, с. 3]. Рассматривая проблему методов изучения и формирования мотивации учения школьников, А.К. Маркова подчеркивает, что эти две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика не допускают упрощенного их понимания. Изучение мотивации не следует рассматривать только как регистрацию учителем того, что лежит на поверхности («хочет» или «не хочет» школьник учиться), а как проникновение учителя в глубинные закономерности становления ученика как личности и как субъекта деятельности. Формирование мотивации не следует понимать как «перекладывание» учителем в голову ученика готовых мотивов. «Формирование мотивов учения — это создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им мотивационной сферы» [2, с. 6].



Ю.К. Бабанский, А.В. Давыдов, А.К. Маркова и др. отмечают ряд условий для развития положительной мотивации: формирование научных понятий; формирование специфической учебной деятельности; создание противоречий между известным и неизвестным; система поощрений; усвоение значимости знаний; организация коллективной деятельности.

В конечном счете «мотивационное значение приобретает каждое отраженное человеком явление, поскольку его отражение всегда является определителем не только его свойств, но и его значения для человека» [1, с. 76]. Поэтому С.Л. Рубинштейн считал все течение психической деятельности процессом, в котором осуществляется мотивация человеческой деятельности предметами и явлениями окружающего мира.

Решая задачу актуализации мотивационного компонента учебной деятельности, некоторые педагоги (М.А. Данилов, Г.И. Щукина и др.) видят решение в формировании определенных мотивов учебной деятельности. Отметим здесь, что мотивы бывают двух видов – познавательные и социальные. Познавательные мотивы имеют место, когда в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, а социальные – направленность на другого человека. Таким образом, данный подход можно схематически определить следующим образом: сначала мотивы, а затем учебная деятельность, управляемая мотивами.

Другой подход основан на принципе мотивационного обеспечения учебного процесса: динамику и направленность учебной деятельности обучающегося определяет мотивационное сопровождение. Здесь учебная деятельность обучающегося и ее мотивационное обеспечение рассматриваются процессуально в ходе учебного процесса. Этот подход, вытекающий из сущности учебного процесса, является более приемлемым. Мы считаем, что эти два подхода должны составлять единый процесс: мотивы двигают учебную деятельность, учебная деятельность формирует мотивацию. Поэтому развитие положительной мотивации и развитие учебной деятельности следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса профессионального развития.

Известно, что познавательные мотивы могут иметь разные уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями), учебно-познавательные (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построе-

ние специальной программы самосовершенствования).

Аналогично принято говорить об уровнях социальных мотивов: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Считается, что мотивы представляют собой виртуальную возможность развития. Для их реализации нужен процесс целеполагания, умение субъекта деятельности ставить и достигать цели. Мотивы реализуются в процессе действий, результатами которых являются цели. Цели в учении могут быть двух видов: конечные и промежуточные. В соответствии с уровнями познавательных мотивов цели также могут иметь следующие уровни: широкие познавательные цели, учебно-познавательные, цели самообразования. Их реализация имеет следующие этапы: постановка цели; ее обоснование; прогнозирование результата и способа его достижения; апробирование цели действием; конкретизация конечной цели промежуточными; построение плана действий; достижение конечной цели; оценка степени достижения цели путем сравнения прогнозируемого и фактического результата.

Очевидно, что с одной стороны мотивы связаны с потребностями, и эта связь «заряжает» человека активностью при достижении целей (динамизирующая функция мотивов), а с другой – мотивы связаны с целями и задачами, и эта связь находит проявление в том, как достигаются цели (направляющая функция мотивов) и какова степень осмысленности учебной и профессиональной деятельности (смыслообразующая функция мотивов).

Существуют различные приемы изучения целеполагания. Лучше всего параметры целей обнаруживаются в усложненных ситуациях обучения: прерывание и незавершенность деятельности по внешним причинам; неинтересная работа (большая по объему, длительная); изменение степени обязательности ситуации (необязательная, полуообязательная, жестко обязательная); ситуация со скрытыми возможностями; сверхтрудная или нерешаемая задача; реакция на ошибку; поведение в условиях дефицита времени, соревнования, несправедливые оценки.

После поступления в университет обучающийся становится более самостоятельным, у него имеется определенный уровень мотивации,

опираясь на который, следует обеспечить развитие мотивации учебной деятельности, имеющей профессиональную направленность. В развитии мотивации учебной деятельности, на наш взгляд, имеет значение взаимосвязь таких характеристик личности, как отношение к предмету, характер взаимодействия студента с другими субъектами учебного процесса, способность саморегуляции учебных действий как показатель уровня самосознания. В развитии мотивации учения имеют также значение уровень и характер педагогического воздействия на студентов, средства взаимодействия, а именно возможность выбора целей, своевременная диагностика мотивации учебной деятельности, диалогическое взаимодействие в системе «педагог – ученик», отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности, анализ процесса учебной деятельности. Мы не рассматриваем мотивацию учебной деятельности в отрыве от профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение рассматривается нами как одна из основных целей профессиональной подготовки и является мотивирующим фактором самообразования обучающихся. Мотивация учебной деятельности, являясь фундаментальным условием профессионального развития, сама требует условий для развития, но эти условия могут быть общеучебными, востребованными не только для развития мотивации. Перечисленные выше условия актуальны для развития профессионального самоопределения, но они должны быть детерминированы еще и другими целями, расположенными по уровню ниже в иерархии образовательных ценностей, чем такая глобальная цель, как профессиональное, а вместе с ней и социальное самоопределение.

В каждый данный момент процесса образования всегда имеется некоторый наличный уровень мотивации у каждого обучающегося, но проблема состоит в том, чтобы мотивация учебной деятельности развивалась у каждого в соответствии с индивидуальными особенностями и в соответствии с логикой учебной деятельности. Речь идет еще и о специфических факторах и приемах развития мотивации учебной деятельности (создание противоречивых ситуаций, система поощрений, осознание обучающимися значения мотивации, диагностика мотивации).

Учебная деятельность по усвоению математических понятий, составление и решение математических задач, доказательство теорем и другие математические упражнения предоставляют большие возможности и для развития положительной мотивации учебной деятельности.

Педагогические проблемы формирования познавательного интереса, который можно рассматривать как мотив учения, исследованы В.Э. Мильманом, Г.И. Шукиной и др. [4]. В.Э. Мильман различает внутреннюю и внешнюю мотивацию: внутренняя складывается внутри учебной деятельности, а внешняя – вне самой учебной деятельности. Собственное развитие, познание нового, совместные действия являются внутренними мотивами, а понимание необходимости учения для себя, учения как возможности общения уже нельзя отнести только к внутренней мотивации. Чисто внешними В.Э. Мильман считает следующие мотивы: учеба как вынужденная деятельность, учеба ради лидерства, учеба ради привлечения к себе внимания, ради материального благополучия и избегания неудач.

Г.И. Шукина считает познавательный интерес наиболее распространенным и предпочитаемым мотивом. Кроме этого, он осознается учащимися раньше других мотивов, развивается раньше их и взаимодействует с ними, может оказать существенное влияние на силу, характер и результат учебной деятельности.

В.А. Гусев считает обязательным для успешного обучения математике учет следующих средств, побуждающих развитие мотивации учения:

- практическая значимость изучаемого материала;
- доступность учебного материала;
- новизна;
- соответствие содержания учебного материала наличным и вновь возникающим потребностям ребенка;
- наглядность и занимательность материала.

Нет сомнения, что эти условия, характеризующие содержание обучения, способствуют развитию мотивации учения через развитие познавательного интереса.

В личностно-ориентированном обучении большое значение для развития мотивации имеет способ развертывания содержания обучения в учебном процессе, характер взаимодействия основных субъектов образования – педагога и ученика.

Достаточно поучителен подход к развитию мотивации учения в зарубежной психологии. Этот подход заимствован из опыта мотивации бизнесменов. Он складывается из двух мотивационных тенденций – стремления к успеху и избегания неуспеха. Такой подход имеет деловой характер и вполне оправдан. Стремление к успеху означает высокий уровень мотивации достижения, преобладание у обучающегося стремления

избегать неуспеха означает низкий уровень мотивации. Основные формирующие мотивацию достижения влияния объединяются в четыре группы: 1) формирование синдрома достижения, то есть преобладание стремления к успеху; 2) самоанализ; 3) выработка оптимальности тактики целеобразования в конкретных ситуациях в жизни в целом; 4) межличностная поддержка.

Существует руководство «Обучение мотивации достижения» [3], содержащее практические рекомендации школьным учителям по организации тренинга мотивации достижения. Авторами этого курса выявлено шесть этапов актуализации и усвоения мотива достижения:

- 1) привлечение внимания учащихся к содержанию курса;
- 2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву;
- 3) усвоение учащимися специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;
- 4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;
- 5) практическое использование учащимися (с помощью учителя) знания, в реальных ситуациях;
- 6) самостоятельное поведение учащихся в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

Один из основных выводов, по данным разных исследований, заключается в том, что курсы мотивационного тренинга данного типа не были достаточно эффективными для повышения успешности в учебной деятельности. Зато тренинг мотивации достижения существенно изменяет отношение учащихся (особенно подростков) к использованию своего свободного времени, к выработке и перспективному планированию профессиональных намерений и глобальных жизненных целей. Для нас последний результат представляет особый интерес. Также интересно, что тренинг оказывается гораздо более эффективным в отношении учебных предметов, которые предполагают более конкретные учебные действия, в которых связь между действием и результатом является более простой и где существует непосредственная обратная связь между действиями и их успешностью или неуспешно-

стью. Поэтому тренинг мотивации достижения оказывается более эффективным для повышения успешности при обучении математике, информатике, физике, химии.

Все учащиеся старших классов, прошедшие курсы мотивационного тренинга, в своих ответах упомянули связь между хорошей учебой и будущей профессиональной карьерой. Только 27% учащихся контрольной группы (не прошедших тренинг мотивации достижения) всерьез задумываются о связи между хорошей учебой и последующей успешной работой. На первом месте для остальных учащихся стоят различные развлечения и хобби, учеба – на втором месте.

В развитии мотивации учения учащихся многое зависит от умения учителя организовать тренинг мотивации достижения, встроенной в каждодневную практику обучения. Характеристики поведения учителя, значимо коррелирующие с поглощенностью учащихся учебной работой, можно разделить на три группы:

1. Привлечение внимания, то есть проявление энтузиазма, интереса к изучаемому предмету, живость изложения, высокий эмоциональный тонус и т.д.
2. Обеспечение максимально полного участия всех учащихся в работе класса, то есть обеспечение постоянной готовности к ответу всех учащихся, использование разнообразных средств обучения и учебных заданий, требования слушать и оценивать ответы друг друга и т.п.
3. Создание у учащихся ощущения всезнания и всевидения учителя на уроке, то есть постоянная включенность самого учителя в то, что происходит в классе, создание у учащихся уверенности в том, что учитель рядом, он все видит и правильно понимает.

#### Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
2. Маркова А.К., Маттис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Alschuler A.S., Tabor D., Intire J. Mc. Theaching achievement motivation. – Middictown: Conn, 1970. – 180 p.
4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М.: Педагогика, 1965.

УДК 378.016

© Т.В. Бурзалова

**Психологическое сопровождение профессионального становления  
будущих учителей математики и информатики**

В статье рассматриваются вопросы психологического сопровождения профессионального становления учителей математики и информатики. Эти вопросы являются важнейшими компонентами профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, мотивация, ориентированное профессиональное образование, профессиональное становление.

*T.V. Burzalova*

**Psychological support of professional development of future teachers  
of mathematics and computer science**

The article deals with the issues of psychological support of professional development of teachers of mathematics and computer science. These issues are critical components of professional and pedagogical training of future teachers.

**Keywords:** psychological support, motivation, focused professional education, professional development.

Можно считать, что профессиональное становление охватывает всю жизнь человека от рождения до старости, если включать стадию аморфной оптации (до 12 лет) и стадию прекращения профессиональной деятельности. Мы рассчитываем на плавный, бесконфликтный и

бескризисный сценарий профессионально-педагогического становления. Наше исследование охватывает стадию оптации и стадию профессиональной подготовки в университете (таблица 1).

*Таблица 1*

Исследуемые стадии профессионального становления учителя математики и информатики

<i>Стадия</i>	<i>Основные психологические новообразования</i>
<i>Оптация</i>	Профессионально-педагогические намерения, выбор пути профпедобразования и профпедподготовки, учебное самоопределение
<i>Профессионально-педагогическая подготовка</i>	Профессионально-педагогическая индивидуальность, профессиональное самоопределение на профессию учителя математики и информатики, профессионально-педагогическая направленность учителя математики и информатики

Надо учитывать, что при переходе от одной стадии профессионального становления к другой могут иметь место кризисы. На стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную (в нашем случае – на учебно-педагогическую деятельность учителя математики и информатики), столкновение желаемого будущего и реального настоящего приобретает характер кризиса учебно-профессиональной ориентации (сомнения, разочарования). На стадии профессионально-педагогической подготовки может возникнуть кризис профессионального выбора из-за недовольства отдельными учебными пред-

метами, качеством преподавания, неспособности к адаптации к изменившимся условиям. На стадии послевузовской адаптации, на наш взгляд, возможен серьезный кризис из-за несоответствия профессиональной деятельности и сформировавшихся представлений и ожиданий. Это кризис профессиональных экспектаций. Он связан с неудовлетворенностью организацией педагогического труда, служебными и должностными обязанностями, взаимоотношениями с учениками и педагогическим коллективом, условиями работы и зарплатой. Поскольку мы рассматриваем периоды оптации и профессиональной подготовки, то мы не будем останавливаться на кри-

зисах на других стадиях (первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства). Профессиональное становление имеет индивидуальный характер, поэтому полноценное сопровождение профессиональной жизни также должно иметь индивидуальный характер.

Психологическое сопровождение заключается в целостном изучении, формировании, коррекции профессионального становления индивида. Психологическая помощь должна быть корректной, опираться на внутренний потенциал личности, на право субъекта самостоятельного выбора своего профессионального труда, профессиональной самореализации. Э.Ф. Зеер [2, с. 253] выделяет следующие концептуальные положения психологического сопровождения (ПС) личности:

- наличие социально-экономических условий для самореализации личности в профессиональной жизни;
- необходимость для ПС социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
- принятие личностью на себя всей ответственности за качество ПС и реализации своего профессионально-психологического потенциала;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий.

Исходя из этого, мы выработали технологию психологического сопровождения (ПС) личности учителя математики на выбранных нами для исследования стадиях ПС.

*Стадия оптации.* В нашем исследовании оптанты – это учащиеся предпрофильного и профильного математических классов. Особое внимание уделяется обучению в предпрофильном классе, когда происходит выбор профиля в контексте формирования реалистического самопознания. Одновременно велась работа по психолого-педагогической диагностике: наблюдение, беседы с учащимися, тестирование. Выявляются намерения, интересы, склонности к педагогической работе, математические способности.

С учащимися, проявившими интерес к профессии учителя математики, проводятся беседы, выясняется, насколько хорошо ученик знает особенности этой профессии, отвечают ли лично его психофизиологические данные учительской работе, насколько адекватна самооценка своих возможностей. Изучаются коммуникативные качества, речемыслительная деятельность и другие типологические особенности. Затем вместе с оптантом обсуждаются различные варианты продолжения обучения в профильном классе. Одной из основных задач на этой стадии является активизация самопознания, интереса к себе, выработка адекватной самооценки. Главное при этом состоит в том, чтобы была обеспечена полная самостоятельность в выборе профессии учителя математики, ситуация доброжелательности, доверия, комфортности. Известны случаи, когда у ученика много интересов, ему нравятся математика, литература, биология, физика, он сомневается, кем лучше стать: биологом, учителем математики или учителем литературы. Возможны случаи, когда у ученика есть математические способности, но нет соответствующих психофизиологических данных, не развита речь, нет коммуникативных способностей. В этом случае очень важно внимательное, тактичное психологическое общение, коррекционные меры. Возможны случаи, когда интерес к профессии учителя математики не подтверждается математической подготовкой. В этом случае необходимы всего лишь специальные занятия по математике. Требуется психологического вмешательства случаи, когда ученик намерен выбрать профессию учителя математики, но родители против этого выбора. Здесь главное состоит в том, чтобы были защищены интересы оптанта. Все сложности, связанные с выбором профессии, следует выявлять индивидуально: выяснить, насколько адекватны намерения оптанта, какие факторы определяют эти намерения, помочь оптанту увидеть свои проблемы и принять самостоятельное решение. В таблице 3 мы приводим технологии психологического сопровождения на профессию учителя математики.

Таблица 2

Психологическое сопровождение оптанта на профессию учителя математики и информатики

<i>Проблемы психологического сопровождения</i>	<i>Технологии психологической помощи</i>
Несоответствие между намерениями и возможностями	Определить адекватность намерений. В случае адекватности установить причины несоответствия, составить план коррекции

Разногласие в семье по поводу будущей профессии учителя математики	Диагностика профессиональных намерений, беседы с родителями, презентация профессии учителя математики и информатики
Многообразие интересов и способностей оптанта; сомнения по поводу правильного выбора учительской профессии	Диагностика способностей, презентация различных профессий, помощь в самопознании и адекватной самооценке, беседы о математике, о профессии учителя математики и информатики
Отсутствие выраженных интересов к профессии учителя математики	Обсуждение с оптантом его тестового паспорта, портфолио, психофизиологических особенностей, личностных черт; рассказы об известных учителях математики и информатики
Несоответствие между любовью к математике, к профессии учителя математики и статусом учителя, его зарплатой	Разбор альтернативных вариантов выбора профессии, перспектив роста оплаты труда учителя, его социального статуса
Неуверенность в своих математических и педагогических способностях	Диагностика ценностных ориентаций, установок, самооценки, интересов, склонностей, способностей; психологический тренинг

*Стадия профессиональной подготовки*

Основные концептуальные положения ориентированного профессионального образования:

- предполагается субъективная активность студента, самоучение и самообразование;
- осуществляется оценка параметров личного и профессионального развития в процессе мониторинга профессионального становления личности;
- моделирование профессионального образовательного процесса для каждой учебно-профессиональной ситуации;
- отражение в содержании и технологии обучения социально-профессиональных особенностей личности педагога как фактора профессионального развития студентов;
- дифференциация обучения с целью реализации индивидуальной траектории профессионального становления студентов, самоопределения, самообразования, самостоятельности и самоосуществления;
- сотрудничество педагогов и студентов как субъектов образовательного процесса, доминантность в их взаимоотношениях, соразвитие.

В становлении личности будущего педагога в вузе надо постоянно контролировать и оказы-

вать своевременную психологическую поддержку в его ценностной направленности, профессионально важных качеств, социализации, ненасильственного отношения к природе, к обществу и к себе. Очень часто студенты испытывают трудности при адаптации к студенческой жизнедеятельности, при освоении новой социальной роли будущего учителя.

После этапа адаптации идут этапы интенсификации и идентификации профессионального образования. Интенсификация профессионально-педагогического образования будущих учителей математики означает осознанное усвоение специальных математических, психолого-педагогических, методико-методологических основ будущей педагогической деятельности, развитие профессионального самосознания, математической и педагогической культуры.

На этапе идентификации происходит активный поиск профессиональной идентичности, формирование педагогической готовности к работе учителя математики. Вместе с тем на этом этапе возможны разочарования в профессии, если педагогическая практика не была удачной.

Варианты психологического сопровождения на стадии педагогического образования приведены в таблице 3.

Таблица 3

Психологическое сопровождение профессионального образования будущих учителей математики и информатики

№	Проблемы психологического сопровождения	Технологии психологической помощи
1	Отсутствие навыков логических рассуждений, навыков учебной деятельности	Помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности, диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учебной деятельности
2	Личностные «Я – препятствия» в познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой структурах	Помощь в ориентации: ответы на вопросы, сообщение необходимой информации, организация совместной деятельности
3	Недостаточность физического, психического, коммуникативного развития, знаний, опыта, способов деятельности	Использование новых для студента средств, способов, подходов; привлечение других или отказ от принципиально нерешаемых проблем
4	Объективные препятствия (методы обучения, отсутствие учебной литературы, стиль взаимоотношений преподавателей со студентами, новая социокультурная среда)	Беседы, советы; развитие свойств личности как «значимого другого», создание внутренних условий для саморазвития
5	Фрустрация в связи с отсутствием навыков научно-познавательной деятельности	Диагностика личностного и интеллектуального развития; развивающая диагностика; психологическое консультирование; коррекция личностного и интеллектуального профиля; коучинг
6	Боязнь будущей педагогической деятельности в качестве учителя математики	Создание познавательных образов и перспектив будущего, помощь в планировании
7	Ожидание того, что все будет происходить само собой, беспечность	Помощь в планировании
8	Переживание вынужденного отчуждения будущего	Помощь в осознании собственных интересов и ценностей, создание перспектив материального, социального, семейного благополучия
9	Сомнения по поводу правильности выбора профессии учителя математики (неустойчивость профессионального выбора)	Выявление интересов и ценностей, коррекция образов будущего, поиск подходящей альтернативы

Педагогическая профессия связана с большими психофизиологическими проблемами, с глубокими переживаниями за развитие и судьбу воспитанников: встречаются трудновоспитуемые дети, неблагополучные семьи, много трудностей в реализации новых гуманистических, личностно-ориентированных, инновационных, информационных технологий; очень часты стрессовые ситуации.

Р.А. Ахмеров выделяет следующие кризисы личности:

- кризис нереализованности – субъективное негативное переживание жизненной программы;
- кризис бесперспективности – отсутствие перспектив профессионального роста, реальных планов на будущее [1, с. 74-78].

Могут возникнуть одновременно несколько из этих кризисов. Тогда возможны разрушение личности, утрата интереса к жизни, душевные

болезни и деструктивный выход. Кризисы профессионального становления возможны на стадии оптации; возможен кризис учебно-профессиональной ориентации из-за несоответствия желаемого будущего и реального настоящего, а также кризис профессионального выбора в период профессионального образования по разным причинам: на стадии профессиональной адаптации несоответствие практической деятельности ожиданиям вызывает кризис профессиональных ожиданий. В дальнейшем встречаются кризисы профессионального роста, профессиональной карьеры, кризис социально-профессиональной самоактуализации (нереализованные потенциальные возможности), кризис утраты профессиональной деятельности; после ухода на пенсию возможен кризис социально-психологической адекватности.

Педагогическая деятельность, связанная с большой психологической напряженностью и

кризисами, в процессе многолетнего выполнения своих обязанностей непременно приводит к профессиональной усталости, к развитию профессиональных деструкций.

Наши наблюдения в процессе непрерывного профессионального становления личности учителя на стадиях оптации (9-11 классы), профессионального образования (педуниверситет) показывают, что при выполнении специальных педагогических условий в контексте психологического сопровождения и педагогической поддержки профессиональное становление учителя происходит благополучно, без кризисов.

#### Литература

1. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности. – М., 1991.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

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

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

УДК 378.016

© *Т.В. Бурзалова*

### **Учебно-исследовательская деятельность учащихся профильных математических классов как важный фактор воспитания**

В статье рассматриваются воспитательные аспекты учебно-исследовательской деятельности учащихся профильных математических классов. Эти вопросы являются важнейшими для развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, мотивация, ориентированное профессиональное образование.

*T.V. Burzalova*

### **Academic and research activity of pupils of profile mathematical classes as an important factor of upbringing**

In the article the educational aspects of academic and research activity of pupils of profile mathematical classes are considered. These issues are the major for development of ability to research type of thinking, making more active the personal position of pupil in educational process on the basis of acquisition of subjectively new knowledge.

**Keywords:** academic and research activity, motivation, focused professional training.

Современное общество ставит перед системой образования задачу формирования новых качеств учащихся: инициативности, инновационности, мобильности, гибкости, динамизма и конструктивности. Начиная профессиональную деятельность человек должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь

принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной сфере и в будущей профессиональной области, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро выходить из них. Поэтому в настоящее время в педагогике идет процесс осмысления новых явлений и методологии развития человека, способного не только быстро и осознанно сделать личный вы-



бор, но и представить продукт собственной деятельности. Одной из перспективных форм реализации новой парадигмы образования является учебно-исследовательская деятельность учащихся. Выполнение исследовательских работ, по сравнению с другими формами образовательной деятельности, позволяет наиболее эффективно и последовательно осуществить поворот от традиционного подхода в обучении к новому, продуктивному образованию, направленному на развитие таких универсальных учебных действий, способностей и компетенций учащихся, которые в дальнейшем помогут школьникам легко войти во «взрослую» жизнь (способность к самообразованию, развитие навыков ориентации в информационных потоках, развитие умений ставить и решать проблемы). В процессе учебно-исследовательской деятельности происходит формирование и развитие важнейших психических функций на каждом возрастном этапе, теоретического мышления, рефлексивных способностей и в конечном счете становление субъектности учащихся. Именно в процессе исследовательской деятельности формируются многие, если не все, ключевые компетенции:

1. Ценностно-смысловая компетенция.
2. Общекультурная компетенция.
3. Учебно-познавательная.
4. Информационная.
5. Коммуникативная.
6. Социально-трудовая.
7. Личностная компетенция – самосовершенствование.

Учебно-исследовательская деятельность позволяет решать следующие задачи:

- 1) развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой при выполнении наблюдений и компьютерных экспериментов;
- 2) развитие абстрактного мышления, необходимого учащемуся;
- 3) развитие способности формировать свое мнение и умение его отстаивать;
- 4) развитие умения общаться с аудиторией, выступая на конференциях, в классе, в кружках;
- 5) формирование чувства ответственности за порученное дело;
- 6) воспитание уверенности в себе, сознания значимости выполненной работы;
- 7) формирование мотивации занятий учебно-исследовательской работой.

Но основной целью учебно-исследовательской деятельности является не столько образовательная, сколько именно воспитательная цель, то есть развитие и воспитание личности

учащегося, а не получение объективно нового знания. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности – в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося). По мнению А.И. Савенкова, «исследовательская практика ребенка – это не просто один из методов обучения, это путь формирования особого стиля детской жизни и учебной деятельности. В его фундаменте – исследовательское поведение. Оно позволяет трансформировать обучение в самообучение, реально запускает механизм саморазвития» [1]. Начиная исследователь должен не только получить и предоставить некоторый результат, он должен разносторонне проанализировать и осознать этот результат и выработать к нему собственное, личностное отношение. В итоге у него формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции.

Общепризнанно, что приобщение к исследовательской деятельности должно начинаться со школьной скамьи, а математика как никакой другой учебный предмет обладает огромными возможностями для проведения такой работы. Наиболее эффективно исследовательская деятельность может осуществляться в рамках профильного обучения. Учащиеся, которые выбирают математический профиль, изначально ориентированы на углубленное изучение математики, и педагогам, преподающим в таких классах, необходимо своевременно инициировать, поддерживать, воспитывать и развивать их познавательный интерес. В связи с этим в основу преподавания математики следует положить методологические подходы, активизирующие исследовательскую работу учащихся, которая является средством комплексного решения задач воспитания, образования и развития в социуме.

Как же увлечь школьников исследовательской деятельностью?

Каждому ребенку от природы дарована склонность к познанию и исследованию. Правильно поставленное обучение должно совершенствовать эту склонность, способствовать развитию соответствующих умений и навыков.

Ведь одного желания недостаточно для решения исследовательских задач. Важно так организовать учебную работу, чтобы учащиеся ненавязчиво усваивали процедуру исследования: предложить неожиданно сформулированную задачу, обеспечить педагогическое сопровождение дальнейшей исследовательской работы. В своей учебной деятельности в физико-математических классах школы №19 мы используем элементы новых педагогических технологий, которые активизируют деятельность учащихся, подталкивают их на творческий подход к изучению и исследованию предмета. Это элементы технологии перспективно-опережающего обучения и элементы интерактивного воздействия. Интерактивные методы наиболее соответствуют деятельностно-личностному подходу в обучении, так как основаны на прямом воздействии учащегося со своим опытом. Интерактивные методы способствуют интенсификации процесса обучения и позволяют сделать знания более доступными, а также учат анализировать учебную информацию и творчески подходить к усвоению учебного материала. Для создания обстановки, способствующей полноценному мышлению, вводим приемы технологии критического мышления и коллективного обучения. На уроках отводится время обучению методам научного исследования, работа спецкурса «Математическое моделирование» позволяет организовать мини-исследования по различным проблемам: разработать и провести компьютерный эксперимент, обработать, протестировать и сообщить результаты: анализ, формулирование гипотезы, разработка технологии и методики эксперимента, проведение эксперимента, подведение итогов эксперимента. При таких способах обучения, когда работа организуется в малых группах, у учащихся вырабатываются такие важные умения, как:

- изучение материала самостоятельно, умение анализировать, сравнивать;
- умение получать и слушать информацию, поставить и сформулировать проблему;
- умение осуществлять организационно-управленческую деятельность, самоконтроль и самооценку.

Учебно-исследовательская деятельность позволяет развивать интеллектуальный потенциал личности: от накопления знаний и навыков к самовыражению в творчестве и науке и предоставляет учащемуся возможности практического применения знаний, умений и навыков в период становления личности. Можно использовать и практику взаимного обучения, когда старше-

классники становятся руководителями первых работ младших школьников. Это позволяет сохранить не только преемственность, но и формирует целые школьные научные представления. Овладение исследовательским методом дает возможность приобрести умение анализировать, находить причинно-следственные связи. Исследовательская деятельность должна выступать не как самоцель, а как средство воспитания, развития и образования. Следует отметить, что те учащиеся, которые занимаются научно-исследовательской деятельностью, отличаются от остальных особой собранностью, целеустремленностью, любознательностью. Важным фактором и является то, что происходит сближение между педагогом и обучающимися. В этом возрасте, когда происходит формирование мировоззрения обучающихся, для старшеклассников большое значение имеет система ценностей, которой придерживается человек. И для успешной работы по развитию познавательного интереса важно совпадение морально-ценностных ориентаций педагога и учащихся. В ходе процесса совместного исследования ученик учится сотрудничеству и сотворчеству, видению и постановке проблем, умению формулировать гипотезу и т.д. Регулярная работа педагога в учебно-исследовательской деятельности способствует и совершенствованию профессиональных навыков у руководителей исследовательских работ. Работа над исследовательскими проектами делает мышление учащихся раскрепощенным, свободным, творческим, а самого обучающегося ставит соучастником воспитательного процесса. Руководитель выступает как организатор формы и условий исследовательской деятельности.

В процессе исследования школьник выступает исполнителем разных социальных ролей. Прежде всего, он находится в тесном творческом и личном сотрудничестве с преподавателем и является исследователем. В процессе тренировочных выступлений обучающийся выступает в роли преподавателя. И наконец, на конференции сообщает научному обществу о результатах своей творческой деятельности. На конференции он имеет возможность сравнивать свои личные достижения с достижениями других школьников, выступая в роли аналитика. Все это – компетентность в особой области знаний и интерес к ней, опыт творческой деятельности и саморегуляции, конкретные навыки и исполнение разных социальных ролей – формирует уникальный опыт школьника. Исследовательская деятельность формирует компоненты интеллекта человека, необходимые для будущей социальной и

профессиональной адаптации выпускников – компетентность, интерес, творчество, саморегуляция, самопознание.

В процессе организации учебно-исследовательской деятельности не должно быть никакого принуждения и насилия над личностью ребенка. Главный критерий – личный интерес и личная увлеченность. Создание ситуации успешности, доброжелательной атмосферы на уроке, во внеклассной работе – все это помогает учащимся лучше усваивать материал. А частая смена видов деятельности на уроке позволяет учащимся долго сохранять активность.

Современный урок нельзя представить и без использования современных информационных технологий, которые предоставляют уникальные возможности для реализации творческих инициатив ученика и учителя. При использовании компьютера учащиеся получают намного больше возможностей самостоятельного планирования компьютерных экспериментов, их осуществления и анализа результатов. Применение современных информационных технологий позволяет не только иллюстрировать те или иные абстрактные положения математики, но и иногда помогает решать новые задачи. В таком сложном предмете, как математика, иногда бывает трудно даже сформулировать правдоподобную гипотезу. Применение современных информационных технологий позволяет правильно выбрать гипотезу в результате обработки большого экспериментального материала. Решение большинства школьных задач по математике, по существу, есть тоже форма эксперимента. Эта форма задач позволяет учащемуся закрепить и «прочувствовать» теоретический материал по данной теме, выдвигать различные гипотезы и затем их доказывать или опровергать, строя конкретные контрпримеры. При исследовании, как правило, не всегда можно получить аналитическое и даже качественное решение математической задачи. Самый яркий пример – нахождение простых чисел. И здесь на помощь приходит численный эксперимент на компьютере для решения уравнений или исследования динамики дискретных систем. Дальнейший анализ полученных данных эксперимента еще на этапе их визуализации позволяет установить некоторые закономерности и характеристики. Это, в свою очередь, стимули-

рует теоретические исследования данной задачи. Так, в 1950 г. Э. Ферми, проведя эксперимент на ЭВМ по численному решению дифференциального уравнения Кортевега – де Фриза обнаружил, что поведение солитонов подобно поведению твердых тел. В [2] приведены примеры визуализации при помощи компьютерной графики некоторых задач теории чисел, помогающие выбрать правильное направление при их решении. Исследовательская деятельность, математическое моделирование и компьютерный эксперимент формируют мировоззрение учащихся, интегрируют знания по разным дисциплинам, позволяют расширить и углубить знания, усилить прикладную и практическую направленность учения, способствуют резкому повышению интенсификации учения. Овладевая технологией компьютерного моделирования, учащиеся развивают свои исследовательские компетенции и предпрофессиональные навыки. Еще одна привлекательная сторона математического моделирования и компьютерного эксперимента – возможность приобщения учащихся к компьютерной технике, в частности, к работе с системой «Mathematica», которая обладает особенно широкими возможностями для обработки данных эксперимента и моделирования. Наша практика показывает, что «Mathematica» помогает эффективно работать с момента появления идеи до получения окончательного результата. Так, на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее» были представлены работы «Кубическая сплайн-интерполяция» Сальниковой Екатерины (2 место), «Инновационное предприятие» Беломестнова Ивана (1 место). Хорошо подготовленное, яркое выступление повышает самооценку ребенка, стимулирует к дальнейшим исследованиям и является мощным развивающим инструментом.

#### Литература

1. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М., 2003. – С. 203.
2. Фоменко А.Т. Наглядная геометрия и топология, математические образы в реальном мире – М.: Изд-во МГУ, ЧеРо, 1998. – 416 с.
3. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. – М., 2002. – С.17.

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

УДК 371.134

© Т.Г. Ваганова

**Компетентностно-ориентированное образование: проблемы теории и практики**

В статье рассматриваются теоретические основы компетентностно-ориентированного образования.

**Ключевые слова:** компетенции, квалификация, компетентностный подход.

T.G. Vaganova

**Competence focused education: problems of theory and practice**

The article considers theoretical bases of competence focused education.

**Keywords:** competences, qualification, competence method.

Современные исследователи и практики образования все чаще обращаются к проблеме модернизации стратегических ориентиров развития образовательных систем. Трансформацию образовательной парадигмы и ее составляющих, таких как цели, содержание, результат, отмечают многие исследователи (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур и др.). На смену существующей долгие годы знаниевой парадигме образования приходит компетентностно-ориентированное образование, способное обеспечить более полный личностно и социально интегрированный образовательный результат [9, с. 8].

На современном этапе развития отечественного образования компетентностный подход выступает в качестве важнейшего фактора, обуславливающего развитие всех компонентов системы обучения.

В связи с вышеизложенным следует отметить, что необходимость осмысления уровня подготовки будущих специалистов, определения результата и качества их знаний и умений привела к необходимости перехода от квалификационной модели специалиста к компетентностной. Рассмотрим некоторые подходы к определению данной категории.

Компетентностный подход – одно из направлений индивидуализированного образования, которое не является принципиально новым для российского образования. Реализация рассматриваемого подхода только с опорой на международный опыт и игнорирование достижений отечественной педагогики и психологии не оправданы, его предпосылки отчетливо обозначены в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрнинева, И.С. Якиманской. Ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения было представлено также со-

держание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения.

До 50-х гг. XX в. образование в советской педагогике рассматривалось как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятельности, а в 70-х гг. – уже как процесс и результат этой деятельности. Такая содержательная трактовка этого понятия принята XX Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1978 г., где записано: «Образование – это процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает зрелости и индивидуального роста».

Соотношение значимых характеристик компетентностной и традиционной ориентации образования описывает со ссылкой на немецких авторов российский исследователь В.И. Байденко. К данному подходу относятся проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценки), его измеримость, устойчивость, в отличие от вариативности традиционной модели, где результаты обучения учащихся различаются [2, с. 7].

Анализ опубликованных материалов по данной проблеме показывает, что в качестве основных (главных) единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

Болонский процесс инициировал переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего профессионального образования. Между тем сам термин «компетентность» не имеет общепринятой дефиниции. Отношения специалистов к понятию компетентности и компетентностному подходу в целом диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (и эвристического) значения до отношения как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки» [4, с. 6].

Описывая с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста, Ю.Г.

Татур дает следующее определение: «Компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [12, с. 7].

В модели Дж. Равена компетентность рассматривается в качестве специфической способности, необходимой для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [11, с. 98].

А.М. Новиков определяет компетентность как «самостоятельно реализуемую способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанную на приобретенном обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [10, с. 58-59].

Э.Ф. Зеер, проектируя профессионально обусловленную структуру личности, в качестве одной из ее подструктур выделяет профессиональную компетентность. Применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентности человека определяют его знания, умения и опыт [5, с. 53].

И тем не менее понятие компетентности намного шире понятия знания, умения и навыка, хотя оно включает их в себя, но речь не идет о компетентности как о простой сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового порядка.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается неоднозначно: как степень сформированности общественно-практического опыта субъекта, адекватность реализации должностных требований, уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активной деятельности. Различные трактовки компетентности обусловлены прежде всего особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов исследователей. Однако базовой характеристикой данного понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, умений, опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности.

Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание умений самостоятельно, ответственно (действенная компетентность) и с готовностью выполнять определенные трудовые функции.

Компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта профессиональной деятельности, показывает устойчивую способность к деятельности со знанием дела и включает в себя:

1) глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем;

2) хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями;

3) умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;

4) чувство ответственности за полученные результаты;

5) способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [6, с. 128].

Достаточно интересной представляется формула компетентности, разработанная М.А. Чошановым [14, с. 68], который трактует понятие «компетентность» на основе следующей формулы: Компетентность = Мобильность знания + Гибкость метода + Критичность мышления.

В психолого-педагогической литературе в настоящее время существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Широкое их применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. Содержательная же часть этих терминов до сих пор вызывает бурные дебаты работодателей, педагогов, психологов, социологов. В целом «компетентность» и «компетенция» являются неустоявшимися понятиями, некоторые авторы даже предлагают считать их эквивалентными. Однако в последние годы эти понятия в литературе четко разводятся.

И.А. Зимняя, разграничивая компетенции и компетентности, определяет первые как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека» [7, с. 35].

С точки зрения А.А. Вербицкого, «даже поверхностное знакомство с предлагаемыми перечнями разного рода компетенций/ компетентностей показывает, что они не сводятся к конкретным ЗУНам, попредметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза» [3, с. 84].

А.В. Хуторской [13, с. 32] так разделяет понятия «компетенция» и «компетентность»:

*Компетенция* – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

*Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Обзор мнений исследователей по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что во всех подходах к определению понятий компетентность/ компетенция акцентируется опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и действию, включая ценностную составляющую [9, с. 18].

Классифицируя компетенции, Г.В. Ярочкина выделяет следующие: *Общие (универсальные) компетенции* – компетенции, необходимые для успешной деятельности как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах. *Профессиональные (специальные) компетенции* – компетенции, необходимые для реализации профессиональной деятельности. Также автор вводит понятие квалификации как подтвержденной в соответствии с установленными требованиями совокупности компетенций, необходимых для выполнения определенного круга профессиональных (должностных) обязанностей [15, с. 24]

Свою классификацию компетенций предлагает И.А. Зимняя:

- ◆ *Ключевые (общие)* – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме.
- ◆ *Профессиональные и учебные компетентности* формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека.
- ◆ *Социальные* (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми [8, с. 9].

Рассматривая проблему проектирования ГОС ВПО нового поколения, В. И. Байденко берет за основу следующую классификацию общих компетенций:

- компетенции социального взаимодействия;
- системно-деятельностные компетенции;
- компетенции самоорганизации и самоуправления;

- ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции;
- компетенции самостоятельной познавательной деятельности [1, с. 18].

Э.Ф. Зеер вводит понятие «ключевые квалификации» и рассматривает их как метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, включающие базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества [6, с. 56].

Эти метаобразовательные конструкторы имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностьную направленность. По его мнению, утверждение компетентностного подхода в образовании обуславливает необходимость определения структуры и состава ключевых конструкторов, проектирование образовательных стандартов на основе новых дидактических единиц ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств. Традиционная система оценки учебных достижений должна быть дополнена мониторингом профессионального развития обучаемых. Метапрофессиональные образования становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала [6, с.4-5].

В материалах модернизации высшего профессионального образования провозглашен компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на собственную образовательную практику, авторы утверждают, что «ключевые компетенции» выступают в качестве центра своего рода узлового понятия, так как обладают интегральной природой, объединяют знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом авторы стратегии модернизации подчеркивают, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»).

Ознакомление с зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературой по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого его толкования нет, как нет и общепринятых определений основных конструкторов: базовых навыков, компетенций, ключевых навыков. Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с этими основными смыслообразующими понятиями.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Последние три конструктора объединяются в метаобразовательный концепт – ключевые квалификации [6, с. 35].

Одно из главных достоинств компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана. Компетентностный подход потребует изменения методов оценки обучения и методов обеспечения качества.

Принципиальным отличием ГОС ВПО нового поколения является стандарт компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты подобного рода будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы свое воплощение в разработке квалификационных характеристик выпускников вузов, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС первого и второго поколений [1, с. 17].

Компетенции подразделяются на две группы: общие (универсальные, надпредметные) и специальные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию. Они различаются для разных дисциплин (направлений, специальностей подготовки).

От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Дело в том, что за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, органи-

зационных форм, учебной среды и т.д. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне модулей (циклов, учебных дисциплин). При создании новых образовательных стандартов требуется достижение прозрачности в определении целей. Последние должны быть динамичными и чуткими к потребностям общества, экономики, рынка труда. Оценивающие технологии и средства призваны включать в себя индикаторы, которые можно измерить. В условиях многообразия контекстов и их динамичного изменения ширится понимание того, что язык компетенций – наиболее подходящий для консультаций с заинтересованными кругами (социальными партнерами). Необходимо выявлять комплексную норму качества, которая признается центральной задачей болонских реформ. Комплексная норма понимается в том смысле, что она является нормой качества результата образования, нормой качества образовательного процесса, нормой качества образовательной среды и нормой качества образовательной системы. Федеральные государственные образовательные стандарты на основе результатов образования и системы кредитов призваны обеспечить усиление конкурентоспособности высшего образования России.

Для реализации компетентностного подхода к проектированию образовательных стандартов можно предложить следующую последовательность выявления компетенций и результатов обучения: они будут находиться в континууме от умений, используемых на конкретном рабочем месте, высокоспециализированных умений (принципиально тупиковый путь для современного профессионального образования) до профессиональных предметно-ориентированных умений, позволяющих решать такие задачи высшего образования, как развитие личности, ее межличностных коммуникаций, высокой готовности к самообразованию, установки на креативность [16].

Проведенный анализ диссертационных исследований, литературы по проблемам теории и практики компетентностно-ориентированного образования позволяет сделать вывод о том, что компетентностно-ориентированная подготовка инженера в цикле предметных дисциплин в полной мере не раскрывается и недостаточно отражает тенденции современного образования.

#### Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие.

- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4-13.
  3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
  4. Дроздова Н.В., Лобанов А.П. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
  5. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Акад. проект: Фонд «Мир», 2005. – 329 с.
  6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 216 с.
  7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
  8. Зимняя И.А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование). – Уфа: Изд-во Уфимского гос. авиац. техн. университета, 2006. – 130 с.
  9. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: теория и практика / под ред. Н.Ю. Посталюк. – Самара: Учебная литература, 2006. – 192 с.
  10. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
  11. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
  12. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
  13. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001. – 418 с.
  14. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 114 с.
  15. Ярочкина Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: метод. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. – 177 с.
  16. Tuning Project [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа // [www.relint.deusto.es/index.html](http://www.relint.deusto.es/index.html), свободный.

*Ваганова Татьяна Геннадьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управлений. 670013, Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40 (в), e-mail: [valen51@mail.ru](mailto:valen51@mail.ru)

*Vaganova Tatiana Gennadiyevna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physics. East-Siberian State University of Technologies and Management. 670013, Ulan-Ude, Kluchevskaya str., 40(v).

УДК 002.53:004.89

© *Ю.С. Верхотурова*

### Онтология как модель представления знаний

Представление знаний является одним из важнейших направлений исследований в области инженерии знаний. В статье рассматривается новый подход к разработке моделей представления знаний, связанный с онтологиями. Онтология – это иерархически структурированное множество классов, описывающих предметную область, которое может быть использовано как основа для базы знаний.

**Ключевые слова:** представление знаний, инженерия знаний, база знаний, онтология.

*Yu.S. Verkhoturova*

### Ontology as a model of knowledge representation

Knowledge representation is one of the most important directions of research in the field of knowledge engineering. This article discusses a new approach to development the models of knowledge representation, concerned with ontology. Ontology is a hierarchical structure of multiple classes describing the subject domain and that can be used as a basis for knowledge base.

**Keywords:** knowledge representation, knowledge engineering, knowledge base, ontology.

#### 1. Проблема представления знаний.

В наше время преимущества в конкурентной борьбе уже не определяются ни размерами стра-

ны, ни ее природными ресурсами. Теперь все решают уровень образования и объем знаний, накопленных обществом. В будущем процветать



будут государства, которые сумеют превзойти другие в создании и освоении новых знаний. Особую роль в этом играют *информационные технологии*, а в них методы и средства работы со знаниями.

Знания как особый ресурс имеют свойства непрерывного воспроизводства, наращивания, как на уровне их объемов, так и на уровне качественных характеристик (сложности, фундаментальности) адекватно изменениям в науке, социуме или культуре. Однако, как и всякий ресурс, знания подвержены оскудению и, в отличие от природных ресурсов, очень быстрому старению. Поэтому для работы со знаниями требуются особые методы их обработки, хранения и использования. Эти потребности привели к возникновению *инженерии знаний* – области наук об искусственном интеллекте, изучающей базы знаний и методы работы со знаниями. Основная задача инженерии знаний – получение и структурирование знаний для последующей разработки баз знаний. *Базы знаний* – это особого рода базы данных, разработанные для оперирования знаниями. База знаний содержит структурированную информацию о некоторой предметной области, для использования программами или человеком с конкретной целью. Современные базы знаний работают совместно с системами поиска информации, имеют классификационную структуру и формат представления знаний. Выбор адекватной модели представления знаний является одной из сложных проблем работы со знаниями.

*Представление знаний* – вопрос, возникающий в когнитологии (науке о мышлении) и в исследованиях инженерии знаний. В когнитологии он связан с тем, как люди хранят и обрабатывают информацию. В инженерии знаний – с подбором представления конкретных и обобщенных знаний, сведений и фактов для накопления и обработки информации в ЭВМ.

Проблема представления знаний заключается в том, что в большинстве случаев знания являются продуктом деятельности человека, точнее, эксперта в некоторой предметной области. Следовательно, главная задача – научиться хранить знания таким образом, чтобы программы (программные агенты) могли осмысленно обрабатывать их и достигнуть тем подобия человеческого интеллекта. Кроме того, развитие информационно-поисковых систем высокого уровня, диалоговых систем, базирующихся на естественном языке, интерактивных человеко-машинных систем, предназначенных для совместного решения задач управления, проектирования и т.п., выдвигает

еще одну задачу – представление знаний в виде, достаточно формальном для того, чтобы модель представления знаний однозначно интерпретировалась ЭВМ, независимо от производителя базы знаний. Единая модель представления знаний решит проблему поиска знаний в разнородных источниках данных и существенно облегчит задачу объединения таких источников.

## 2. Онтология.

Существуют десятки моделей представления знаний для различных предметных областей. Большинство из них может быть сведено к следующим классам:

- продукционные;
- семантические сети;
- фреймы;
- логические модели;
- нейронные сети.

Однако как форма представления знаний все большую популярность последнее время приобретает – онтология, которая, по мнению многих ученых, способна решить все вышеперечисленные проблемы.

Несмотря на то, что этот термин широко известен в программистском сообществе, четкого его понимания пока нет. В философии слово «онтология» означает дисциплину, которая изучает наиболее общие характеристики бытия[1]. Иными словами, онтология – представление реальности в виде универсального набора понятий и связей между ними.

По отношению к компьютерным наукам термин «онтология» впервые появился в работе Томаса Грубера, который решал задачу создания *механизма взаимодействия систем баз знаний друг с другом*. Для решения этой проблемы были предложены следующие методы:

- Выделить в системе управления знаниями уровень декларативного знания. Декларативное знание представляет собой описание некоторой части данного мира, в противоположность которому можно ввести процедурное знание, например знание о том, каким образом на основании описания мира делать логические выводы относительно тех или иных его свойств.
- База знаний предоставляет описание своего декларативного знания другим программам управления знаниями. Причем такое описание должно быть понятно как человеку, так и машине, и потому выдвигается в двух видах:
  - 1) канонической форме, представляющей собой описание знания на языке логики предикатов;

- 2) в формате онтологии, т.е. в виде набора описаний термов (классов, отношений и т.д.) и определений, связывающих эти термы друг с другом.
- Построить на основе выделенных описаний библиотеки онтологий, которые можно было бы использовать в различных базах знаний [3].

Таким образом онтология, по Груберу, представляет собой описание декларативных знаний, сделанное в виде классов с отношением иерархии между ними. К этому описанию, предназначенному для чтения человеком, присоединено описание в канонической форме, которое предназначено для чтения машинами. Каждая интеллектуальная система, ядром которой является база знаний, может предоставлять несколько таких описаний, соответствующих различным областям хранящихся в ней декларативных знаний, и, таким образом, выступает как хранилище библиотеки онтологий. Грубер представлял, что подобные системы будут выступать как библиотеки онтологий и свободно обмениваться онтологиями между собой.

Составление описания декларативного знания – задача специфическая. Суть этого процесса кроется в самом термине «онтология».

Сформулированное Грубером определение онтологии звучит так: «*Онтология – это точная спецификация концептуализации*». Под «концептуализацией» понимается «абстрактный, упрощенный взгляд на мир, который используется людьми для осуществления некой цели» [3]. Особенность задачи концептуализации заключается в том, что для обмена знаниями между программными системами необходимо явно описать эти знания (специфицировать их концептуализацию), причем в достаточной степени формальное, чтобы его понимали другие системы. Результат такой спецификации, по Груберу, и есть онтология.

Понятие «инженерная онтология» (по отношению к инженерии знаний) можно определить как спецификацию некой концептуализации, т.е. формальное описание некоего представления предметной области исследуемой задачи так, как это необходимо для данной задачи. Концептуализация в данном случае – это структура реальности, рассматриваемая независимо от словаря предметной области и конкретной ситуации. Иными словами, концептуализация – это упрощенный взгляд на мир. Из предметной области выделяют только те элементы, которые необходимы для решения данной задачи, другие свойства предметной области не рассматриваются.

Например, если мы рассматриваем простую предметную область, описывающую кубики на столе, то концептуализацией является набор возможных положений кубиков, а не конкретное их расположение в текущий момент времени. Грубер считал, что концептуализация проводится в терминах классов и атрибутов. Мир исследуемой задачи представляется в виде понятий, которые описываются классами, вместе с их свойствами (атрибутами) и конкретными объектами, – экземплярами классов. Например, проектируя систему, содержащую информацию об автомобилях, естественно ввести классы, представляющие марки автомобилей («Лада», «Тойота» и т.д.), а конкретные автомобили рассматривать как экземпляры классов, атрибутами которых могут быть цвет, год производства, страна-производитель и т.п.

Термин «концептуализация» использовался Грубером также и для обозначения процесса построения онтологии. Результат концептуализации называется *концептуальной схемой*. Для обозначения процесса построения концептуальной схемы используется также термин «концептуальное моделирование» [3].

Кроме определения понятия «онтология», предложенного Т. Грубером, существуют и другие его значения. Например, Н. Гуарино определяет онтологию так: «*онтология – это формальная теория, ограничивающая возможные концептуализации мира*» [4].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Онтология – это иерархически структурированное множество терминов, описывающих предметную область, которая может быть использована как исходная структура для базы знаний. В основе онтологии лежат свойства, классы, объекты и ограничения, реализующие представление об объектах как о множестве сущностей, характеризуемых некоторым набором свойств. Эти сущности состоят между собой в определенных отношениях и объединяются по определенным признакам (свойствам и ограничениям) в классы. В результате полного описания объектов и их свойств предметная область будет представлена как сложная иерархическая база знаний, над которой можно будет осуществлять «интеллектуальные» операции, такие как семантический поиск и определения целостности и достоверности данных.

### **3. Пример построения онтологии на основе учебных ресурсов Интуита.**

В качестве примера составим приблизительную онтологию ресурсов интернет-университета «Интуит». Университет предлагает дистанцион-

ное обучение с выдачей официальных дипломов по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области информационных технологий. Поскольку основное содержание данного портала составляют учебные курсы, то для удобства введем суперкласс «Каталог курсов», который будет играть роль вершины иерархии онтологии. Все учебные курсы Интуита делятся на три подгруппы:

- Курсы по разделам (список всех онлайн-курсов, классифицируемых по принадлежности к какой-либо узкой предметной области).
- Очные курсы (подгруппа, содержащая список всех курсов, проходящих очно).
- Специальности (список курсов по определенным специальностям).

В соответствии с этим делением суперкласс «Каталог курсов» будет содержать три подкласса – «Разделы», «Очные курсы» и «Специальности». Как и в любой другой иерархии, перечисленные классы будут иметь подклассы, экземпляры классов, свойства и т.д. Основным типом отношений такой онтологии будет бинарное отношение «часть–целое» или *«part-of»* [2].

Рассмотрим подробно класс «Разделы». Например, раздел «Архитектура ЭВМ» содержит двадцать три курса – «Архитектура и организация ЭВМ», «Архитектура микропроцессоров», «Архитектура параллельных вычислительных систем» и т.д. Количество курсов нас не интересует, так как спецификация концептуализации ресурсов Интуита подразумевает описание общей структуры учебных материалов, а не каждого курса в отдельности.

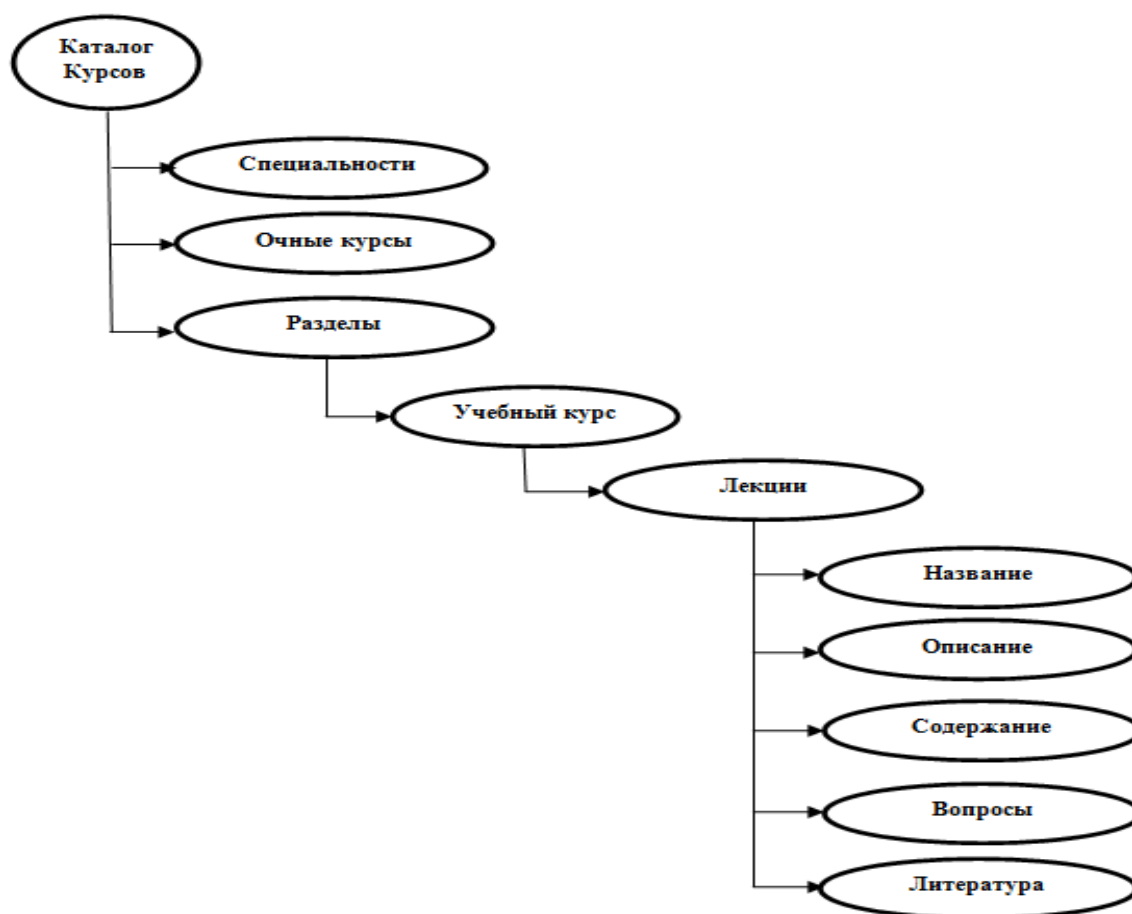
Очевидно, что класс «Разделы» имеет единственное свойство Название\_раздела. Это свойство унаследуют как потомки данного класса, так и их экземпляры. Кроме того, этот класс содержит подкласс, представляющий собой учебный курс. Для того чтобы создать описание курса в Интуите, введем понятие «Учебный курс». Так же как и в предыдущем случае, этот класс имеет одно свойство – Название\_курса и под-

класс «Лекции». В свою очередь, подкласс «Лекции» состоит из группы классов: «Название лекции», «Описание» (аннотация), «Содержание» (или основные термины предметной области), «Вопросы», «Дополнительные материалы» и «Литература». Например, экземпляром класса «Лекции» может быть лекция под названием «Микропроцессор». Она является частью учебного курса «Архитектура микропроцессоров», принадлежащего разделу «Архитектура ЭВМ». Для того чтобы созданная иерархия была более наглядной, изобразим ее графически на схеме (схема 1).

Не следует забывать о том, что все термины унаследуют свойства вышестоящих классов. Это необходимо не только для усиления семантических связей, но и будет полезно при решении задачи интеллектуального поиска значений какого-либо термина. Если поисковая программа знает, какой именно предметной области, а в данном случае разделу, принадлежит термин, то сможет дать более точное его определение. Под словом «знать» здесь понимается то, что поисковая программа выдает пользователю просьбу уточнить, в терминах какой предметной области он хочет получить ответ. После того как пользователь сделает свой выбор, поисковик ищет описание необходимого термина, т.е. ведет поиск по онтологии, соответствующей выбранной тематике.

Например, пользователю необходимо узнать определение слова «ячейка». При ответе на запрос «ячейка» поисковая программа выдаст все документы, содержащие этот текст. Однако термин «ячейка» может означать и электронную ячейку, ячейку в банке, ячейку общества и т.п. Умная поисковая программа могла бы иметь достаточно большую базу фактов, чтобы знать о различных значениях слова «ячейка». Но это ничего не даст такой программе до тех пор, пока создатели сайтов не предоставят описание содержания своих ресурсов поисковым программам. Предположим, что пользователь ищет информацию об электронной ячейке, а онтология Интуит содержит такое описание.

Схема 1



Тогда при запросе «ячейка» поисковик может уточнить у пользователя, не имеет ли он в виду электронную ячейку, и в случае согласия вывести на первое место в списке найденных страниц страницу с сайта интернет-университета Интуит вместе с описанием раздела, которому принадлежит термин.

#### 4. Заключение.

Не стоит сводить теоретический смысл термина «онтология» к простому решению проблем интеллектуального поиска и структуризации ресурсов Интернета. За последние годы онтология стала центральным понятием в области компьютерной обработки информации, особенно при построении больших баз данных и знаний. Онтологии применяются в разработке приложений для программного обеспечения, при создании систем искусственного интеллекта, электронной коммерции, веб-приложений, систем поддержки принятия решений, медицинской информатики,

семантических веб-технологий и, конечно, в различных приложениях по управлению знаниями [2]. Онтология – главный функциональный элемент технологии Semantic Web.

#### Литература

1. Добров Б.В., Иванов В.В., Лукашевич Н.В., Соловьев В.Д. Онтологии и тезаурусы: модели, инструменты, приложения. – М.: БИНОМ, 2009. – 173 с.
2. Buchholz William. Ontology // Encyclopedia of Knowledge Management. – USA, Hershey: Idea Group Reference, 2006. – P.745-790.
3. Gruber T.R. A Translation Approach to Portable Ontology Specifications. // Knowledge Acquisition, № 5/2, 1993. – P. 199-220.
4. Guarino N. Understanding, Building, and Using Ontologies. A Commentary to «Using Explicit Ontologies in KBS Development» (by van Heijst, Schreiber, and Wielinga) // International Journal of Human and Computer Studies, № 2/3. 1997. – P. 93-310.

*Верхотурова Юлия Сергеевна*, аспирант кафедры геометрии, Институт математики и информатики, Бурятский государственный университет. 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: [bgsha\\_julia@mail.ru](mailto:bgsha_julia@mail.ru)  
*Verkhoturova Yulia Sergeevna*, postgraduate student, department of geometry, Institute of Mathematics and Information, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a

### Анализ результатов выполнения заданий интернет-экзамена по курсу общей физики

Приводится анализ результатов тестирования по общей физике студентов Бурятского государственного университета специальности «Химия». Рассматривается роль самостоятельной работы студентов при подготовке к интернет-экзамену.

**Ключевые слова:** интернет-экзамен, самостоятельная работа студентов, общая физика, тестирование.

*А.В. Dambueva*

### The analysis of the results of performing the tasks of online examination in general physics

The article gives the analysis of testing in general physics in the Buryat State University, students of major «Chemistry». The role of students independent work is considered at training for the Internet examination.

**Keywords:** the Internet examination, students independent work, general physics, testing.

Курс общей физики в вузах предполагает изучение наиболее важных разделов классической физики.

В настоящее время в вузах происходит сокращение часов, выделенных на изучение физики. Необходимость поиска экономии учебного времени привела к широкому внедрению тестирования в практику работы преподавателя как одного из эффективных методов оперативного контроля за степенью усвоения изучаемого материала. В последние годы одной из важнейших форм мониторинга качества подготовки выпускников высшей школы является федеральный интернет-экзамен, проводимый по различным дисциплинам учебного плана. Одной из его особенностей является то, что его результаты играют большое значение при комплексной проверке специальностей, и он является одним из основных показателей качества при аттестации различных специальностей и аккредитации вуза в целом. Следующей его особенностью является то, что при выполнении заданий интернет-экзамена студенты должны показать знания по всем дидактическим единицам, поскольку после тестирования фиксируется количество правильно выполненных заданий в абсолютном и процентном соотношении к общему числу заданий, на которые даны ответы, а также количество освоенных дидактических единиц.

Основная задача преподавателя заключается в подготовке студентов к этому экзамену. В учебных планах по различным профилям соотношение аудиторной и самостоятельной работы в среднем составляет 0,45:0,55. В связи с этим возникает необходимость в более рациональном использовании отведенного на изучение курса физики объема учебного времени, и одним из направлений подготовки к тестированию становится организация эффективной самостоятельной работы студентов.

Курс общей физики преподается на 7 из 15 факультетов Бурятского государственного университета. Студенты нефизических специальностей изучают физику в течение одного-трех семестров.

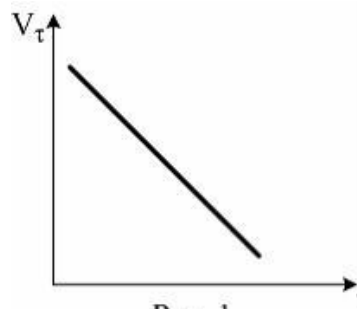


Рис. 1

Экзаменационная работа состоит из 30 заданий, различающихся формой представления и являющихся заданиями с выбором ответа. Они достаточно информативны, но их недостаток заключается в том, что они направлены на проверку лишь одного-двух элементов знаний и умений и, следовательно, могут проверить усвоение студентами не всех видов деятельности. Такие задания позволяют отследить типичные ошибки, допускаемые студентами при ответах на подобные вопросы. Все задания составляются в соответствии с требованиями к обязательному минимуму содержания образовательной программы и проверяют усвоение наиболее важных физических понятий и законов.

Каждый вариант экзаменационной работы содержит вопросы по 7 дидактическим единицам: механика, молекулярная физика и термодинамика, электричество и магнетизм, колебания и волны, волновая и квантовая оптика, физика атома и квантовая физика, элементы ядерной физики и элементарных частиц [1].

На занятиях по решению задач студенты под руководством преподавателя знакомятся с демонстрационной версией проводимого экзамена по физике, разбирают вопросы и задачи прошлых лет.

Рассмотрим результаты выполнения студентами химического факультета специальности «Химия» Бурятского государственного университета отдельных заданий из различных дидактических единиц в 2010г. Каждая дидактическая единица содержит 4-6 заданий, представленных в различной форме. Практически во всех вариантах большинство заданий содержит разнообразные графики и рисунки. Кинематика и динамика точки и поступательного движения твердого тела освоена студентами на 75%, причем задания, связанные с анализом графиков различных видов механического движения, вызывают у них наибольшие затруднения. В качестве примера рассмотрим задания из разных вариантов, проверяющих один и тот же элемент содержания курса общей физики, но представленных в различных формах. Верные ответы выделены подчеркиванием. *Вариант 1:* Материальная точка движется по окружности с постоянным тангенциальным ускорением. Если проекция тангенциального ускорения на направление скорости положительна, то величина нормального ускорения: 1) уменьшается; 2) увеличивается; 3) не изменяется. *Вариант 2:* Материальная точка  $M$  движется по окружности со скоростью  $v$ . На рисунке 1 показан график зависимости проекции скорости  $V_\tau$  от времени ( $\tau$  – единичный вектор положительного направления,  $V_\tau$  – проекция вектора  $v$  на это направление). При этом вектор **полного ускорения** на рис. 2 имеет направление: 1) 4; 2) 3; 3) 2; 4) 1.

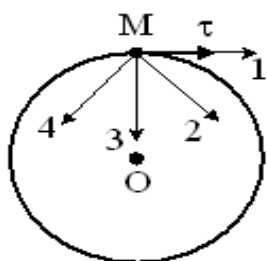


Рис. 2

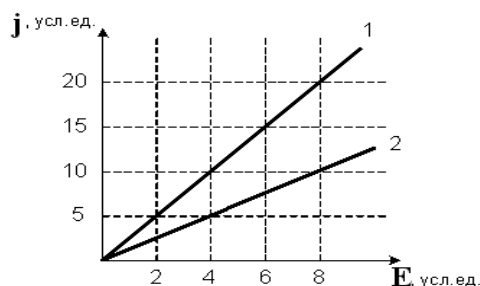
Оба задания проверяют один и тот же элемент содержания курса общей физики: определение ускорения тела при криволинейном движении. Но в задании варианта 1 достаточно знания формулы и использования ее в стандартных условиях – необходимы знания и умения на ре-

продуктивном уровне, а в задании варианта 2 необходимо знание графической интерпретации равнозамедленного движения. Представление задачи в виде графика снизило процент ее выполнения с 80 до 53%. Несколько хуже освоены динамические параметры и динамика вращательного движения. Возможно, это связано с тем, что данный материал не встречался в курсе школьной физики.

Представления о законах сохранения в механике и элементах специальной теории относительности освоены на 80%. При выполнении заданий из молекулярной физики и термодинамики на определение средней кинетической энергии, энтропии, работы при различных процессах, применение законов термодинамики студенты показали высокий уровень освоения материала. Проблемы возникли при решении задач на распределения Максвелла и Больцмана.

По электричеству и магнетизму студенты успешно справились с заданиями на использование теоремы Гаусса для электростатического поля в вакууме, формулы связи напряженности и потенциала, а также знание закона Ома в дифференциальной форме. Так, с заданием, подобному примеру 12, справляется в среднем 90% студентов.

*Пример 12:* На рисунке представлена зависимость плотности тока  $j$ , протекающего в проводниках 1 и 2, от напряженности электрического поля  $E$ .



Отношение удельных проводимостей этих элементов равно: 1) 1/2; 2) 2; 3) 1/4; 4) 4.

Значительно хуже освоены студентами следующие элементы: магнитные поля системы токов, свойства электрических и магнитных полей, уравнения Максвелла. При решении задач на определение индукции результирующего поля, созданного двумя проводниками, основные трудности возникли при определении направления складываемых векторов.

При решении заданий на колебания и волны все студенты справились с задачей на сложение гармонических колебаний. Низкий процент выполнения показали студенты при решении зада-

чи на определение циклической частоты по известным зависимостям от времени координаты и ускорения материальной точки, колеблющейся по гармоническому закону, представленной в виде рисунка. Попытка выразить скорость распространения волны по уравнению плоской синусоидальной волны, распространяющейся вдоль оси  $X$ , увенчалась успехом у 40% студентов. Наиболее сложной задачей оказалась задача на определение направления вектора плотности потока энергии электромагнитного поля по известной ориентации векторов напряженностей электрического и магнитного полей. С ней справились 36% студентов.

У большинства студентов по квантовой оптике вызвала затруднения задача на эффект Комптона [2, с. 60]. На наш взгляд, это связано с тем, что студенты имеют слабую математическую подготовку, а вывод формулы Комптона довольно сложен. Также у студентов вызывает непонимание причина увеличения длины волны рентгеновских лучей при их рассеянии веществом. Анализ решений студентов также показал, что они не могут записать закон сохранения импульса для столкновения фотона с электроном, в то время как при решении задач на законы сохранения в механике они подобных затруднений не испытывают. По квантовой физике почти 70% студентов назвали сложной задачу на нахождение вероятности обнаружения электрона на участке  $(a, b)$  одномерного потенциального ящика с бесконечно высокими стенками. Для экономии времени на тестировании студентам предложено использовать при решении такой задачи графический способ решения, так как аналитический способ решения связан с нахождением интеграла квадрата модуля волновой функции [3, с. 265], что связано с математическими преобразованиями, непосильными для некоторой категории студентов.

Безусловно, для получения высоких результатов тестирования необходимо научить студентов осмысленно самостоятельно работать с учебным материалом, с научной информацией. Для этого необходимо обеспечить студентов методическими материалами. В связи с этим коллективом кафедры общей физики подготовлены учебные пособия и электронные учебники для самостоятельной работы студентов по всем разделам курса общей физики, пособие для подготовки к интернет-экзамену по физике.

В пособиях дается систематическое изложение основных фундаментальных понятий и закономерностей, приводятся задачи и вопросы

для самоконтроля усвоения студентами учебного материала по темам, примеры решения типовых задач.

С развитием компьютерной техники происходит внедрение в учебный процесс инновационных технологий организации самостоятельной работы студентов. Одним из положительных моментов таких технологий являются оперативная проверка, оценка и корректировка программы самостоятельной работы. В электронных учебниках в системе Moodle преподавателями кафедры общей физики подготовлены тестовые задания по механике, электричеству и магнетизму, атомной физике. Тестирование помогает преподавателю выявить структуру знаний студентов и на этой основе корректировать методические подходы, индивидуализировать процесс обучения. Весьма эффективно использование тестов и при самостоятельной работе студентов. В этом случае студент сам проверяет свои знания.

Наш опыт показывает, что подготовка к интернет-экзамену посредством организации самостоятельной работы студентов оказывает положительное влияние на учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, результаты выполнения студентами экзаменационной работы определяются в основном соответствием уровня их подготовки требованиям государственных образовательных стандартов и зависят от сложившейся практики обучения, умения студентов самостоятельно применять полученные знания, особенностей контрольных измерительных материалов, психологического настроя и других не менее важных причин.

Анализ результатов тестирования по физике показал, что использованные контрольно-измерительные материалы позволяют получить объективные данные о качестве освоения студентами основных тем курса общей физики, о степени сформированности у них умения решать различного типа задачи.

#### Литература

1. Требования ГОС к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы.
2. Баинова А.Б., Халтанова В.М. Пособие для подготовки к интернет-экзамену по физике. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. – 120 с.
3. Гладской В.М., Самойленко П.И. Сборник задач с решениями. – М.: Дрофа, 2002. – 287 с.

*Дамбуева Альбина Борисовна*, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, Бурятский государственный университет. 670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012) 211300; e-mail: [abain76@list.ru](mailto:abain76@list.ru)

*Dambueva Albina Borisovna*, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a

УДК 378:53

© *А.Б. Дамбуева*

### Формирование исследовательской компетентности будущих физиков

Изучены проблемы формирования исследовательской компетентности будущих физиков. Представлена структура исследовательской компетентности, выделены уровни ее формирования, а также факторы и условия, необходимые для успешной исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, целеполагание, исследовательские умения.

*A.B. Dambueva*

### Formation of research competence of future physicists

The problems of formation the research competence of future physicists have been studied. The structure of research competence has been presented, the levels of its formations as well as the factors and conditions necessary for successful research have been determined.

**Keywords:** research competence, targeting, research skills.

На современном этапе развития общества возникла необходимость реформирования отечественной системы профессиональной подготовки специалистов. Выпускник высшей школы должен обладать такими качествами, как ответственность, умение анализировать, исследовать, способность творчески мыслить, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию.

В официальном документе «Модель образования 2020» одним из условий развития высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные исследования, что позволит сохранить известные в мире российские научные школы и вырастить новое поколение исследователей. В связи с этим значимым становится обучение способам добывания и переработки научной информации путем самостоятельной исследовательской практики. Поэтому одним из направлений подготовки будущих физиков в вузе является формирование их исследовательской компетентности.

Проблема формирования исследовательской компетентности будущего педагога исследуется в общей (Э.Ф. Зеер, В.Д. Шадриков и др.) и педагогической профессионалогии (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.), в частности, при изучении формирования профессионально значимых качеств студента (Н.А. Аминов, С.П. Грушевский, Л.И. Федорова и др.), его мотивационной сферы и интеллектуальных способно-

стей (Ж. Пиаже, В.А. Крутецкий, В.И. Ковалев и др.), ориентированности на саморазвитие (К.Я. Вазина, Н.Н. Кочетова, Л.Н. Куликова и др.).

В психолого-педагогической литературе выделяют различные подходы к изучению понятия «исследовательская компетентность».

С позиций системного подхода данное понятие рассматривается как «составляющая профессиональной компетентности» (В.А. Адольф, В.А. Голубь, А.А. Деркач, В.С. Лазарев и др.), «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б.С. Гершунский, В.В. Лаптев и др.).

Большинство педагогов и психологов придерживается знаниевого подхода (Введенский В.Н., Т.А. Воронова, Э.Ф. Зеер, Т.А. Смолина, М.А. Данилов, М.А. Чошанов и др.) и считает, что исследовательская компетентность – это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

С позиции процессуального подхода (А.В. Хуторской) исследовательская компетентность рассматривается как обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, под которой следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки; методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществить исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [1].



В аспекте функционально-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.В. Попова, В.Д. Шадриков, А.П. Тряпицына и др.) понятие «компетентность» включает совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности, и отождествляется с «функциональной компетентностью».

Компетентностный подход (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, И.С. Якиманская и др.) определяет ее как интегральную характеристику личности учителя, включающую знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексию, и наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования: обращение к личности студента, учет его личностных и деятельностных характеристик, создание условий для самореализации, развития его творческих способностей. В [2] подчеркивается, что компетентностный подход является важным фактором обеспечения ГОСов нового поколения.

Анализ различных подходов к понятию исследовательской компетентности позволил нам сделать следующий вывод: исследовательская компетентность будущего физика – это целостная интегральная характеристика личности специалиста, проявляющаяся в ее готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и выражающаяся в умении самостоятельно достигать результатов в процессе переноса смыслового контекста деятельности к преобразующему, базируясь на усвоенной совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Исследовательская деятельность выступает как форма организации образовательного процесса, целью которой является не только конечный результат, но и сам процесс развития исследовательских способностей студентов. Основными элементами исследовательской компетентности будущих физиков являются целеполагание, целевыполнение и рефлексия.

Целеполагание в исследовательской деятельности – это установление целей и задач исследования, необходимых для проектирования действий студентов.

Целевыполнение предполагает определение предмета, средств деятельности, реализацию намеченных действий.

Рефлексия – осознание своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей, а также событий, происходящих с участием рефлексирующего.

Приобщение к исследовательской деятельности связано с определением уровня готовности к

ней, которая представлена следующими компонентами: мотивационным, когнитивным, процессуальным, креативным и рефлексивно-оценочным.

Мотивационный компонент исследовательской компетентности представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений студентов к миру, к деятельности, к самому себе, к своим способностям, их развитию. Осознанность и мотивация к исследовательской деятельности формируется в ходе дискуссий, проблемных лекций, которые позволяют «разбудить» в студентах исследователя.

Когнитивный компонент включает в себя совокупность знаний и понятий, необходимых для решения исследовательских задач и обеспечивающих формирование в сознании студентов научной картины мира, вооружающих диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности.

Процессуальный компонент исследовательской компетентности предполагает владение учащимися определенным объемом практических исследовательских умений [3].

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает наличие у студентов способностей к осознанию себя и окружающего мира в процессе исследовательской деятельности, а также осознанию себя в качестве субъекта исследовательской деятельности.

Креативный компонент исследовательской деятельности определяется способностью личности к творчеству, генерированию оригинальных идей, быстроте разрешения проблемных ситуаций [4].

Успех любой деятельности в большей мере зависит от мотивации учения, в то время как работа по принуждению малоэффективна. Психологи различают четыре вида внутренней мотивации: по результату, по процессу, на оценку, на мотивацию, связанную с избавлением от возможных неприятностей [5].

На наш взгляд, при формировании исследовательской компетентности будущих физиков ключевую роль играет мотивация по процессу деятельности, поскольку она зависит от используемых технологий обучения, которые способствуют личной заинтересованности студента не только в конечном результате его деятельности, но и в самом процессе его достижения. Для осуществления самостоятельного исследования студент должен владеть системой исследовательских умений, составляющих содержание процессуального компонента.

Анализ научной литературы показал, что основными исследовательскими умениями, направленными на формирование исследовательской компетентности будущих физиков, являются умения: формулировать цель и задачи самостоятельной исследовательской деятельности; определять пути решения исследовательских задач и подбирать для этого необходимые средства; работать с информацией, оценивать ее по степени важности для исследования; логические умения; формулировать гипотезу; творчески решать проблемы исследования; планировать трудовую деятельность; проводить эксперимент и оформлять результаты проведенного исследования [6].

В связи с этим особую актуальность приобретает создание условий, необходимых для формирования исследовательской компетентности. Мы относим к ним следующие педагогические условия: внедрение в учебный процесс ФГОС ВПО, направленного на формирование компетенций; ориентацию учебно-воспитательного процесса на деятельностный, личностно-ориентированный подходы, на педагогическое творчество; создание учебно-методической базы для проведения исследований; учет образовательных потребностей и индивидуальных особенностей студентов при осуществлении научно-исследовательской деятельности.

Согласно [7] бакалавр физики в сфере научно-исследовательской и научно-инновационной деятельности должен обладать следующими компетенциями: способностью эксплуатировать современную физическую аппаратуру и оборудование; способностью использовать специализированные знания в области физики для освоения профильных физических дисциплин, т.е. суть профессиональной деятельности физика состоит в применении физических знаний не только для решения прикладных задач, но и для получения новых знаний в процессе развития физической науки.

На процесс и результат организации исследовательской деятельности будущего физика в вузе влияют следующие факторы: *содержание и структура изложения учебного материала* (студент должен участвовать в поиске новых знаний, становясь на позиции исследователя); *организационно-педагогическое взаимодействие студента и преподавателя* (при проведении занятий педагог руководствуется установкой: все студенты способны к самореализации, саморазвитию, исследовательской деятельности); *уровень обученности и обучаемости студентов* (студент с высокой степенью обученности характеризует-

ся умением творчески применять полученные теоретические знания на практике в новой, нестандартной ситуации); *временные рамки обучения; профессиональная направленность обучения*. Эффективными средствами реализации профессиональной направленности обучения физике являются: акцентирование внимания студентов на универсальности физических методов; использование практических задач, показывающих необходимость физических знаний в различных ситуациях; использование межпредметных связей.

Обучение физике должно отражать фундаментальные достижения физической науки, соответствующие ее современному уровню и перспективам, формировать у студентов научное мировоззрение. В.А. Садовничий называет некоторые открытия современной физики, которые осмыслить сложно даже человеку, имеющему диплом: кварки в физике микромира, создание квантовых компьютеров и т.д. Поэтому одним из важнейших условий формирования исследовательской компетентности будущего физика является компетентность педагога, обучающего их исследовательской деятельности. На этапе становления исследовательской деятельности студентов у преподавателя появляются новые функции: организация сотрудничества со студентами в процессе поиска, координация творческой деятельности, разработка индивидуальной стратегии исследования, развитие устойчивой мотивации к исследованиям. Педагог должен быть готов к проектированию и реализации дисциплин специализации, междисциплинарных спецкурсов, способствующих расширению эрудиции студентов.

Проблема интеграции специальных дисциплин весьма актуальна, поскольку во многом определяет качество профессионального образования. Интеграцию можно рассматривать как взаимопроникновение содержания различных учебных дисциплин для направленного формирования у будущих физиков всесторонней, комплексной системы научных представлений о различных явлениях материального мира.

Анализ литературы позволил нам определить уровни сформированности исследовательской компетентности будущего физика.

*Высокий уровень* характеризуется осознанием социальной значимости исследования, наличием познавательных, профессионально-ценностных и личностных мотивов; устойчивым интересом к исследованию и способам его осуществления; удовлетворенностью полученными результатами; желанием продолжать исследова-

ния; сформированностью методологических знаний, осознанностью, полнотой и последовательностью выполняемых действий. Им свойственно стремление к целеполаганию, рефлексии, самообразованию, проявляющимся в постоянном изучении научной литературы и в качественном ее анализе. Наблюдается генерирование собственных подходов, стратегий решения задач.

*Средний уровень* характеризуется сформированностью внутренних мотивов, направленных на исследование, наличием ситуативного интереса к нему. Отмечается недостаточно полное и не всегда последовательное выполнение действий, составляющих структуру исследования, невостребованность отдельных его элементов. Удовлетворенность результатами исследования и стремление к самоанализу, к их самооценке отмечаются по мере возникновения интереса. У них наблюдается ценностное отношение к самообразованию на фоне эпизодического изучения научной литературы; недостаточное владение способами и приемами ее обработки.

*Начальный уровень* характеризуется наличием у студентов только внешнего мотива, обуславливающего участие в исследовании, либо безразличным отношением к нему; приблизительным представлением об исследовании, условиях его осуществления; слабым владением умениями исследования; недостаточно осознанным и непоследовательным выполнением исследовательских действий. У них отсутствует стремление к самообразованию, характерна редкая обращаемость к научной литературе; низкий уровень владения умениями исследования. Они не испытывают необходимости в самоанализе своей деятельности и ее результатов.

Развитие исследовательской компетентности имеет свои особенности на различных этапах образовательной подготовки в вузе. На первом и втором курсах формируются метапредметные умения, умения видеть проблемы, решать их и искать новые. Основным методом на данном этапе является решение исследовательских задач. У студентов формируется начальный уровень развития исследовательской компетентности, который характеризуется низким уровнем целеполагания, связанным с тем, что конкретная тема исследования, как правило, на данном этапе устанавливается преподавателем.

На третьем курсе студенты распределяются по специализациям, в частности, на физико-техническом факультете БГУ реализуются три специализации: физика конденсированного состояния вещества, радиофизика и электроника,

космофизика. В учебный процесс вводятся авторские спецкурсы «Введение в физику конденсированного состояния вещества», «Введение в физику наноматериалов», «Введение в физику Солнца» и др. Итогом исследовательской работы является выполнение различных творческих заданий, курсовых проектов. Студенты находятся на среднем уровне целеполагания и формирования исследовательской компетентности, т.к. тема исследования выбирается студентом из предложенных преподавателем.

На старших курсах студенты проходят производственную практику в лабораториях физики некристаллических твердых тел БГУ, Институте физического материаловедения Бурятского научного центра СО РАН, Институте солнечной физики СО РАН, в ходе которых осуществляется связь теории с практикой. При дальнейшем изучении спецкурсов студенты часто сталкиваются с задачами поискового, проблемного характера. Например, введение спецкурсов «Физика некристаллических твердых тел», «Физика квантовых жидкостей» и др. в учебный процесс ФТФ БГУ рассматривается нами как один из факторов оптимизации условий подготовки будущих физиков. Это связано с тем, что они создают благоприятные возможности для развития исследовательской компетентности студентов, т.к. их деятельность на таких спецкурсах содержит элементы творческой деятельности: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, использование этих знаний в практической и экспериментальной деятельности; видение новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые; нахождение различных решений данной проблемы; установление связи между различными явлениями. На данном этапе значительная часть студентов самостоятельно выбирает тему исследования и достигает высокого уровня формирования исследовательской компетентности.

Целевыполнение, как правило, предполагает выполнение исследовательской работы и выступление на научно-практических конференциях различного уровня. Отметим, что не все студенты после проведения исследования способны провести рефлексию своей деятельности.

Таким образом, исследовательская компетентность имеет ключевое значение в профессиональном становлении будущих физиков.

#### Литература

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. –

- М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 327.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 377 с.
  3. Федотова Н.А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – 24 с.
  4. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 559 с.
  5. Фирсова М.М. Исследовательская деятельность учащихся гимназии // Педагогика. – 2003. № 8. – С. 26-31.
  6. Апазаова З.Н. Формирование исследовательских умений и навыков у будущих учителей технологии методом проектов // Вестник Адыг. гос. ун-та. – 2009. – Вып. 1. Сер. Педагогика и психология. – С. 13-16.
  7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования подготовки бакалавров по направлению 011200.62 «Физика».

*Дамбуева Альбина Борисовна*, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, Бурятский государственный университет. 670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012) 211300; e-mail: [abain76@list.ru](mailto:abain76@list.ru)

*Dambueva Albina Borisovna*, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a

УДК 378.046.2

© *Е.В. Казанцева*

### **Управление подготовкой профессиональных кадров в условиях модернизации довузовского профессионального образования Республики Бурятия**

В статье раскрывается понятие модернизации образования, описываются основные направления модернизации профессионального образования и механизмы совершенствования подготовки профессиональных кадров согласно потребности регионального рынка труда.

**Ключевые слова:** модернизация, рынок труда, ресурсный центр, рабочие кадры, специалисты, кластер, социальное партнерство.

*E. V. Kazantseva*

### **Management of preparation the professional staff in the conditions of modernization of vocational training in the Republic Buryatia**

The article reveals a concept of education modernization, it describes the main directions of modernization of professional education and mechanisms of improvement the preparation of professional staff according to a need of regional labor market.

**Keywords:** modernization, labor market, resource center, working stuff, specialists, cluster, social partnership.

В последние десятилетия отечественная система образования была на грани выживания. Она функционировала в условиях острого дефицита финансовых средств, истощенной материально-технической базы, нехватки квалифицированных кадров. Необходимость перемен в сфере российского образования связана с рядом как внутренних, так и внешних важнейших социально-экономических и социокультурных факторов, сменой системы ценностей и социальных приоритетов, а также экономическими и политическими трудностями этого периода, которые оказали существенное влияние на состояние российского образования [11].

В настоящее время модернизация образования является ведущей идеей и центральной зада-

чей российской образовательной политики; это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования, это фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, равно как и принципов управления [3].

Термин «модернизация» является общенаучным, производным от французского «модерн» – новейший, современный, и обозначает изменение чего-либо в соответствии с новейшими, современными требованиями и нормами [1].

Исторически процессы модернизации возникают в недрах промышленных и политических революций в Западной Европе. Сегодня они охватывают весь мир. Как точно сказал С. Эйзенштадт, «исторически модернизация – это процесс изменения в направлении тех типов социальных, экономических и политических систем, которые развивались в Западной Европе и Северной Америке с XVII по XIX в., и затем распространились на другие европейские страны, а в XIX и XX вв. – на южноамериканский, азиатский и африканский континенты».

Возникнув в конце 50-х гг. XX в. как теоретическое обслуживание политики Запада по отношению к развивающимся странам, концепция модернизации в конечном счете превратилась в обоснование некоей общей модели глобального процесса цивилизации, суть которой в описании характерных черт и направлений перехода от традиционного к рациональному обществу в результате научно-технического прогресса, социально-структурных изменений, преобразования нормативных и ценностных систем.

В педагогической науке «цель модернизации образования, – как отмечает С. Кайфеджан, – состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI в., социальным и экономическим потребностям страны, запросам личности, общества, государства». Модернизация образования в этом случае подразумевает комплексное изменение образовательной системы, ее элементов и институтов таким образом, чтобы своевременно реагировать на новые тенденции в развитии определенного государства и цивилизации в целом [4].

В конце 1980-х гг. ученые и деятели профессионального образования выступали с оценкой ситуации в профессиональном образовании и прогнозами его эволюции в контексте образовательной реформы, осуществлявшейся после XXVII съезда КПСС в соответствии с его решениями. Так, концепция перехода к всеобщему профессиональному образованию в течение 5-10 лет поддерживалась в монографии С.Я. Батышева «Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации». В 1990 г. выходят в свет работы В.А. Казначеева, внесшие важный вклад в постановку проблемы управления и модернизации профессионально-технического образования в стране.

В 1990-е гг. технократическая парадигма профессионального образования и обучения корректируется концепциями гуманитаризации образования, наблюдается отход от трактовки

профессионального образования как системы, ориентированной, главным образом, на развитие у обучающегося способностей к труду. Становление в России рыночной экономики и обращение к международному опыту образовательной политики способствует формированию нового подхода к профессиональному образованию как «к социальному институту, создающему условия для развития личности в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями». Данная концепция становится основой для деятельности научных центров по развитию профессионального образования и определяет содержание государственной стратегии в области профессионального образования в начале XXI в.

Политика модернизации отечественного образования выходит на новый качественный уровень в начале 2000-х гг., когда начинает доминировать стратегический подход к решению проблем образования, включая профессиональную школу. Принимаются концептуальные документы, определяющие приоритет инновационных программ и технологий на всех уровнях профессионального образования («Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», «Развитие дистанционного образования в системе среднего профессионального образования в 2000–2005 гг.» и т.п.). Важное место в политике модернизации профессионального образования в начале 2000-х гг. стал мониторинг развития профессиональной школы в странах СНГ и правовое обеспечение трудоустройства квалифицированных кадров на всем пространстве Содружества [6].

Сегодня модернизация российского профессионального образования обусловлена необходимостью динамичного развития экономики, сокращения сферы неквалифицированного труда и структурных изменений в сфере занятости, определяющих постоянную потребность в повышении квалификации работников, росте их профессиональной мобильности. Подготовка рабочих кадров и специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для осуществления эффективной трудовой деятельности, является жизненно необходимым условием социально-экономического развития регионов.

Современная практика прогнозирования подготовки кадров демонстрирует переход от анализа потребностей национального рынка труда к анализу региональных и муниципальных рынков

и анализу потребностей предприятий в рабочей силе. Это вызвано тем, что рынок труда реально формируется конкретными потребностями регионов, территорий, отраслей и предприятий, а также граждан и их семей в осуществлении определенной профессиональной деятельности [2].

В целях обеспечения экономики Республики Бурятия профессиональными кадрами ежегодно формируется среднесрочная потребность на основе данных отраслевых министерств и ведомств, органов местного самоуправления, организаций и предприятий всех форм собственности, Союза промышленников и предпринимателей Республики Бурятия. Бюджетные места в учреждениях довузовского профессионального образования предоставляются согласно данной потребности.

Сегодня очень важно выстроить систему мер, направленных на формирование профессиональной карьеры будущего специалиста, помогающих ему сделать осознанный выбор в существующем множестве профессий и специальностей, стать успешным, конкурентоспособным и востребованным профессионалом. Решить эту проблему возможно путем совершенствования механизмов социального партнерства между работодателями и образовательными учреждениями. Социальное партнерство – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, рынка образовательных услуг, региональными органами исполнительной власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Сотрудничество учреждений начального и среднего профессионального образования и социальных партнеров, а также то, что в настоящее время сместился акцент с понятия «высококвалифицированный специалист» на понятие «компетентный специалист» привело к созданию образовательных учреждений нового типа (интегративных образовательных учреждений), реализующих программы как начального, так и среднего профессионального образования.

Учебные заведения интегративного типа, отвечающие потребностям и интересам молодежи, базируются на следующих принципах: многопрофильность, многоуровневость, непрерывность образования; личная ориентация образования с учетом ведущих приоритетов становления личности: социокультурное и социоэкономическое развитие, психологическая готовность к профессиональному самоопределению; вариативность образования, т.е. обеспечение дифференцированных образователь-

ных услуг с учетом интересов личности и объективных потребностей рынка труда; маневренность образовательного учреждения, его социально-экономическая и психолого-педагогическая мобильность переподготовке специалистов разных профессий; свобода выбора с правом личности на получение образования, выбор профессии, квалификации и образовательного маршрута в соответствии с ее способностями, интересами и возможностями [12].

В Республике Бурятия сформированы инновационные образовательные учреждения *кластерного* типа, реализующие двухуровневую подготовку профессиональных кадров по приоритетным направлениям развития экономики: строительство, сельское хозяйство, машиностроение, добыча и переработка полезных ископаемых, туризм и сфера обслуживания [13].

В экономике «*кластер*» определяется как группа соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга, в образовании это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли.

Формирование учебных заведений кластерного типа участия производственного комплекса является перспективным, так как создает возможность регулируемой разноуровневой подготовки практико-ориентированных специалистов в рамках единого образовательного комплекса. Это обеспечивает непрерывность образовательного процесса и способствует формированию у выпускников потребности в постоянном саморазвитии и самообучении, что позволяет им быть более адаптированными к изменяющимся условиям, мобильными и способными к самореализации.

Одним из приоритетных направлений модернизации профессионального образования в Российской Федерации, вызванным необходимостью эффективного использования ресурсов в целях достижения нового качества образования, является создание ресурсных центров. Такие центры формируются путем концентрации различных ресурсов, необходимых для подготовки профессиональных кадров, востребованных рынком труда, в опорных единицах сети образовательных учреждений с последующим коллективным использованием созданного потенциала другими образовательными учреждениями и социальными партнерами [9].

Анализируя современное состояние организационных структур, М.В. Никитин сформулировал следующие базовые принципы создания и функционирования ресурсных центров профессионального образования:

а) концентрация дефицитных высокостоимостных ресурсов от различных собственников-соучредителей для воспроизводства квалифицированных рабочих кадров и повышения качества рабочей силы;

б) сетевая организация обучения для расширения доступа к ресурсам на основе выбора образовательной программы, вида профессиональной деятельности, способа обучения и механизма софинансирования образовательной потребности. Таким образом, обучение может происходить где и когда угодно потребителю;

в) корпоратизация управления ресурсным центром на основе овладения руководителями методами бизнес-менеджмента, которые стимулируют переход от директивных отношений к договорным;

г) непрерывность профессионального обучения на основе определения экономической и образовательной эффективности дополнительных образовательных программ, что впервые позволит объединить обучающихся различных возрастных групп, но изучающих один вид профессиональной деятельности [8].

В сельских районах Республики Бурятия на базе учреждений среднего профессионального образования созданы ресурсные центры, оснащенные современным технологическим оборудованием, где реализуется сетевое взаимодействие со школами района по профильному, предпрофессиональному и профессиональному обучению школьников, краткосрочная подготовка, переподготовка, повышение квалификации рабочих кадров и незанятого населения.

По мнению В.Н. Розова, социальное партнерство для системы профессионального образования является естественной формой существования. Он считает, что для образовательного учреждения открываются дополнительные возможности, такие как:

– постоянный доступ к информации о рынке труда, что позволяет уточнять структуру профессий и объем подготовки кадров;

– учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов: совместная разработка стандартов профессионального образования, учебных планов и программ;

– организация практики студентов на оборудовании, действующем в реальном секторе экономики;

– организация систематической стажировки преподавателей для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами;

– целевая подготовка специалистов для конкретного предприятия, что повышает возможности трудоустройства выпускников;

– создание механизма оценки качества подготовки специалистов независимыми экспертными комиссиями;

– совместные проекты, позволяющие осуществлять пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений: курсы повышения квалификации, использование учебно-материальной базы для выполнения заказов предприятий и др. [10].

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. предусматривает реализацию мероприятий, направленных на решение задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг». Одно из таких мероприятий направлено на развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учетом интеграции требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов [7].

Для работодателя принципиально важно, каким набором компетенций обладает работник в результате завершения образования. Работник, в свою очередь, должен иметь возможность и заинтересованность в любой момент времени повысить свой профессиональный уровень и подтвердить изменившуюся квалификацию. Для удовлетворения запросов работодателей и потребностей выпускников, работающего и незанятого населения, а также иностранных рабочих и специалистов, желающих получить сертификат о соответствии российскому образцу, создаются независимые центры сертификации профессиональных квалификаций рабочих и специалистов (далее – центры).

А.Н. Лейбович, генеральный директор Национального агентства развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей, считает, что «формирование системы сертификации квалификаций, создание сертификационных центров по различным направлениям подготовки кадров – сложная и важная работа, которая является составной частью формирования нового облика профессионального образования России. Эта работа предусматривает ак-

тивное взаимодействие государства и бизнеса». Он предполагает, что «в дальнейшем государство будет делать акцент на оценке уровня образования выпускников, а объединения работодателей будут в большей степени влиять на оценку квалификаций. Такое распределение функций соответствует сфере компетенций каждого из участников этого общего процесса. Квалификации, которые оцениваются и признаются объединениями работодателей, безусловно, станут более прозрачными и более референтными для рынка труда» [5].

На первом этапе формирования центров в республике в 2011 г. был проведен эксперимент по созданию Центра оценки и сертификации профессиональных квалификаций строительного направления на базе ГОУ СПО «Бурятский республиканский техникум строительства и городского хозяйства» с участием общественно-профессионального сообщества: Торгово-промышленной палаты Республики Бурятия, Союза промышленников и предпринимателей Республики Бурятия и Союза строителей Республики Бурятия. Данный опыт взят за основу и распространяется в образовательных учреждениях кластерного типа по приоритетным направлениям развития экономики региона.

В рамках формирования системы общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ в республике создан Республиканский центр экспертизы основных профессиональных образовательных программ по специальностям среднего профессионального образования и профессиям начального профессионального образования. При данном центре функционируют учебно-методические комиссии по укрупненным группам специальностей и профессий, в состав которых входят представители центра, образовательных учреждений и Союза промышленников и предпринимателей Республики Бурятия.

Таким образом, в республике формируются технологии социального партнерства, развивается взаимодействие органов управления профессиональным образованием со всеми заинтересованными структурами. Изменения в организации и содержании профессионального образования, во взаимоотношениях профессиональной школы и социума ведут к изменению и в управлении образованием на всех его уровнях. Модернизация управления профессиональным образованием способствует переходу от существующей системы управления к государственно-общественной.

Государственно-частное партнерство не только обеспечит приток дополнительных средств в образование, но и станет залогом его высокой гибкости и адекватности требованиям инновационной экономики. Объединения работодателей будут реально вовлечены в разработку и реализацию государственной образовательной политики.

При условии эффективного взаимодействия бизнеса, органов управления образованием, а также учреждений начального и среднего профессионального образования, система довузовского профессионального образования станет основой экономического роста и социального развития республики, фактором профессиональной самореализации личности и нового качественного уровня жизни населения, благополучия граждан и безопасности региона.

#### Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Воронков А.Г. Многоуровневая подготовка квалифицированных кадров для регионального рынка труда // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №7. – С. 2–4.
3. Жураковский В.М., Сазонова З.С. Актуальные задачи модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 4–12.
4. Зуйкова Т.А. Модернизация высшего социологического образования (Управленческий аспект): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 209 с.
5. Качество образования оценят независимые эксперты [Электронный ресурс]. – URL: <http://expert.ru/2011/12/12/kachestvo-obrazovaniya-otsenyat-nezavisimyye-eksperty/> (16 сент. 2012).
6. Кириллов П.В. Государственная политика модернизации профессионального образования в России (конец 1980-х – 2005 гг.): дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02; Рос. гос. ун-т туризма и сервиса. – М., 2007. – 535.
7. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: утв. постановлением Правительства РФ от 7 февр. 2011 г. № 163-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс].
8. Никитин М.В. Модернизация управления развитием образовательных организаций. – М.: Издат. центр АПО, 2001. – 221 с.
9. Просветова А.В. Типология ресурсных центров профессионального образования столичного региона // Науч. исследования в образовании. – 2010. – № 6. – С. 44–47.



10. Розов В.Н. Формирование инновационной модели начального профессионального образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Ин-т развития проф. образования. – М., 2002. – 235 с.
11. Тазбиева З.М. Модернизация системы образования в России: взаимодействие традиций и инноваций (культурологический подход): дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01; Чечен. гос. ун-т. – Грозный, 2009. – 192 с.
12. Трубников В.Е., Трубникова Н.И. Образовательный комплекс как один из путей модернизации начального и среднего профессионального образования // Науч. исследования в образовании. – 2007. – № 2. – С. 187-192.
13. Тютрин В.И., Казанцева Е.В. Основные направления модернизации профессионального образования Республики Бурятия // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №5. – С. 3-5.

*Казанцева Елена Валентиновна*, ведущий специалист-эксперт отдела начального и среднего профессионального образования, Министерство образования и науки Республики Бурятия. Тел. 8 (3012) 212918, 89149836944, e-mail: [m97001@mail.ru](mailto:m97001@mail.ru)

*Kazantseva Elena Valentinovna*, leading specialist-expert, department of elementary and secondary vocational training, Ministry of Education and Science of RB.

УДК 371.8

© *В.В. Кибирев*

### **Научный и школьный курс геометрии в основной школе**

В данной статье показаны основные условия, которым должно удовлетворять строго логическое построение математической дисциплины.

**Ключевые слова:** геометрия как наука, система аксиом, дедукция.

*V.V. Kibirev*

### **Scientific and school course of geometry at basic school**

Logical construction of mathematical discipline at basic school should satisfy the main conditions presented in the article.

**Keywords:** geometry as a science, system of axioms, deductive method.

Преподавание геометрии в школе должно способствовать достижению тех целей, которые преследуют учителя математики в современной школе. Но геометрия как математическая дисциплина имеет свои особенности, определяющие некоторые специальные цели, достижению которых в процессе преподавания геометрии должно быть уделено особое внимание. Знание геометрии должно помочь разобраться в геометрическом содержании какой-либо конструкции, дает возможность быстро ориентироваться в чертежах, изображающих конкретные детали механизмов, проводить измерение для определения размеров этих деталей, изготавливать грамотный чертеж и т.д.

Правильно построенное преподавание должно воспитывать в учащихся умение творчески применять свои геометрические знания, что впоследствии может их привести к плодотворным поискам новых рационализаторских изменений в применяемых ими приборах и механизмах.

Цели, положенные в основу преподавания какого-либо предмета, определяют в значитель-

ной мере характер школьного курса и методику его преподавания.

Геометрия как наука прошла долгий путь развития – от первых, выведенных из опыта практических правил для вычисления площадей и объемов, относящихся к глубокой древности, до оформления науки в стройную, строго логическую систему. Первые попытки приведения геометрических знаний в систему, установление логических связей между отдельными предложениями были исторически осуществлены на много веков раньше, чем были поставлены подобные задачи для других математических дисциплин. Создание систематического курса геометрии Евклидом относится к III в. до н.э. В течение двух тысячелетий «Начала» Евклида считались безупречными в логическом отношении и служили образцом для построения учебников геометрии.

Только во второй половине XIX в., когда предпосылки, лежащие в основании геометрии, были подвергнуты глубокому анализу, что оказалось возможным главным образом благодаря

работам великого русского геометра Н.И. Лобачевского, были выявлены те требования, которым должно удовлетворять строго логическое построение математической дисциплины.

В настоящее время научный курс геометрии является строго дедуктивным. В его основу кладется некоторая система аксиом, т.е. предложений, принятых без доказательства, и некоторое число основных или первоначальных понятий. Содержание этих понятий раскрывается в аксиомах. Все дальнейшее развертывание курса осуществляется чисто логическим путем: каждому вновь вводимому понятию дается определение, каждое новое предложение доказывается, т.е. логически выводится на основании аксиом, ранее доказанных теорем и определений. В таком курсе нигде не обращаются к опыту или непосредственной очевидности.

Требование, чтобы каждое предложение, как бы оно ни было очевидным, было доказано, если оно может быть логически выведено, приводит к наличию очень отвлеченных, формальных доказательств фактов, не вызывающих сомнений. Например, доказывается теорема: «Для данного отрезка существует одна и только одна середина». С другой стороны, требование внесения в число аксиом всякого предложения, необходимого для доказательства каких-либо теорем, если оно само не может быть доказано, приводит к формулировкам аксиом, очень сложных по конструкции (например, аксиома непрерывности), или к предложениям, которые по своей очевидности для лиц, неискушенных в логических тонкостях, представляются бессодержательными; например, аксиома о расположении точек на прямой: «Если  $A$  предшествует  $B$ , то  $B$  не предшествует  $A$ ».

Понимание такого строго логического курса требует высоко развитого логического мышления, и поэтому ясно, что преподавание чисто дедуктивного или, как говорят, «аксиоматического», курса геометрии не может быть осуществлено в средней школе.

С точки зрения современной научной строгости курс геометрии Евклида уже не является безупречным, так как в нем не дается перечисления всех аксиом, необходимых для его обоснования, а в некоторых случаях используется очевидность. Не безупречны и некоторые определения, даваемые Евклидом, так как он не вводит основных понятий, считая, что всякое понятие должно быть определено. Все же построение геометрии и на этом уровне строгости дает стройную систему и может дать понятие о логи-

ческой зависимости одних геометрических фактов от других.

Как мы уже сказали, школьный курс геометрии не может быть строго логическим, аксиоматическим курсом. В то же время нельзя удовлетвориться изучением учащимися свойств геометрических фигур и применением их к решению практических задач без установления логических зависимостей между этими свойствами; это значило бы отказаться от ознакомления учащихся с дедуктивным построением науки. В таком случае учащиеся средней школы, даже если бы они и приводили доказательства отдельных положений, не восприняли бы геометрию как систему знаний, т.е. именно того, что наиболее может воздействовать на развитие их логического мышления, поэтому в программу средней школы вводится систематический курс геометрии. В этом курсе материал располагается в таком порядке, что последующие предложения могут быть логически выведены из предыдущих. Большинство основных теорем доказывается, но некоторые положения, хотя они доказываются в научном курсе, принимаются без доказательства. В этом курсе нет перечисления всех аксиом, положенных в его основу, т.е. допускается в некоторой мере использование очевидности главным образом в расположении элементов геометрических фигур.

В дореволюционной школе учащиеся приступали к изучению систематического курса геометрии, не имея никакой предварительной подготовки по предмету. Один из выдающихся русских методистов-математиков С.И. Шохор-Троцкий так говорил на I съезде преподавателей математики в 1911 г.: «Вся беда в том, что то количество и качество пространственных восприятий и представлений, которое находится в распоряжении всякого приступающего к занятиям геометрией, считается достаточным для прохождения с ним курса Евклидовой геометрии. Между тем эти восприятия и представления недостаточны и в количественном, и в качественном отношении для достижения цели. А та высота логического усилия, на которую учитель хочет сразу поднять учащихся, для них недоступна». Таким образом, еще в дореволюционное время некоторые передовые учителя математики указывали на необходимость «пропедевтического» курса геометрии, знакомящего учащихся с геометрическими фигурами, плоскими и пространственными, и их свойствами, т.е. расширяющего геометрический опыт, геометрические представления учащихся. Отдельные попытки осуществления такого курса проводились и в

дореволюционной школе. После Великой Октябрьской социалистической революции в школьные программы был введен пропедевтический курс геометрии. Необходимость его введения в настоящее время мотивируется двумя основными причинами: подготовкой учащихся к лучшему усвоению систематического курса геометрии; потребностью в геометрических знаниях для прохождения других школьных предметов и решения практических жизненных и производственных задач.

В советской школе отчетливо проводится связь научных знаний с жизнью и техникой, связь теории с практикой. Геометрия дает особенно много возможностей осуществить эту связь. Такие знания, как вычисление площадей и объемов, съемка планов, нужны каждому и в трудовой деятельности, и в быту. Эти знания необходимы и для усвоения других школьных предметов: физики, географии. Между тем в систематическом курсе геометрии вычисление площадей откладывается до VIII класса, измерение длины окружности и площади круга – до IX, и вычисление объемов дается только в X классе.

Это отставание геометрической теории диктует введение в младших классах некоторого курса геометрии, который дал бы требуемые знания без строгого их обоснования.

Содержание и объем пропедевтического курса геометрии весьма различны в разных руководствах. Иногда этот курс охватывает почти все темы обычного курса геометрии – как планиметрии, так и стереометрии. Некоторые авторы отводят много места преобразованию фигур, изучению симметрии, другие – преимущественно рассматривают вопросы измерения и практические приложения. Еще до Октябрьской революции над содержанием и методикой преподавания наглядной геометрии работали русские методисты-математики, продолжавшие эту работу и в советское время. Назовем из них А.М. Астряба, И.Н. Кавуна, А.Р. Кулишера, Н.Я. Виленкина, Ю.М. Колягина, О.А. Боковнева и др.

В настоящее время по учебному плану школы не отводится особых часов на пропедевтический курс геометрии, но геометрический материал включен в программу по арифметике III и IV классов начальной школы и V класса основной школы. Систематический курс геометрии начинается с VI класса. Однако вопрос о том, в каком классе начи-

нать основной систематический курс геометрии и в каком объеме проходить вводный или пропедевтический, курс, не является окончательно решенным. Многие учителя и методисты указывают на трудность усвоения учащимися VI класса систематического курса и предлагают перенести его начало на VII или даже на VIII класс, расширив вводный курс геометрии. Это предложение вызывает ряд возражений: 1) нежелательно сокращение времени изучения основного систематического курса, имеющего большое образовательное значение; 2) опыт работы лучших учителей нашей школы показывает, что, несмотря на трудности систематического курса, учащиеся VI класса могут его успешно усваивать; в то же время опыт работы в вечерних школах показывает, что и для взрослых учащихся усвоение первых разделов доказательного курса представляет те же трудности. Решающим моментом для преодоления этих трудностей является детальная разработка методики преподавания первых глав геометрии с использованием опыта лучших учителей. Более длительный срок обучения геометрии даст возможность осторожного, постепенного ознакомления учащихся с ее логической стороной.

Таким образом, одним из условий для лучшего усвоения систематического курса геометрии является хорошая постановка преподавания наглядной геометрии в младших классах. К сожалению, некоторые учителя не уделяют вопросам наглядной геометрии должного внимания, считая достаточным сообщением учащимся готовых правил для вычисления площадей и объемов и т.д.

#### Литература

1. Боковнев О.А. Преподавание алгебры и геометрии в школе. – М.: Просвещение, 2006.
2. Гусев В.А., Орлов А.И., Розенталь В.Л. Внеклассная работа по математике в VI-VIII классах. – М.: Просвещение, 1999.
3. Киселев А.П. Элементарная геометрия. – М.: Просвещение, 1986.
4. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики. – М.: Просвещение, 1995.
5. Факультативный курс. Избранные вопросы математики (7-8 кл.) / Н.Я. Виленкин и др. – М.: Просвещение, 1998.
6. Юнусов Ф.М. Некоторые аспекты совершенствования геометрии в основной школе. – М.: Просвещение, 1992.

*Кибирев Владимир Васильевич*, кандидат физико-математических наук, профессор, Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, раб. тел. 219757, e-mail: [dekanat\\_imi@bsu.ru](mailto:dekanat_imi@bsu.ru)  
*Kibirev Vladimir Vasilievich*, candidate of physical and mathematical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 377

© А.О. Ларионова

### Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг как элемент системы менеджмента качества учебного заведения

В настоящей статье раскрыты особенности реализации принципа системы менеджмента качества «ориентация на потребителя» в образовательном учреждении начального профессионального образования. Определены основные группы потребителей образовательных услуг. Представлен разработанный автором алгоритм оценки удовлетворенности потребителей в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** начальное профессиональное образование, система менеджмента качества, удовлетворенность потребителей, требования потребителей.

*A.O. Larionova*

### The assessment of consumers satisfaction with educational services as an element of quality management system of educational institution

In this article there are characteristics of realization the principle of quality management system «customer focus» in the educational institution of primary vocational training. The main groups of consumers of educational services are defined. The algorithm for assessment of customer satisfaction in an educational institution, developed by the author, is presented.

**Keywords:** primary vocational training, quality management system, customers satisfaction, customers requirements.

Экономические преобразования в нашей стране коренным образом изменили парадигму развития профессионального образования. Трансформация экономического уклада, появление рынков труда, капитала, интеллектуальных ресурсов, образовательных услуг и т.д. изменили всю систему целеполагания, стратегию подготовки кадров. Профессиональное образование все в большей степени ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения в первую очередь экономических проблем общества. Повышаются требования индустрии к квалификации и качеству подготовки специалистов, ужесточается конкуренция на рынке труда, появляются новые профессии и специальности.

Неоднократно появляются противоречивые суждения о качестве конечного продукта образовательных услуг со стороны заинтересованных сторон (самих обучаемых, их родителей, преподавателей и администраторов, органов государственной власти, работодателей и т.д.). В такой ситуации возникает необходимость разработки оптимальных требований к качеству трудового потенциала выпускника и к самому процессу обучения, которые бы в максимально возможной степени удовлетворяли потребности всех заинтересованных сторон. Эти оптимальные требования должны сопровождаться действиями, направленными на обеспечение качества образовательных услуг.

Практика производственных отраслей хозяйства показала, что наиболее надежным механизмом обеспечения качества является система управления качеством. Построение комплексной системы управления качеством профессионального образования – дело весьма непростое. Однако знание принципов, на которых основывается механизм любой системы качества, а также изучение опыта стран, уже создавших на практике комплексные системы управления качеством профессионального образования, могут серьезно облегчить решение этой сложной задачи.

В основу оценки качества начального профессионального образования необходимо положить общепринятую международную модель (ISO), в которой обозначены главные составляющие системы менеджмента качества, такие как управление ресурсами, сам процесс, мониторинг, учет потребительской удовлетворенности [2].

В условиях нарастающей конкуренции на рынке образовательных услуг на успех могут рассчитывать учреждения, обеспечивающие образование высокого качества. Качество образовательных услуг становится гарантией привлекательности учебного заведения и доверия потребителей.

Разработка и внедрение системы менеджмента качества (СМК) является одним из эффективных способов обеспечения и повышения качества образования.

Анализу проблем управления качеством, подходов и концепций Всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM) посвящено большое количество исследований отечественных и зарубежных ученых, таких как Ю.П. Адлер, Б.И. Герасимов, О.П. Глудкин, М.Г. Круглов, Е.М. Карлик, В.В. Окрепилов, С.В. Пономарев, Т.А. Салимова, М.З. Свиткин, Э. Деминг, Дж. Джуран, К. Исикава, Ф. Кросби, У. Шухарт, А. Фейгенбаум и др.

Вопросы управления качеством в образовании и других направлений функционирования образовательных организаций рассматривались в работах А.А. Аветисова, С.И. Архангельского, Г.В. Воробьева, Е.А. Горбашко, А.Л. Денисовой, В.А. Качалова, А.И. Субетто, Н.А. Селезневой, В.П. Соловьева, Ю.Г. Татура, В.Н. Ушакова, Ф.Е. Удалова, М.Н. Поташника, В.Д. Шадрикова, В.А. Федорова и др. [4].

Система менеджмента качества для образовательных учреждений является мощным инструментом конкурентоспособности, а также повышения удовлетворенности потребителя.

Согласно идеологии ISO 9000, качество образования – это степень удовлетворенности студента/выпускника процессом взаимодействия с образовательным учреждением и приобретенной при этом новой способностью к дальнейшей успешной жизнедеятельности.

В ГОУ НПО «Профессиональное училище №8» благодаря четкой позиции высшего руководства работы по формированию SMK начались в феврале 2010 г.

В июне 2011 г. был успешно пройден сертификационный аудит системы менеджмента качества ГОУ НПО «Профессиональное училище №8» и получен сертификат соответствия системы менеджмента качества требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (ИСО 9001:2008) (№ РОСС RU. ИК84. К00010 от 30.06.2011).

В качестве модели SMK была выбрана модель Всеобщего управления качеством, закрепленная в международных стандартах качества серии ИСО 9000 или адаптированных национальных стандартах ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (ИСО 9001:2008) и базирующаяся на следующих принципах, соблюдение которых является наиболее важным в успешном построении SMK: ориентация на потребителя; лидерство и поддержка со стороны руководства (лидерство руководителя); вовлечение работников в процесс улучшения качества; подход к системе как к процессу; системный подход к управлению; постоянное улучшение всех областей деятельности; партнерство с поставщиками (взаимовыгод-

ные отношения с поставщиками); сбор объективных данных и использование инструментов качества для принятия решений (принятие решений, основанное на фактах) (ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Гл. 3) [3].

На первом месте среди выделенных принципов системы менеджмента качества в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001-2008 стоит «ориентация на потребителя». Образовательное учреждение ориентируется на интересы потребителей и поэтому должно понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования.

Согласно ГОСТ Р ИСО 9001-2008, удовлетворенность потребителей: «Организация должна проводить мониторинг информации, касающийся восприятия потребителями соответствия организации требованиям потребителей как одного из способов измерения работы системы менеджмента качества. Должны быть установлены методы получения и использования этой информации» [3].

В соответствии со стандартом мониторинг включает в себя получение информации из таких источников, как исследование удовлетворенности потребителей, данные от потребителей о качестве исследований мнений, благодарности. Для исследования удовлетворенности потребителей в SMK решаются следующие задачи: определение и структурирование потребителей по группам, установление требований потребителей, разработка методов сбора информации о восприятии потребителями соответствия организации их требованиям. Таким образом, становятся актуальными вопросы, связанные с требованиями как внутренних, так и внешних потребителей, измерением и повышением уровня их удовлетворенности [1].

Для ГОУ НПО «Профессиональное училище №8» внешними потребителями являются общество, работодатели, предприятия и организации, партнеры. К внутренним потребителям относятся учащиеся, выпускники, члены их семей, сотрудники, заказчики – государство в лице Министерства образования и науки РФ, Республики Бурятия.

Нами определены следующие требования к результатам деятельности ГОУ НПО «Профессиональное училище №8»:

- государство (учредители), общество в целом – к соответствию продукции образовательного учреждения НПО требованиям ГОС, к выполнению лицензионных и аккредитационных нормативов;
- учащиеся, их семья и родители; выпускники – к возможности получения качественных,

отвечающих современным требованиям знаний, умений и навыков;

- работодатели – к компетентности, трудоспособности, социальной и профессиональной адаптивности выпускников ПУ №8;

- персонал – к возможностям профессионального и карьерного роста, к наличию необходимых ресурсов для реализации всех процессов, косному и четкому руководству, к непрерывному улучшению качества работы.

Проводимый ПУ №8 мониторинг информации касается восприятия потребителями соответствия образовательного процесса и выпускаемого специалиста установленным требованиям.

Опросы обучающихся, сотрудников и работодателей и регистрация обращений, жалоб, рекламаций, претензий, писем являются эффективными методами получения такой информации.

Оценка удовлетворенности потребителей проводится с помощью анкетирования и осуществляется уполномоченными сотрудниками училища. Анкетирование включает в себя следующие этапы: планирование опроса потребителей; разработка анкет; опрос; обработка результатов опроса, анализ удовлетворенности потребителей; формирование отчета руководству.

Оценка удовлетворенности потребителей ГОУ НПО «Профессиональное училище №8» осуществляется в соответствии с разработанной методической инструкцией «Оценка удовлетворенности потребителей» (СМК-МИ-04-2012).

Следует отметить, что работа по взаимодействию с основными заинтересованными сторонами качеством профессионального образования ПУ №8 проводится и носит систематический характер.

Наше училище постоянно анализирует свои способности выполнять требования, относящиеся к образовательным услугам, во-первых, в рамках деятельности по связям с потребителями (посредством интернет-сайта, СМИ, конференций, дней открытых дверей, круглых столов с работодателями и т.п.), и, во-вторых, мониторинга и измерения удовлетворенности заинтересованных сторон качеством профессионального образования.

Результаты, полученные именно в ходе проведенного мониторинга, в наибольшей степени позволили нам оценить степень удовлетворенности заинтересованных сторон и используются для принятия решений с целью улучшения деятельности по удовлетворению потребностей заинтересованных сторон.

Оценка степени удовлетворенности «государства (учредителей), общества в целом» качеством профессионального образования в ПУ №8 осуществляется в ходе процессов аккредитации и лицензирования основных образовательных программ. Несмотря на несущественные замечания, выделяемые в заключениях экспертов, в целом данный потребитель оценивает качество предоставляемых услуг нашим училищем положительно.

Для изучения и оценки степени удовлетворенности «работодателя» качеством профессионального образования выпускников нашего учебного заведения проводится целенаправленная работа. Так, в рамках Плана – графика введения федеральных государственных стандартов профессионального образования третьего поколения в 2010/11 учебном году был проведен анализ взаимодействия учебного заведения и работодателей по вопросам оценки степени удовлетворенности работодателей качеством выпускников той или иной специальности. Документами, подтверждающими проведение такой работы и ее результаты, явились благодарственные письма, отзывы со стороны работодателей в адрес ПУ № 8. Это позволяет сделать вывод о положительной оценке со стороны работодателей выпускников нашего образовательного учреждения.

Также степень удовлетворенности «работодателя» качеством профессионального образования выпускников учебного заведения оценивается в ходе анкетирования руководителей предприятий-работодателей.

Оценка удовлетворенности «персонала» качеством профессионального образования реализуется в ходе плановых внутренних аудитов в рамках СМК и анкетирования сотрудников.

В результате анкетирования сотрудников, проведенного в феврале 2011 г., получены следующие данные: 71% нуждается в повышении квалификации, 29% не нуждается; из 71%, которые нуждаются в повышении квалификации, 54% ответило, что имеют для этого возможность, 38% ответило, что не имеют возможности, 8% – не знают; 52% опрошенных перешли бы работать в другую организацию, если бы представилась такая возможность, 35% ответило «нет», 13% ответило «не знаю»; 78% удовлетворено своей работой, 22% – нет; 80% ясна общая стратегия ПУ №8, 20% – нет; все опрошенные сотрудники понимают, что должны делать на своей работе, чтобы способствовать достижению целей училища; 85% считает, что хорошо планируется и координируется работа в училище, 15%

– нет; 93% четко понимает, что от них ожидают на работе, нет – 7%; 68% понимает, чем определяется их зарплата, 32% ответило, что не понимает; 80% опрошенных ответили, что могут открыто высказывать непосредственному руководителю свои идеи и предложения, 20% ответило – нет; 68% считает, что ПУ №8 способно помочь в осуществлении их планов, 32% – нет; на вопрос «Устраивает ли Вас признание вашей роли работника в данном учебном заведении?» 88% ответило – «Да», 12% – «Нет»; 66% устраивает условия труда, 34% – нет; 66% опрошенных устраивает обеспечение рабочего места всем необходимым, 34% – нет; 76% устраивает состояние бытовых помещений в училище, 24% – нет; 54% устраивает размер заработной платы (относительно среднего заработка на вашей должности в других организациях), 46% – нет; на вопрос «Дает ли Вам уверенность в завтрашнем дне работа в ПУ №8?» ответили «Да» – 61%, «Нет» – 39%.

Анализ удовлетворенности качеством профессионального образования такой заинтересованной стороны, как «учащиеся, их семья и родители», осуществляется на основе данных, полученных в результате следующих мероприятий:

- в ходе анкетирования учащихся с целью оценки их удовлетворенности качеством образовательных услуг ПУ №8;

- в ходе анкетирования родителей и членов семей учащихся.

В целом изучение удовлетворенности учащихся в ПУ №8 ведется по следующим направлениям:

- исследование потребностей и ожиданий первокурсников;

- исследование удовлетворенности учащихся качеством образовательных услуг;

- исследование удовлетворенности выпускников качеством образовательных услуг.

В ГОУ НПО «Профессиональное училище №8» оценка удовлетворенности учащихся осуществляется по таким параметрам, как удовлетворенность организацией учебного процесса, удовлетворенность материально-техническим обеспечением образовательного процесса, удовлетворенность уровнем предоставления социальных услуг в общежитии, удовлетворенность медицинским обслуживанием, удовлетворенность организацией питания и обслуживания, удовлетворенность качеством обслуживания и состоянием библиотеки, удовлетворенность отношениями (социальные связи), общая оценка училища, научно-исследовательская работа учащихся, организация спортивных и культурно-массовых мероприятий, самоуправление уча-

щихся, заинтересованность администрации, удовлетворенность перспективой трудоустройства, также отдельно проводится анкетирование «Преподаватель глазами учащегося» в рамках оценки удовлетворенности учащихся качеством преподавания отдельных дисциплин, личности преподавателя.

По итогам анкетирования учащихся, проведенного в 2010/11 учебном году, большинство учащихся удовлетворены тем, что обучаются в ПУ №8, им нравится учиться и специальность, которой они обучаются. Но при этом у них нет уверенности в том, что они будут работать по специальности, хотя это может быть связано с тем, что половина опрошенных планирует продолжить образование. Также большая часть опрошенных удовлетворена атмосферой в училище, но есть и недовольные. По причинам, вызывающим недовольство, были разработаны корректирующие мероприятия. По 5-балльной шкале обучающимися было оценено 13 критериев. Получены следующие результаты: актовый зал – 4,47; учебные аудитории – 4,14; обеспеченность компьютерной базой – 4,05; обеспеченность учебной литературой – 4,07; обеспеченность методической литературой – 4,06; интерьеры помещений – 4,19; удобство расписания – 4,11; обеспеченность местами в общежитии – 3,88; качество общественного питания – 4,37; обеспеченность спортивной базой – 3,22; возможность получения качественного образования – 4,47; возможность проведения досуга, общения со сверстниками – 3,98; возможность развития личности – 4,08. По этим данным видно, что оценку «очень хорошо» не получил ни один критерий, оценка «хорошо» получена почти по все критериям (из них самая высокая – 4,47), кроме 8-го – обеспеченность местами в общежитии (3,88) и 10-го – обеспеченность спортивной базой (3,22), 12-го – возможность проведения досуга, общения со сверстниками (3,98). Чуть больше половины учащихся испытывает трудности в учебе, и по причинам, которые вызывают их, представлены корректирующие мероприятия. При данном исследовании был выявлен немаловажный факт: у выпускников удовлетворенность образованием в ПУ №8 ниже, чем у учащихся 1-го курса. Поэтому необходимо предпринять какие-либо меры. Например, проводить больше интеллектуальных мероприятий, повысить заинтересованность администрации в реализации студенческих инициатив, для активистов ввести поощрения в виде путевок в лагерь в качестве аниматоров или вожатых, организовать побольше спортивных и танцевальных секций, увеличить

организованность в училище, выделять больше средств на поощрение учащихся, проводить больше разных тренингов, улучшить преподавательский состав, организовывать встречи с работодателями.

В рамках анализа удовлетворенности учащихся качеством преподавания дисциплин оценка преподавателей осуществлялась по 12 критериям. В ходе исследования было оценено 19 преподавателей по 5-балльной шкале. Для получения общей оценки по каждому критерию был применен метод средневзвешенной оценки. По результатам было выявлено одно несоответствие по 8 критерию – «Неиспользование на занятии современных информационных технологий». Для его устранения было предложено корректирующее мероприятие «Покупка необходимых средств информационных технологий для проведения занятий». По остальным критериям учащиеся оценили на «хорошо» и самый высокий балл получена по такому важному критерию, как «Удовлетворен(а) качеством преподавания дисциплины». Отсюда можно сделать вывод, что преподавательский состав в ПУ №8 достаточно компетентен и учащиеся удовлетворены их работой. Но на этом не стоит останавливаться, нужно стремиться превзойти ожидания потребителей, т.е. учащихся ПУ №8.

Одним из основных предложений по организации работы, по изучению удовлетворенности учащихся качеством образовательного процесса может стать организация компьютерного тестирования учащихся. Для этого анкета должна заполняться в компьютерных классах после окончания курса обучения всеми учащимися. Так, по каждой дисциплине создается база данных, которая будет ежегодно пополняться, что позволит отслеживать удовлетворенность учащихся качеством преподавания по этой дисциплине, также отслеживать динамику изменений.

К основным выводам по результатам проведенных анализов можно отнести в целом по училищу удовлетворительную оценку качества профессионального образования.

*Ларионова Анастасия Олеговна*, руководитель системы менеджмента качества, государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональное училище №8», аспирант Бурятского государственного университета. 670013, г. Улан-Удэ, ул. Пугачева, 36, e-mail: sb\_nasty\_a\_88@mail.ru  
*Larionova Anastasiya Olegovna*, head of the quality management system, the state educational institution of primary vocational training «Professional school №8», postgraduate student, Buryat State University. 670013, Ulan-Ude, Puga-  
chev str., 36.

Следовательно, оценка уровня удовлетворенности потребителей деятельности образовательного учреждения начального профессионального образования позволяет решить ряд достаточно важных задач: определить уровень удовлетворенности потребителей; установить их требования; установить ответственность должностных лиц училища, задействованных при измерении уровня удовлетворенности потребителей; установить порядок взаимодействия структурных подразделений образовательного учреждения при измерении уровня удовлетворенности потребителей; определить методы сбора информации об уровне удовлетворенности потребителей; установить систему показателей, позволяющих измерить уровень удовлетворенности; установить критерии удовлетворенности; установить процедуру анализа и обработки полученной информации об уровне их удовлетворенности; обеспечить выполнение требований стандарта ГОСТ Р ИСО 9001-2008; обеспечить выполнение критериев государственной аккредитации; обеспечить постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом требований потребителей [1].

#### Литература

1. Баскаков С.В., Бутузов С.Ю., Черемухина Ю.Ю. Система управления измерением уровня удовлетворенности потребителей деятельности вуза пожарно-технического профиля // Технологии техносферной безопасности (<http://ipb.mos.ru/ttb>). – 2011. – Вып. 4 (38).
2. Боргено Я.Я. Качество начального профессионального образования: опыт и перспективы // Сибирский учитель. – 2008. – № 5. [электронный ресурс] – URL: [http://www.sibuch.ru/\\_OLD/article.php?no=636](http://www.sibuch.ru/_OLD/article.php?no=636)
3. ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008 Система менеджмента качества. Требования. – Введ. 18.12.08. – М.: Стандартинформ, 2009. – 26 с.
4. Злобин Э.В. Формирование системы менеджмента качества образовательной организации: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Тамбов, 2004. – 14 с.



### **Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль олимпиад по дисциплинам информационного цикла в этом процессе**

В статье рассмотрены вопросы организации и проведения кафедрой ВТИ олимпиад по дисциплинам информационного цикла и их роль в адаптации первокурсников к обучению в вузе.

**Ключевые слова:** олимпиада, информатика, первокурсник, адаптация.

*T.V. Nemchinova, T.A. Toktokhoeva*

### **Adaptation of first-year students to study at the university and the role of competitions in computer science in this process**

In the article the issues of organization competitions (olimpiadas) in disciplines of information cycle held by the department of CTCS are considered. Their role in the adaptation of first-year students to study at the university is analyzed.

**Keywords:** competition (olimpiada), computer science, first-year student, adaptation.

Начало обучения в вузе представляет собой сложный процесс, связанный с резкой сменой содержания и объема учебного материала; со специфичными для вуза видами занятий; с новой профессиональной и предметной терминологией; отсутствием навыков самостоятельной работы; неумением конспектировать и работать с первоисточниками; новой социальной средой; иными нормами поведения в вузе и взаимоотношениями «преподаватель-студент»; слабой профессиональной ориентацией и т.д. Все эти трудности адаптационного периода различны по своему происхождению. Одни из них имеют объективный характер, другие – субъективный. Адаптация первокурсников – это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата, профкома студентов, а также семьи. В настоящее время существует множество подходов к решению этой проблемы, включающих в себя применение инновационных моделей образования, вовлечение студентов в общественную жизнь вуза, работу кураторов академических групп, разработку системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы со студентами младших курсов.

Как показывает многолетняя практика работы с первокурсниками, проведение предметных олимпиад, интеллектуальных игр и привлечение студентов к участию в них является одним из способов решения проблемы адаптации. Действительно, общение участников олимпиады между собой, экспериментальная работа в вузовских лабораториях, беседы с преподавателями вуза, консультации, даваемые ведущими преподавателями, обеспечивает содержательное взаимодействие между студентами и преподавателями, способствует передаче и закреплению социального опыта, создает условия для установления

личностного контакта и заинтересованного диалога между представителями различных поколений, способствует развитию познавательного интереса студентов. Свойственный юношескому возрасту дух состязательности является стимулом к систематическим углубленным занятиям с целью максимальной реализации своих способностей во время олимпиады. Участие в олимпиаде для многих студентов – это прежде всего возможность:

- получить новые знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности;
- подготовиться к сдаче сессии;
- приобрести опыт в работе со сверстниками и преподавателями;
- определить и развить свои способности и интересы;
- приобрести опыт самостоятельной работы;
- самореализоваться;
- повысить свой авторитет в учебной группе и среди преподавателей.

Кафедра вычислительной техники и информатики БГУ ежегодно в течение последних 5-ти лет проводит олимпиады по дисциплинам информационного цикла. За это время накоплен немалый опыт как в организации олимпиад, так и в подготовке студентов к участию в них.

Методика организации олимпиад по информатике и дисциплинам информационного цикла основана на следующих положениях:

- массовость и доступность для всех желающих, независимо от текущей успеваемости студента;
- равноправное и добровольное участие студентов первого курса всех факультетов, всех форм обучения;
- обеспечение возможности самостоятельного углубленного изучения отдельных разделов информатики и программного обеспечения путем

использования в ходе подготовки к олимпиаде методических пособий, разработанных преподавателями кафедры;

- моральное и материальное стимулирование студентов-победителей.

Как правило, работа по подготовке к олимпиадам начинается с начала учебного года. Уже на первых лекциях до студентов доводят информацию о возможности участия в олимпиаде, порядке подготовки к ней, наличии методических разработок и поощрениях за победу и участие.

Студенты, принявшие участие в олимпиаде, получают дополнительные баллы по дисциплине, которые добавляются к баллам семестра и учитываются на экзамене при выставлении итоговой оценки, а победители олимпиады автоматически считаются сдавшими экзамен или зачет. Это служит хорошей мотивацией участия в олимпиаде.

Желание участвовать в олимпиаде приводит студентов к решению самостоятельно углубленно изучить отдельные вопросы курса, рассмотреть подходы к решению задач повышенной сложности. Для этого они могут воспользоваться методическими пособиями, разработанными преподавателями кафедры: «Информатика», «Начала программирования на языке Turbo Pascal», «Delphi», «Базы данных», «Компьютерная графика», «Macromedia Flash MX» и др.

Методика проведения олимпиад предусматривает следующие этапы работы:

- утверждение на заседании кафедры дат, времени, состава комиссии по проведению олимпиады;

- подготовка комплектов олимпиадных задач;

- разработка положения по проверке задач;

- проведение олимпиады;

- проверка задач;

- подведение итогов олимпиады;

- рассмотрение апелляций и обсуждение результатов олимпиад со студентами;

- утверждение итогов олимпиады на заседании кафедры;

- награждение и поощрение победителей университетских олимпиад.

В качестве примера рассмотрим организацию и проведение олимпиады «Первый байт» по дисциплине «Информатика» среди студентов 1-го курса непрофильных специальностей БГУ.

В ходе подготовки к олимпиаде преподавателями подбираются задачи, для решения которых необходимо знать материал учебной программы, иметь навыки работы с офисными программами и графическими редакторами, уметь писать программы на каком-либо языке про-

граммирования, нестандартно мыслить. Тематический подбор задач определяет изучаемый курс, сюда входят задачи по темам «Информация и информационные процессы», «Системы счисления», «Основы логики», «Алгоритмизация и программирование», «Программное обеспечение», «Сети», «Защита информации». Как правило, в комплект входит двадцать заданий различного уровня. Каждой задаче присваивается коэффициент сложности. Оценка качества выполненных участниками олимпиады работ проводится по следующим критериям:

– правильность выполнения задания, построения алгоритма и программы;

– эффективность и функциональность использования программных средств;

– время, потраченное на выполнение задания.

Студенты, проявившие большую активность и заинтересованность в процессе подготовки и участия в олимпиаде, привлекаются к научной работе на факультете.

Проведение олимпиад позволяет развивать у студентов навыки творческого, нетрадиционного подхода к решению задач, а также способствует повышению их интереса к изучаемым дисциплинам. Участие в олимпиадах, в частности и по дисциплинам информационного цикла, способствует более системному и глубокому усвоению студентами любых направлений и специальностей знаний по предмету, дает возможность развить креативный характер мышления, создает условия для самореализации и стимулирования творческого потенциала. В заключение можно сказать, что олимпиада – это творческое соревнование, являющееся гармоничным сочетанием интеллектуального состязания, образования и науки, что способствует успешному завершению процесса адаптации первокурсника в вузе.

#### Литература

1. Авдеюк О.А., Асеева Е.Н., Павлова Е.С. Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль довузовской формы образования в этом процессе // *Успехи современного естествознания*. – 2011. – № 4. – С.145.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации // *Вопросы психологии*. – №1. – 2009.
3. Орехова Е.Ю. Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к вузу (на примере студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006.
4. Симаева И.Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. – Калининград, 2002.

Немчинова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ВТ и информатики, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел (3012)21-15-59; e-mail: [ntv05@mail.ru](mailto:ntv05@mail.ru).

Nemchinova Tatyana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of CT and computer science, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

Токтохоева Татьяна Александровна, ст. преподаватель кафедры ВТ и информатики, Бурятский государственный университет. e-mail: [totaal@mail.ru](mailto:totaal@mail.ru)

Toktokhoeva Tatyana Aleksandrovna, senior lecturer, department of CT and computer science, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 371.26

© Т.В. Немчинова, А.А. Тонхоноева

### Об итогах ЕГЭ по информатике и ИКТ

В статье рассмотрены результаты сдачи ЕГЭ по информатике в 2012 г. в Республике Бурятия и даны рекомендации для успешной подготовки к экзамену.

**Ключевые слова:** единый государственный экзамен, информатика.

*T.V. Nemchinova, A.A. Tonkhonoeva*

### On the results of passing the Uniform State Examination in computer science and ICT

In the article the results of passing the Uniform State Examination in computer science in 2012 in the Republic Buryatia have been considered. Recommendations for successful training to examination are given.

**Keywords:** Uniform State Examination, computer science.

В наше время трудно найти область человеческой деятельности, которая в той или иной степени не была бы связана с информационно-коммуникационными технологиями, которые проникли и стали неотъемлемой составляющей любой современной профессии. Единый государственный экзамен по информатике нужен тем выпускникам школы, которые планируют поступать в вузы на самые перспективные специальности, например, нанотехнологии, системный анализ и управление, ракетные комплексы и космонавтика, ядерные физика и технологии и многие другие. Результаты экзамена по информатике и ИКТ учитываются при приеме в многочисленные технические университеты, на факультеты, специализирующиеся в области информатики, например такие, как факультет инноваций и высоких технологий МФТИ, факультет бизнес-информатики НИУ ВШЭ, механико-

математический факультет и факультет информационных технологий НГУ, физико-технический факультет и Институт математики и информатики БГУ и др.

Но тем не менее это не самый популярный у школьников экзамен по выбору, поскольку только 6,5% выпускников 2012 г. года сдавали информатику.

Проходной балл ЕГЭ 2012 г., как и всегда для специализированных предметов, оказался довольно высок – 40 баллов. Высшую оценку 100 баллов на ЕГЭ по информатике и ИКТ в России получили 315 чел. Чуть более 11% школьников не преодолели минимальный порог.

В Республике Бурятия в первой волне информатику сдавал 251 чел., из них не преодолели порог 20, что составляет 7,9%.

*Общие цифры ЕГЭ по информатике по РБ*

	2010	2011	2012 <sup>1</sup>
Минимальный балл ЕГЭ	41	40	40
Средний балл	61,3	57,6	60,98
Количество сдававших	398	464	251
Количество стобалльников	2	-	1

<sup>1</sup> По результатам первой волны сдачи ЕГЭ, без учета резервного дня

Информатика – это самый продолжительный экзамен (столько же длится ЕГЭ по математике и литературе), длительность составляет 4 ч. Количество заданий составляет 32 задачи, разделенные, как и почти во всех экзаменах ЕГЭ, на три группы сложности: А1–А13 – базовые задания с выбором одного правильного ответа из четырех; В1–В15 – задания повышенной сложности с предоставлением краткого ответа; С1–С4 – сложные задачи, требующие развернутого ответа.

Все задания так или иначе связаны с компьютером, но на экзамене пользоваться им для решения задач или написания программы не разрешается. Кроме того, хотя некоторые задачи требуют математических вычислений с большими числами, калькулятором пользоваться тоже не разрешается.

По опыту прошлого года, чтобы экзамен считался сданным, достаточно решить 7-9 задач из 32. Решение примерно около половины всех задач, т.к. окончательные критерии станут известны позже, соответствует школьной четверке. Отличники в среднем решают 28-30 задач. Остальные задачи предназначены для того, чтобы выделить самых подготовленных и талантливых абитуриентов.

Как видим, не обязательно быть отличником, чтобы имела смысл сдача ЕГЭ по информатике. Важное свойство этого предмета – его обобщимость. Общий объем школьного курса информатики меньше, чем объем, например, курсов биологии, физики или обществознания. К ЕГЭ по информатике можно подготовиться – каждому на своем уровне.

Однако ЕГЭ вряд ли под силу успешно сдать выпускникам, изучавшим информатику на общеобразовательном уровне. Необходимо уверенно знать логику, системы счисления и уметь хорошо решать задачи на сообразительность. К тому же в прошлом году для успешной сдачи единого государственного экзамена по информатике и ИКТ был установлен самый высокий минимальный балл по сравнению с другими ЕГЭ – 40 баллов. Почти каждый десятый выпускник не смог преодолеть этого порога.

Экзамен 2012 г. продолжает линию, намеченную экзаменами предшествующих годов. Надо отметить, что существенно упростились арифметические вычисления, не осталось задач, требующих проведения громоздких вычислений, всегда есть решение, имеющее небольшую вычислительную сложность.

По сравнению с 2011 г. КИМ 2012 г. существенно переработан. Если говорить конкретно, то

изменения коснулись почти половины заданий. Сокращено с 18 до 13 количество заданий в первой части, во второй части – увеличено с 10 до 15.

Увеличилось количество заданий по разделам «Элементы теории алгоритмов» и «Моделирование и компьютерный эксперимент», уменьшено количество заданий по более далеким от практических задач разделам «Системы счисления» и «Основы логики». Изменения коснулись и задачи по информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ). Например, вместо точных вычислений от выпускника требуется оценить примерный размер файла, который получается в ходе звукозаписи.

Если рассматривать содержание экзаменационной работы, то оно охватывает основное содержание курса информатики и важнейшие его темы. Задания можно объединить в тематические блоки: «Математические основы информатики», «Алгоритмизации и основы программирования», «Информационно-компьютерные технологии».

Экзаменационная работа состоит из трех частей. Часть 1-я содержит 13 заданий с выбором одного правильного ответа из четырех предложенных, задания относятся ко всем тематическим блокам. В этой части имеются задания как базового, так и повышенного уровней сложности, однако большинство заданий рассчитано на небольшие временные затраты и базовый уровень.

Часть 2-я содержит 15 заданий базового, повышенного и высокого уровней сложности. В этой части собраны задания с кратким ответом, подразумевающие самостоятельное формулирование и запись ответа в виде числа или последовательности символов. Часть 2-я включает задания по темам из всех блоков, кроме «Технологии обработки графической и звуковой информации». В части 2-й шесть заданий относятся к базовому уровню, восемь заданий имеют повышенный уровень сложности, а также имеется одно задание высокого уровня, поэтому выполнение заданий части 2 в целом потребует большего времени и более глубокой подготовки, чем части 1.

Часть 3-я содержит 4 задания, первое из которых повышенного уровня сложности, остальные три задания – высокого уровня сложности. Задания этой части подразумевают запись развернутого ответа в произвольной форме.

Чтобы составить исчерпывающее представление об экзамене, авторы рекомендуют познакомиться с документами, размещенными на сайте ФИПИ: кодификатором, спецификацией, демонстрационным вариантом.

К сожалению, многие родители и выпускники неверно представляют роль демонстрационного варианта, который в начале учебного года публикуется на сайте ФИПИ. Естественно, что задание из реального экзамена не является полной калькой задания, опубликованного в демоверсии.

Демонстрационный вариант приводит лишь один из возможных примеров экзаменационной работы: показывает количество задач каждого формата (А, В и С), а также примерную тему, которой посвящено каждое задание и его уровень сложности. Тема задания и уровень сложности описаны в других документах – спецификации и кодификаторе.

Таким образом, задание в «боевом» варианте, совпадая с заданием демоверсии с точки зрения приведенного в спецификации описания, может значительно отличаться от него по формулировке.

Выход состоит в том, чтобы ученик не просто научился решать задачи из демоверсии (хотя

даже это, как правило, гарантирует положительный результат при сдаче экзамена), но и получил бы глубокое знание по предмету.

Существует перечень учебных пособий, разработанных с участием ФИПИ, специально для абитуриентов 2012 г. Вот некоторые из них:

- ЕГЭ. Информатика. Тематические тестовые задания / ФИПИ авт. С.С. Крылов, Д.М. Ушаков – М.: Экзамен, 2011.
- ЕГЭ-2011: Информатика / ФИПИ авт.-сост.: П.А. Якушкин, Д.М. Ушаков – М.: Астрель, 2010.

В процессе подготовки к ЕГЭ выпускники могут воспользоваться официальными «помощниками». Это демонстрационные материалы ЕГЭ-2012, тесты из открытого сегмента Федерального банка тестовых заданий (<http://www.fipi.ru/view>), онлайн-тесты (<http://www.fipi.ru/view> и <http://www.edu.ru/index.php>).

#### Литература

1. Немчинова Т.В., Тонхоноева А.А. О результатах проверки ЕГЭ по информатике и ИКТ // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2010.

*Немчинова Татьяна Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ВТ и информатики, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: [tavlad@mail.ru](mailto:tavlad@mail.ru)

*Nemchinova Tatiana Vladimirovna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of CT and computer science, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

*Тонхоноева Антонида Антоновна*, старший преподаватель кафедры ВТ и информатики, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: [ant\\_ton@mail.ru](mailto:ant_ton@mail.ru)

*Tonkhonoeva Antonida Antonovna*, senior lecturer, department of CT and computer science, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 371.3

© М.Н. Очиров

### Компетентностное обучение: модель реализации

В статье изложена модель компетентностного обучения, основанная на разрешении проблемных ситуаций, возникающих при выполнении заранее созданной системы проблемных заданий.

**Ключевые слова:** компетенция, проблемное задание, проблемная ситуация.

*М.Н. Ochirov*

### Competence education: a model of realization

In the article a model of competence education has been stated, it is based on solution the problem situations, arising in doing the beforehand arranged system of problem tasks.

**Keywords:** competence, problem task, problem situation.

Компетентностный подход в обучении предполагает овладение компетенциями разрешения учебных и внеучебных проблемных ситуаций на

протяжении непрерывного пожизненного образования, являющегося в эпоху информатизации

необходимым условием успешной жизнедеятельности.

Компетенции (умения) формируются на основе актуальных знаний и некоторого опыта разрешения специально созданных проблемных ситуаций.

Компетентность, как результат овладения определенной совокупностью компетенций, может быть истолкована как теоретическая и практическая готовность к разрешению проблемных ситуаций в учебной или профессиональной деятельности.

Понятие проблемной ситуации можно осмыслить исходя из адекватных психологических эквивалентов. В психологии мышления рассматриваются поведенческая, структурная (гештальт-модель), вероятностная и информационно-семантическая модели проблемных ситуаций (1, с. 83).

В поведенческой модели проблемная ситуация вызывается некоторым препятствием на пути достижения цели, а способ разрешения ситуации заключается в преодолении этого препятствия или в нахождении обходного пути к цели. Примером данной модели является лабиринт.

В гештальт-модели проблемная ситуация вызывается неструктурированностью условий и предмета мышления, а способ разрешения состоит в создании структуры предмета мышления, что равносильно нахождению принципа действия. Примером гештальт-модели являются геометрические конструкторские задачи.

В вероятностной модели проблемная ситуация вызывается наличием альтернативных действий для достижения цели, а способ решения состоит в выборе адекватного действия. Примером вероятностной модели является «ситуация Буриданова осла», решающего, к какому из двух стогов сена подойти, если они находятся на равном расстоянии от него.

В информационно-семантической модели проблема вызывается несоответствием наличных и требуемых знаний, а способ решения состоит в приобретении новой информации, новых знаний и действий. Примером информационной модели являются задачи с недостающими или избыточными условиями. Исходя из этих моделей проблемных ситуаций создаются проблемные задания в компетентностном обучении.

Поведенческая модель проблемных ситуаций используется для создания проблемных заданий, в которых заложена следующая ситуация неопределенности: отсутствует прямой путь к достижению цели, неизвестен способ действия для преодоления препятствия.

Гештальт-модель проблемных ситуаций используется для создания проблемных заданий, в которых заложена следующая ситуация неопределенности: отсутствует принцип действия, нужно найти закон, составляющий принцип действия. Таковы задачи с перемещением предметов в пространстве, с созданием оптимально управляемых объектов.

Вероятностная модель проблемных ситуаций используется для создания проблемных заданий, в которых заложена следующая ситуация неопределенности: появляются два альтернативных способа действия для достижения цели, нужно установить имплицитивные отношения между системами логических операций и их следствий, как, например, при доказательстве теорем.

Информационно-семантическая модель проблемных ситуаций используется для создания проблемных заданий, в которых заложена следующая ситуация неопределенности: выполнение действия требует новой информации, нужно установить отношение между имеющейся информацией и требуемой новой информацией. Таковы задания на построение математических моделей реальных процессов, когда требуется определить начальные или граничные условия задачи.

При планировании проблемных ситуаций следует учитывать их определенные характеристики, а именно функциональное строение, этапы становления действия и степень трудности. Функциональное строение проблемной ситуации предполагает ее предмет (цель), способ и условия выполнения действия для разрешения проблемы; рассогласование каждого из этих трех компонентов функционального строения проблемной связи будем относить к трем этапам становления действия и трем степеням трудности проблемной ситуации для конкретного субъекта действия. В результате мы получаем 27 типов проблемной ситуации, которые следует различать в совершенствовании психической регуляции действия, в педагогической поддержке учащихся.

Информация о предмете (цели), способе и условиях выполнения действия составляет содержание прямой связи в анализе действия, а информация об этапах становления действия, определяемых уровнем развития действия, и о степенях трудности проблемной ситуации, определяемых творческими возможностями учащегося, – содержание обратной связи. Проблемная ситуация возникает при несоответствии между прямой и обратной связью. Систематизация проблемных ситуаций дает возможность соотнести

уровню развития структурных компонентов действия индивидуальные возможности учащихся и определить оптимальную последовательность предъявления проблемных заданий каждому ученику.

Проблемное изучение некоторого законченного раздела учебной программы требует прежде всего разработки системы проблемных заданий, рассчитанных на создание конкретного типа проблемной ситуации. Только тогда, когда учащийся усвоит задание и у него появится потребность в раскрытии неизвестного, возникает проблемная ситуация как принципиально новая по отношению к самому заданию психологическая реальность.

Предпочтительным является изучение темы, начиная с обобщенного проблемного задания, которое приведет (может привести) к общей проблемной ситуации, чтобы учащиеся видели конечную цель при разрешении иерархической последовательности частных проблемных ситуаций, адекватных разработанным проблемным заданиям.

В результате учащийся осваивает требуемую компетенцию как умение выполнить деятельность по разрешению возникшей вначале общей проблемной ситуации, а также аналогичных проблемных ситуаций.

Задача заключается не только в разработке проблемных заданий, но и в создании условий для возникновения проблемных ситуаций в процессе выполнения этих заданий, а именно появления у учащихся потребности в разрешении неизвестного. Следует также обеспечить управление процессом разрешения проблемной ситуации, обеспечить педагогическую поддержку учащихся в преодолении встречающихся трудностей.

Мы привели модель проблемного обучения: «проблемное задание» – «проблемная ситуация» – «решение проблемной ситуации». Отметим, что в этой модели предполагается реализация принципа интеллектуальной активности учащихся и принципа обобщения. Эти закономерности обучения заложены в самой идее проблемного обучения. Активность учащихся заложена в самом появлении проблемной ситуации, когда проблемное задание «принимается» учениками, вызывая потребность его выполнения. Возможность обобщения, усвоения общих закономерностей, общих способов и условий действия заложена в процессе проблемного изучения некоторого логически завершенного учебного материала (модуля), представленного к системе проблемных заданий, приводящих к системе

проблемных ситуаций, последовательность решения которых завершается усвоением модуля, формированием некоторого опыта выполнения действия за счет творческих и практических обобщений. Интеллектуальная активность учащихся и возможность обобщения способствует не только повышению качества усвоения умений, но и составляет микроэтап их развития. В процессе появления проблемных ситуаций и их разрешения обучение и развитие учащихся составляет единый процесс, поскольку методы обучения соответствуют закономерностям психического развития. Разделение процессов обучения и воспитания – это порождение знаниецентрического подхода в образовании. В компетентностном подходе, реализуемом в проблемном обучении, такое разделение не имеет места. Развитие личности в компетентностном обучении происходит в процессе самостоятельного решения проблемных ситуаций. Компетенции являются новым типом результата образовательной деятельности и в условиях компетентностного подхода становятся основным результатом образования (2, с. 33).

Любая деятельность в той или иной степени связана с разрешением проблемных ситуаций. Однако модель решения проблемных ситуаций в производственной деятельности отличается от модели проблемного обучения. Она выглядит следующим образом: «проблемная ситуация» – «принятая задача» – «процесс решения» – «результат решения» – «трансляция решения». (3, с. 291). Если в процессе обучения учащимся сначала предлагается проблемное задание, а затем в процессе ее освоения и принятия возникает проблемная ситуация, то в производственной деятельности сначала возникает проблемная ситуация, а затем появляется задача. В модели проблемного обучения нет трансляционного компонента: в обучении он не нужен, потому что решение проблемы предназначено для развития компетентности самого учащегося, а не для трансляции.

Поскольку в наше время речь идет о необходимости пожизненного образования, то от человека требуется гибкий подход к разрешению проблемных ситуаций в зависимости от того, имеют ли они искусственно созданную в обучении или возникшую в профессиональной деятельности естественную природу.

Компетентность в той или иной деятельности или в некоторой сфере жизни предполагает способность оценить собственную степень компетентности. Эту способность мы называем «Я–компетенцией», имея в виду процесс

формирования адекватной самооценки степени своей готовности к разрешению проблемных ситуаций.

Таким образом, компетентностный подход в образовании представляет собой инновационную компетенцию, предполагающую новый тип результата образовательной деятельности – компетенции – как умения разрешать проблемные ситуации в учебной и внеучебной сфере. Его реализация основана на системе проблемных заданий, выполнение которых рассчитано на формирование заданной компе-

тенции и допускает управление процессом этого формирования.

#### Литература

1. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
2. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие. – М.: АРКТИ, 2007.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005.

*Очиров Михаил Надмитович*, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757, e-mail: [mochirov@mail.ru](mailto:mochirov@mail.ru)  
*Ochirov Mikhail Nadmitovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.016

© *М.Н. Очиров, Э.С. Бадмаева*

### Основные теоретические положения профессионального развития будущих математиков-программистов

В статье изложена модель компетентностного подхода к профессиональной подготовке математиков-программистов.

**Ключевые слова:** фундаментализация образования, профессиональные и ключевые компетенции, проблемные задания, проблемные ситуации.

*M.N. Ochirov, E.S. Badmaeva*

### The basic theoretical conditions of professional progress of the future mathematicians-programmers

In the article a model of competence approach to professional training of mathematicians-programmers is stated.

**Keywords:** fundamental development of education, professional and key competences, problem tasks, problem situations.

Информатизация стала атрибутом жизни как общества в целом, так и каждого члена общества. Это востребовало компетентных специалистов по информационным системам. Поскольку многие профессии в этой области не имеют корней в профессиональной культуре общества, то профессиональная подготовка математиков-программистов требует всесторонней теоретической и технологической разработки с позиций современных требований.

Важным требованием является фундаментализация профессионального образования специалистов в области информатизации, означающая овладение не только профессиональными, но и ключевыми компетенциями для разрешения проблемных ситуаций как в профессиональной

деятельности, так и в других сферах жизни. Решение данной проблемы требует, во-первых, тщательного отбора содержания образования в соответствии с подходом, когда привлекаются только те знания, которые нужны для формирования востребованных компетенций. Во-вторых, важное значение имеет способ представления этого содержания. Одним из эффективных способов представления содержания образования служит его интеграция, когда профессиональные и непрофессиональные знания образуют единый модуль, усвоение которого предполагает проблемный подход, реализуемый в процессе выполнения проблемных заданий, рассчитанных на возникновение проблемных ситуаций. Разрешение этих проблемных ситуаций приводит к фор-



мированию желаемых профессиональных и таких ключевых компетенций как ответственность, самостоятельность, коммуникабельность, конкурентоспособность, предприимчивость и др.

Успех представления содержания образования для достижения цели во многом зависит от характера взаимодействия между преподавателем и студентом. В личностно-развивающем обучении это взаимодействие должно быть диалогическим, предполагающим совместное обсуждение проблемной ситуации, умение слушать и слышать друг друга. В контексте диалогического общения возможно глубинное педагогическое понимание друг друга, подлинное партнерство. В режиме диалогического общения в системе «преподаватель-студент» реализуется технология педагогической поддержки, в процессе которой актуализируется внутренний потенциал личности студента для преодоления трудностей.

Обязательным элементом современной системы образования является компетентностный подход, при котором результатом образовательной деятельности служат компетенции, а не знания, как прежде. Такой подход делает цель образования более конкретной, практически ориентированной, однако достижение этой цели требует больших усилий, поскольку содержанием образования становятся способы деятельности, приводящие к овладению компетенциями. Овладение каждой компетенцией, профессиональной или ключевой, требует своего способа деятельности в обучении.

Исходя из изложенных положений, нами разработана система профессионального развития будущих математиков-программистов.

Одним из основных элементов этой системы является содержание обучения, включающее актуальные знания из таких учебных дисциплин, как математика, философия, психология и компьютерные науки. Содержание обучения сосредоточено в учебных модулях, которые усваиваются в процессе выполнения проблемных заданий, требующих тех или иных способов умственной или практической деятельности.

Особенность компетентностного подхода состоит в том, что основные усилия требуются для разработки содержания обучения, представленного в учебных модулях. Такие элементы системы, как проблемный подход, индивидуализация и самостоятельность обучения, контроль и управление педагогическим процессом, рефлексия, мотивация учебной деятельности, осуществляются без видимых усилий со стороны преподавателя. Роль преподавателя состоит в обеспе-

чении адекватного взаимодействия в системе «студент-компьютер-преподаватель». При этом преподаватель всегда открыт для общения и педагогической поддержки.

Многие модули представляют собой проблемные задания, требующие реализации метода математического моделирования, включая построение математической модели, разработку алгоритма решения задачи, составление программы по разработанному алгоритму, отладку и тестирование программы, оценку точности полученного результата. В методе математического моделирования находят реализацию все элементы компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов по различным направлениям, освоение как профессиональных, так и ключевых компетенций в соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования.

Особое значение мы придаем формированию у студентов потребности в непрерывном образовании в течение всей жизни, поскольку именно информационные системы претерпевают постоянное и бурное развитие.

В нашей модели мы предполагаем формирование мотивационного, творческого, рефлексивного, информационного и коммуникативного компонентов профессиональной компетентности специалистов по информационным системам.

Мотивационный компонент означает формирование устойчивых мотивов профессионального самосовершенствования. Творческий компонент рассчитан на развитие творческих способностей для разрешения проблемных профессиональных ситуаций. Рефлексивный компонент подразумевает постоянное самопознание, самооценку и формирование «Я-профессионального». Информационный компонент означает развитие умений работы с информацией. Коммуникативный компонент включает умения излагать собственную точку зрения на ситуацию, слушать доводы своих коллег и принимать правильные решения проблемы.

Таким образом, нами разработана инновационная модель профессионального развития будущих математиков-программистов, в которой устранены недостатки традиционных способов педагогической деятельности в данной сфере профессионального образования и реализация которой по результатам диагностики приводит к существенному повышению качества профессиональной подготовки специалистов.

*Очиров Михаил Надмитович*, доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757, e-mail: mochirov@mail.ru  
*Ochirov Mikhail Nadmitovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

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

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

УДК 378.016

© *Е.Б. Павлова*

### **Диагностика уровня развития исследовательской компетентности студентов колледжа**

В статье описан педагогический эксперимент по формированию исследовательской компетентности у студентов технологического колледжа. Приведен анализ результатов эксперимента, показаны этапы формирования готовности студентов к исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, студенты колледжа, педагогические условия, эксперимент, критерии, показатели.

*Е.Б. Павлова*

### **Diagnostics of a level of research competence development of college students**

In the article a pedagogical experiment on formation of research competence at students of technological college has been described. The analysis of results of experiment is provided, the stages of formation of students readiness to research activity are shown.

**Keywords:** research competence, students of college, pedagogical conditions, experiment, criteria, indicators.

В условиях развития информационного общества, постоянного роста использования информационных технологий, существенного изменения характера и видов профессиональной деятельности все большее значение приобретает развитие способности специалиста к использованию исследовательского подхода при решении производственных задач.

Согласно новой «Образовательной модели 2020», в системе профессиональной подготовки студентов среднего профессионального образования (СПО) меняются представления об образовательных результатах, профессиональная подготовка студентов системы СПО по математике в большей степени ориентируется на потребности работодателей в специалистах, способных самостоятельно и эффективно работать с большими объемами информации, имеющих необходимые профессиональные компетентности и владеющих навыками сетевого взаимодействия, исследовательской деятельности в области современных технологий на основе принципа сотрудничества.

В связи с этим в процессе обучения СПО по математике актуальной становится задача подготовки такого студента, у которого среди профессионально значимых качеств и умений работать в сотрудничестве при реализации межсетевого

взаимодействия имеет место исследовательская компетентность.

Как организовать такое обучение? Практика работы в школе, колледже и в вузе привела нас к убеждению, что методу нельзя научить, рассказывая о нем или приводя примеры его применения другими людьми, он может быть освоен только в действии.

Нами проводилась опытно-экспериментальная работа со студентами технологического колледжа Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления, целью которой явилась апробация технологии развития исследовательской компетентности обучающихся. В контрольную группу входили студенты группы 19-2 (всего 35 чел.), в экспериментальную группу вошли студенты группы 19-1 (всего 32 чел.).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в два этапа (констатирующий и формирующий) [1, с. 18]. Целью констатирующего эксперимента было определение у студентов колледжа исходного уровня исследовательской компетентности. Общее число студентов, принявших участие в констатирующем эксперименте в течение 2007-2008 гг., составляет 67 чел.

Следуя Н.А. Федотовой [3, с. 89], рассматриваются следующие критерии оценки уровня ис-

следовательской компетентности: мотивационный, когнитивный, процессуальный и рефлексивный. Указанные критерии можно характеризовать через показатели развития мотивационного, когнитивного, процессуального и рефлексивного компонентов. Потребности в овладении информацией (знаниями) и способами ее получения, в реализации творческих способностей, саморазвитии, самосовершенствовании и самостоятельности, общении со сверстниками, педагогами, научными сотрудниками, достижении успеха и повышения статуса личности определяют мотивационный компонент. К показателям критерия развития когнитивного компонента отнесем знания студентов об исследуемом объекте действительности, знания студентов о научном познании, его функциях и способах осуществления учебного исследования, знания студентов о возможных способах поиска, обработки и использования информации, знания студентов о возможных способах творческого разрешения проблемы исследования.

Показатели критерия развития процессуального компонента – это умение работать с информацией (поиск и сбор нужной информации, ее оценка по степени важности для исследования; применение и оперирование найденной информацией); логические умения: умения, с помощью которых студенты способны применять известные методы научного познания (наблюдение, сравнение, анализ, синтез, аналогия, классификация, дедукция, индукция, обобщение, абстрагирование, моделирование, конкретизация, метод выдвижения гипотез и др.); умение творчески решать проблемы исследования (нестандартный подход к решению проблемы исследования; умение находить несколько решений проблемы и выбирать наиболее оптимальное); умение правильно оформлять результаты проведенного исследования (формулировать методологический аппарат исследовательской работы, структурировать собранный материал в параграфы и главы, формулировать выводы и результаты исследований).

Показатели критерия развития рефлексивного компонента – это осознание студентами себя как субъекта исследовательской деятельности; осознание студентами цели, задач и предполагаемых результатов исследовательской работы; оценка готовности к выполнению учебного исследования; осознание студентами ответственности за сделанную исследовательскую работу.

Уровень развития каждого показателя, а также общий уровень развития у студентов исследовательской компетентности оценивался по трехбалльной порядковой шкале (1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень). Уровень развития каждого из выделенных двенадцати показателей также оценивался по трехбалльной шкале, общий уровень которых приведен в таблице «Комплексная оценка уровня развития исследовательской компетентности и ее компонентов» в работе [3]. Высокий уровень развития исследовательской компетентности имеет студент, получивший три балла. Для студента с таким уровнем характерны стойкая осознанная потребность в овладении дополнительными знаниями, интерес к способам овладения информацией, потребность в реализации творческих способностей, в саморазвитии и самосовершенствовании. Приступая к исследованию, он имеет определенный уровень знаний по исследуемому объекту, знаком с алгоритмом исследования и большинством методов научного познания. Средний уровень развития исследовательской компетентности имеет студент, получивший два балла. Студент оценивает исследовательскую работу как одно из обычных занятий, хотя очень часто видит прагматическую пользу от исследовательской деятельности при обучении в вузе, но не имеет желания связывать с ней профессиональную жизнь. Низкий уровень развития исследовательской компетентности имеет студент, набравший один балл. Степень выраженности потребности в самостоятельном исследовании – средняя или низкая. Студент проводит исследовательскую работу не по собственному желанию, а по требованию преподавателя, т.е. не видит смысла своего участия в исследовании. Следуя алгоритму, предложенному преподавателем, такой студент, как правило, допускает большое количество ошибок, которые влияют на общее качество работы. Студент с низким уровнем исследовательской компетентности предпочитает действия репродуктивного характера по заданному образцу, он не умеет работать с информацией, при оформлении результатов исследования у студентов наблюдаются такие ошибки, как несоответствие темы работы ее содержанию, нарушение логики в изложении материала и т.п. Студент не видит пользы от исследовательской деятельности как в вузе, так и в дальнейшем.

Результаты диагностики исходного уровня развития исследовательской компетентности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития исследовательской компетентности у студентов колледжа до эксперимента

Уровень развития исследовательской компетентности	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Низкий	65	53
Средний	31	40
Высокий	4	7

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что уровень развития исследовательской компетентности у студентов колледжа экспериментальной и контрольной групп в основном представлен низким и средним уровнем. Анализ приведенных данных показывает, что в колледже нет целенаправленной подготовки студентов к проведению самостоятельных исследований, студенты не владеют необходимым уровнем развития исследовательской компетентности.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень развития исследовательской компетентности у студентов колледжа не соответствует тем требованиям, которые предъявляются к современному специалисту. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что в целом данные экспериментальной и контрольной групп не имеют существенных отличий (и в экспериментальной, и в контрольной группах – средний и низкий уровень развития исследовательской компетентности).

В нашем исследовании развитие исследовательской компетентности реализовалось в рамках курса «Математика», разработанного для студентов 1-2 курсов и рассчитанного на 68 ч.

Основными дидактическими принципами, положенными в основу разработки методики проведения занятий по математике, являются принципы преемственности и последовательности, системности, индивидуализации и дифференциации, интеграции учебных планов и программ [2, с. 63].

В соответствии с перечисленными выше принципами нами были выделены педагогические условия, оказывающие значительное влияние на развитие исследовательской компетентности студентов: учет условия сформированности исследовательской компетентности студентов колледжа, их возрастных и индивидуальных

особенностей, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Формирование готовности к исследовательской деятельности студентов на занятиях по математике проходит следующие этапы: мотивационный (применение и демонстрация практической значимости математических знаний, выполнение математических заданий с анализом и особенностями творческих подходов к их решению, построение системы взаимосвязанных заданий, низкая регламентация поведения в исследовательской деятельности), подготовительный (постановка и поиск решения заданной задачи, сбор и анализ данных, выдвижение гипотез, проверка решения), исследовательский (актуализация множественности решений на основе однозначности данных, прогноз результатов, поиск решения поставленной задачи, проверка гипотез, оформление результатов) и оценочный (представление выводов в соответствии с полученными результатами, применение выводов к новым данным, анализ обобщений, корректировка результатов).

Формирующий этап педагогического эксперимента заключался в преподавании математического курса в экспериментальной группе с учетом всех особенностей построенной модели развития исследовательской компетентности, в контрольной группе аналогичный по содержанию курс проводился без использования модели. Поскольку условия обучения в экспериментальной и контрольной группах были одинаковыми, то было сделано предположение, что если появятся существенные различия в когнитивной и процессуальной сферах студентов, то их можно будет считать результатом экспериментального исследования.

За период формирующего эксперимента произошли значительные изменения в уровне развития исследовательской компетентности студентов, что показывают результаты, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

## Сравнение контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента

Группы	Качество знаний по математике		Домашние задания поисковой направленности		Решение исследовательских задач		Олимпиадное движение по математике	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	32	65	10	31,25	4	12,5	2	6,25
КГ	35	63	5	14,28	0	0	0	0

У учащихся экспериментальной группы отмечен значительный рост в участии в олимпиадах, в уровне учебной мотивации, качестве знаний по математике. В контрольной группе поло-

жительные изменения произошли в силу повысившейся учебной мотивации (более тщательном выполнении домашних заданий, в т.ч. поисковой направленности).

Таблица 3

## Уровень развития исследовательской компетентности у студентов колледжа после эксперимента

Уровень развития исследовательской компетентности	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Низкий	45	49
Средний	44	42
Высокий	11	9

Дальнейшая работа по развитию исследовательской компетентности студентов колледжа проводится согласно описанной модели с применением информационно-коммуникационных технологий.

## Литература

1. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004.

2. Павлова Е.Б. О формировании исследовательских компетенций в системе «колледж-вуз» // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – Вып. 15.
3. Федотова Н.А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2010.

Павлова Елена Бадмаевна, старший преподаватель кафедры высшей математики ВСГУТУ. 670013, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в, тел. 214774. E-mail: [pavlova2607@mail.ru](mailto:pavlova2607@mail.ru)

Pavlova Elena Badmaevna, senior lecturer, department of higher mathematics, East Siberian State University of Technologies and Management. 670013, Ulan-Ude, Kluycvhevskaya str., 40v.

УДК 37.015.3

© Л.Х. Цыбикова

**Идентичность личности как многомерная компетенция**

В статье с примордиалистских позиций вводится понятие «многомерная идентичность личности», которая включает экологическую, этническую и гражданскую идентичности, и доказывается, что именно мультикультурализм в образовании является единственным эффективным способом формирования идентичности.

**Ключевые слова:** многомерная идентичность, экологическая, этническая, региональная, гражданская идентичности.

*L.Kh. Tsybikova*

### **Identity of personality as a multivariate competence**

In the article a concept «multivariate competence of personality» is introduced. It is considered from the premordialistic approach and includes ecological, ethnic and civil identity, it is being proved that just multiculturalism in education is the only efficient way of possibility of identity formation.

Наблюдаемое поведение и подразумеваемые характеристики (мотивы, способности, характерные черты и установки) человека в конечном счете являются следствием таких процессуальных переменных, как экологическое влияние, генетическая и культурная трансмиссии, аккультурация. Это обуславливает нас подходить к исследованию развития личности с примордиалистских (укорененных) позиций.

Названные выше процессуальные переменные, влияющие на индивидуальные результаты, имеют своими корнями биологическую и культурную адаптации популяций по отношению к экологическому и социально-политическому контекстам. Последовательность экология – культура – поведение обуславливает во многом сходство и различие психологических феноменов. Поэтому идентификация личности в контексте образования должна происходить в соответствии с теми способами, какими особенности культуры связаны друг с другом в пределах системы, и тем способом, с помощью которого система связана с окружающим миром – экологией и культурой.

С этих позиций мы будем рассматривать такие виды идентичности личности, как экологическая, этническая и гражданская. Интегративно-гармоничное единство этих трех компонентов поведения личности будет характеристикой многомерной идентичности личности, если воспользоваться терминологией Ф.Г. Ялалова [1].

Следует отметить, что все контекстуальные и процессуальные переменные, определяющие поведение человека, в настоящее время утратили традиционную устойчивость и смысл вследствие глобального экологического и демографического кризиса. Исследователи также отмечают кризис идентичности как симптом нашего времени. «Если говорить о современности, – считает А.Ю. Шеманов, – то сейчас у человека нет однозначного образа себя, который выступил бы для него как естественный и очевидный. Современный человек не может воспринимать в качестве естественного ни одно из тех мест, которые он занимает в мире и обществе» [2, с. 25].

Мы склонны рассматривать кризис идентичности как следствие прежде всего кризиса образования. Система образования утратила свое ме-

сто в обществе, которое само находится в поисках пути своего развития в рыночных условиях. Тем не менее возможна направленность системы образования на эффективное решение проблем идентификации личности школьников и студентов, которые в дальнейшем нашли бы свое место в жизни и могли бы способствовать решению проблем всего общества. Нами разработаны концептуальные основы экологической, этической, региональной и гражданской идентификации личности в образовании.

Во-первых, проблема экологической идентификации учащихся состоит в том, чтобы обеспечить формирование у них экоцентрической компетентности, предусматривающей новый тип взаимодействия с природой, основанного на принципах экологической этики. Б. Калликот [3, с. 394] говорил, что «... намереваясь преодолеть экологический кризис, мы должны: 1) экологически пересмотреть сами метафизические основания нашего мышления и 2) распространить этическую теорию как на все живые существа, так и на природу в целом». Поскольку экологический кризис является следствием становления антропоцентрической экологической идентичности, в соответствии с которой человек представляет высшую ценность, а природа – собственность человека и источник удовлетворения его потребностей, то для преодоления экологического кризиса следует отказаться от иерархической картины мира и рассматривать человека как часть природы, а природные объекты как полноправных партнеров по взаимодействию с человеком.

Возможность формирования экоцентрической компетентности школьников показана нами на примере этического освоения обобщенного понятия «Байкал», под которым имеются в виду не только вода, но и почва, флора и фауна [4].

Во-вторых, этническая идентичность в ее позитивном понимании рассматривается нами как основа региональной идентичности, которая в полиэтническом регионе, каковым является Байкальский регион, включающий Республику Бурятия и Иркутскую область, равносильна гражданской идентичности. Особенность состоит в том, что формирование этнической идентичности для детей-бурят затруднено из-за того, что

бурятский язык перестал быть диакритиком в отношении бурятской идентичности, так как связь «язык-культура» в отношении бурятского этноса не является теперь имманентной [5, с. 13]. Поэтому в формировании этнической идентичности у детей-бурят утратила силу вертикальная культурная трансмиссия от родителей к детям, а также горизонтальная трансмиссия со стороны сверстников. Бурятский язык в школах изучается как иностранный, что малоэффективно для не прямой культурной трансмиссии. Поэтому нами для восстановления роли бурятского языка в формировании этнической идентичности используется русский язык, что позволяет одновременно решение двух задач – формирование этнической и региональной идентичности в режиме мультикультурного образования. Именно мультикультурализм в образовании рассматривается нами как единственно эффективный способ решения проблемы идентичности в примордиалистском толковании, когда используются все четыре процессуальные переменные, о которых шла речь. Тот факт, что в настоящее время в западных странах получило распространение утверждение о несостоятельности мультикультурализма в политике, мы рассматриваем как следствие отсутствия мультикультурализма в образовании. Мы имеем положительный результат реализации мультикультурализма в школе при формировании позитивной этнической, региональной и гражданской идентичности.

Положительный результат обеспечивается благодаря формированию позитивной этнической идентичности, при которой личность осваивает ценности своей этнической культуры, при этом она открыта ценностям другой культуры в силу толерантности, которая закономерно сопутствует позитивной этнической идентичности [6, с. 20].

В формировании гражданской идентичности, являющейся необходимым условием единства и стабильности поликультурного, полиэтничного государства, каковым является Россия, более гуманным является примордиалистский подход, позволяющий использовать этнорегиональный фактор. Другой конструктивистский подход, рассчитанный на отрицание укорененности этничности в России, государстве коренных народов, не уместен. Наш педагогический опыт показывает, что в Байкальском регионе, где на протяжении нескольких столетий совместно проживают буряты и русские, возможно формирование региональной идентичности как многомерной и гармоничной интегративной идентичности, возникающей благодаря условиям, способствующим совмещению этнической, региональной и государственной идентичностей.

#### Литература

1. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность. Этнодидактика народов России: многомерные профессиональные компетенции: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Нижекамск, 11 мая 2012г.) / под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижекамск: Изд-во Нижекамского муниципального института, 2012. – С.4-6.
2. Шеманов А.Ю. Самоидентификация человека и культура: монография. – М.: Академический проект, 2007.
3. Калликот Б. Азиатская традиция и перспективы экологической этики: пропедевтика // Горелов А.А. Социальная экология. – М.: МПСИ; Флинта, 2004.
4. Очиров М.Н., Цыбикова Л.Х. Дети и природа: стратегия взаимодействия (находится в печати).
5. Хилханов Д.Л. Этническая идентичность: роль хозяйственно-экономических и культурно-языковых факторов: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Улан-Удэ, 2007.
6. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения. – М.: Академия, 2010.

*Цыбикова Лидия Ханхаевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: cibikova@rambler.ru  
*Tsybikova Lidiya Khankhaevna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of algebra, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 378.146

© Г.А. Шишкин

### Балльно-рейтинговые системы оценки знаний студентов и их применение для успешной реализации компетенций

В статье рассматриваются две рейтинговые системы оценки знаний студентов, применяемые некоторыми преподавателями кафедры прикладной математики при изучении базовых и специальных дисциплин.

**Ключевые слова:** рейтинговые системы, оценка знаний студентов.

G.A. Shishkin

### Score-rating systems of assessment of students knowledge and their application for successful realization of competences

In the article two rating systems of assessment of students knowledge are considered, they are used by some teachers of applied mathematics at teaching of core and special disciplines.

**Keywords:** rating systems, assessment of students knowledge.

В настоящее время можно сказать, что рейтинговых систем оценки знаний студентов существует почти столько же, сколько преподавателей. Это, естественно, снижает эффективность их применения, так как студенты одной специальности даже в одном семестре изучают более десяти дисциплин, которые ведутся, в большинстве случаев различными преподавателями, причем довольно часто лекции читает один преподаватель, а практические, семинарские и лабораторные 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 следует приветствовать принятие кафедрами или даже факультетами некоторых общих рекомендаций при разработке и применении рейтинговых систем и в то же время желательно, чтобы при преподавании дисциплин для одной специальности по возможности применялось меньше различных рейтинговых систем.

Желательно, чтобы рейтинговые системы базировались на четырехбалльной вузовской системе оценки знаний студентов «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и введении к ним коэффициента сложности, трудоемкости и соответствия выполненных работ общекультурным и общепрофессиональным компетенциям.

Ранее на кафедре прикладной математики, да и на других кафедрах, в основном применялась вышеприведенная вузовская система оценки знаний, по которой рейтинг работы и знаний студента определялся в лучшем случае как среднее арифметическое оценок, полученных сту-

дентом в течение семестра. Естественно, 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 непостоянство, даже при хорошо спланированном учебном процессе. Многие студенты, не подготовившись к занятиям вовремя, откладывают на потом и выполнение запланированных работ и заданий. В результате чего затягивают отчетность вплоть до зачета или экзамена. Приходится 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 пять блоков: 1. Уравнения первого порядка. 2. Уравнения высших порядков. 3. Системы уравнений. 4. Теория устойчивости. 5. Уравнения в частных производных. Каждый блок далее делится на несколько тем, в первом – две темы, во втором – две, в третьем – три, в четвертом – три и в пятом – две.

По каждому блоку контроль проводится лектором и ассистентом. Лектор оценивает работу по блоку над лекциями, выполнение заданий для самостоятельной проработки и по окончании лекций по блоку проводится тест. Ассистент



оценивает ответы у доски, выполнение домашних заданий, проводит контрольные, лабораторные работы и тестирование на ЭВМ. В завершение 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 влияет на общую сумму баллов. Максимальное количество баллов, которое может набрать студент при выполнении всех заданий на «отлично», равно 100.

По окончании изучения дисциплины подсчитывается итоговый рейтинг и выставляется предварительная оценка: от 85 до 100 баллов – «отлично», от 75 до 84 – «хорошо», от 55 до 74 – «удовлетворительно», менее 55 – «неудовлетворительно». Зачет проставляется, если рейтинг студента более половины баллов. Экзаменационная оценка – по результатам экзамена, но с учетом рейтинга. При проставлении как первой промежуточной аттестации по дисциплине в ноябре, так и при второй в апреле студентам объявляется их рейтинг. По результатам рейтинга выставляется промежуточная оценка по четырехбалльной системе, которая для представления в деканат переводится в трехбалльную 0; 1; 2. 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; более подробно, с приложением таблиц, сравнительный анализ приведен в работе [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 ЭВМ обязательно проводится на специальностях, где предусмотрены лабораторные работы. Также по разделам используются обучающие и контролирующие программы на ЭВМ (разработан и применяется в учебном процессе пакет из 10 программ: 5 обучающе-контролирующих, 5 контролирующих и 2 в процессе разработки). По всем разделам подготовлены учебные пособия (используются печатные и электронные варианты), по первым трем составлены электронные

учебники, по теме «Системы дифференциальных уравнений» записаны видеолекции. Материалы по всем пяти разделам размещены на сайте БГУ для использования их дистанционно, в т. ч. и декадем-курсы по всем пяти разделам.

При преподавании специальных дисциплин приведенная рейтинговая система не всегда и не во всем может удовлетворять поставленным задачам, так как в специальных дисциплинах значительно больше вопросов необязательных или не требующих детального рассмотрения. Поэтому, например, при изучении дисциплины «Введение в функциональные уравнения» применяется несколько другая рейтинговая система. Дисциплина, как и при использовании 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, приведем вариант введения коэффициента сложности при оценке выполненных студенческих работ. По теме первой выполняется одно задание, максимальный балл равен пяти, коэффициент сложности один к одному; по второй, третьей, четвертой и пятой темах первого и второго блоков выполняется тест, домашние задания, контрольная работа и при максимальной оценке «отлично» и коэффициенте сложности, равном двум, студент может заработать в первом блоке двадцать восемь баллов; во втором – тридцать пять и в третьем блоке – семнадцать баллов при коэффициенте сложности, равном единице. По темам третьего блока проводятся аналогичные контрольные мероприятия, что и по первым двум. Планируются итоговые мероприятия, выполнив которые, студент может максимально заработать двадцать баллов. В итоге 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 [1].

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

Оценка самостоятельной работы по модулям (блокам), оценка тестов, письменных работ, работы на занятиях, работы над материалом лек-

ций, выполнения заданий самостоятельно, практических домашних заданий, контрольных и зачетных работ и другие виды контроля, приме-

няемые при изучении дисциплины «Функциональные уравнения», приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Рейтинговая оценка знаний студентов**

	№ блоков и тем Выполняемая работа	Блок 1. Интегральные уравнения Вольтерра		Блок 2. Интегральные уравнения Фредгольма			Блок 3. Интегрально-дифференциальные уравнения Фредгольма			Итоговый контроль
		Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 6	Тема 7	Тема 8	
I. Лекции	1. Выполнение самостоятельных заданий. +1 или -1 балл за одно задание	2*1	2*2	2*2	2*2	2*1	2*1	2*1	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	1*1	1*2	1*2	1*2	1*1	1*1	1*1	-----	
	2. Контрольные работы по темам. +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	ИТОГОВАЯ ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА									5*2
	Всего баллов за темы по блокам	28		35					17	20
	Итого баллов по курсу «Дифференциальные уравнения», блоки 1-5: 100 баллов									100

Отрицательный балл вносится в рейтинговую ведомость, если студент не выполнил задание к запланированному сроку или не подготовился к занятиям, что стимулирует своевремен-

ность выполнения заданий и подготовку к занятиям и в то же время не сильно снижает общий балл рейтинга.

Таблица 2

**Ведомость  
рейтинговой оценки знаний студентов гр. ....  
по дисциплине «Функциональные уравнения»**

	ФИО	I. Лекции								II. Практика			III. Итог	
		1. Самост. задания	2. Работа над лекц.	3. Тесты					1. Дом-е зад-я	2. К.р.	3. Ответы у доски	Письм. работа	Всего баллов	
				1	2	3	4	5						
1	Аверин М.А.	+5+6-1+4-1	4	10	8	8	4	5	16	+4+5+4+5	+5+5	+5	95	
	Иванов А.Т.	+3-1+6-2+4-1	-1 3	3	3	-1	3	3	8	+3-1+3+3	+3+3	+3	48	
	.....													
	.....													

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 55 до 74 баллов – оценка «удовлетворительно»,  
менее 55 баллов – оценка «неудовлетворительно».

Окончательная, итоговая оценка выставляется по результатам экзамена, но с учетом рей-

тинга. 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 30 баллов. Оценки в промежуточные аттестации в четвертом и пятом семестрах выставляются соответственно при  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{3}{4}$  балла 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 мало отличаются и в то же время каждая из них позволяет решать определенные проблемы при изучении конкретных дисциплин, в т.ч. учитывать уровень подготовленности студента по основным пунктам требований общекультурных и профессиональных компетенций.

Приведенные рейтинговые системы с небольшими 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 Бурят. гос. ун-та. 2008. – Вып. 15. – С. 145-149.
2. Шишкин Г.А. Сравнительный анализ применения двух рейтинговых систем оценки знаний студентов при изучении дифференциальных уравнений // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 15. – С. 128-131.

*Шишкин Геннадий Александрович*, кандидат физико-математических наук, профессор, Бурятский государственный университет. 67000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24а. e-mail: [kafedra\\_pm@bsu.ru](mailto:kafedra_pm@bsu.ru)  
*Shishkin Gennady Aleksandrovich*, candidate of physical and mathematical sciences, professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 514.7

© С.С. Янтранова

### Развитие пространственного мышления средствами информационных технологий

В данной работе рассматривается проблема использования информационно-коммуникационных технологий как средства развития пространственного мышления старшеклассников.

**Ключевые слова:** пространственное мышление, информационные технологии.

S.S. Yantranova

### Development of spatial thinking by means of information technologies

In this work a problem of the use of information and communicative technologies is considered as means of development of spatial thinking at senior graders.

**Keywords:** spatial thinking, information technologies.

В соответствии с исследованиями И.С. Якиманской, развитие пространственного мышления осуществляется неравномерно. Различия наблюдаются не только в разные возрастные периоды, но и в пределах одной возрастной группы. Существуют довольно устойчивые индивидуальные варианты развития пространственного мышления, что обуславливает различия в успешности овладения геометрией, которая влияет на направленность занятий ею, профессиональную ориентацию, склонности и интересы [6]. Проблемой формирования и развития про-

странственных представлений занимались многие математики-методисты: А.Д. Александров [1], В.А. Гусев [3] и многие другие.

Академик А.Д. Александров отмечает: «Задача преподавания геометрии – развить у учащихся соответствующие три качества: пространственное воображение, практическое понимание и логическое мышление. Пространственное воображение составляет важный компонент в общей способности человека к воображению и имеет существенное значение в ряде отношений. Оно, разумеется, вообще необходимо человеку

для ориентировки в окружающем мире и в развитой форме существенно для многих видов деятельности» [1].

Особый интерес представляют исследования Г.Д. Глейзера. Он описывает уровни развития пространственных представлений, которые дают возможность представить этапы этого процесса. «Так, «элементарный» уровень должен быть достигнут учащимися в начальной школе, «фрагментарный» – в 5-6 классах, «статически-динамический» – в 7-8, «динамический» – в 9-10, «творческий» – в 11 классе. Отдельные учащиеся могут продвигаться значительно быстрее» [2].

Использование компьютера как средства обучения способствует оптимизации учебного процесса и изменению роли учителя, который теперь выступает в качестве направляющего звена учебной деятельности. Учащиеся, в свою очередь, получают определенную самостоятельность в учебной деятельности, что создает условия для формирования благоприятного отношения к использованию информационных технологий в процессе обучения.

На значимость исследований по применению информационных технологий в учебном процессе указывают Б.С. Гершунский, Г.Д. Глейзер, И.В. Роберт [5]. При этом если И.В. Роберт отмечает значительные технологические трудности внедрения компьютерных средств в обучение геометрии, то Е.И. Машбиц в качестве основной причины нереализуемости ожидаемых высоких дидактических возможностей информационных технологий называет недостаточную разработку психолого-педагогических основ данной проблемы [4].

Возникает противоречие между педагогическими возможностями информационно-коммуникационных технологий обучения для разработки эффективной методики преподавания школьной геометрии с целью развития пространственного мышления и реализацией этих возможностей в программных материалах.

Анализируя отечественный и зарубежный опыт использования информационных технологий в качестве средства обучения и формирования пространственных представлений школьников при изучении геометрии, можно сделать вывод о том, что по этой проблеме накоплен определенный опыт; получены глубокие результаты, имеющие теоретическое и практическое значение. Исследование проблем компьютерной поддержки преподавания геометрии в средней школе в последнее время ведется особенно интенсивно. Исследования ведутся в различных на-

правлениях. Им посвящены публикации Е.В. Ашкингузе, Б.Б. Беседина, Ю.С. Брановского, Ю.Г. Гузуна, В.А. Далингера, Ю.А. Дробышева, И.В. Дробышевой, В.Л. Матросова, М.Н. Марюкова, И.В. Роберт, А.В. Якубова и других. Основное внимание в этих исследованиях уделяется не только вопросам создания программно-педагогических средств учебного назначения с методикой их применения, но и разработке соответствующих компьютерно-ориентированных методик изучения отдельных тем и разделов школьного геометрического материала. Анализ этих исследований позволяет сделать вывод о том, что использование информационных технологий в геометрии имеет большие возможности. Отсюда актуальными становятся исследования, связанные с внедрением информационных технологий в процесс обучения школьной геометрии с целью развития пространственного мышления. Данной проблемой занимаются также на кафедре геометрии Бурятского госуниверситета, преподаватели которой вместе со студентами проводят экспериментальную работу в школах Республики Бурятия.

В рассматриваемой работе базой исследования являлись МБОУ СОШ№41 и 8 г. Улан-Удэ. В исследовании приняли участие учащиеся 11 классов в количестве 17 и 20 человек соответственно. Результаты исследования касались определения эффективности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках геометрии с целью развития пространственного мышления.

Анализ современной методической литературы показывает, что в проектировании геометрической деятельности учащихся средствами новых информационных технологий задача развития пространственного мышления решается весьма противоречиво и недостаточно эффективно. Этому есть причины, среди которых выделим следующие:

– многочисленные программные средства направлены на исключение учителя из учебной деятельности, моделирование или замену чертежных инструментов, выключение из решения геометрических задач процесса построения фигур и т.д.,

– в современных компьютерных геометрических системах решаются лишь частные аспекты формирования определенных компонентов пространственного мышления, не создающие в сознании учащихся устойчивых, целостных пространственных представлений.

Правомерность использования информационно-коммуникационных технологий в качестве

вспомогательного средства в процессе обучения геометрии основывается на том факте, что рисунок любого объемного тела является имитацией трехмерного пространства на плоском двумерном листе бумаги. Применение же трехмерного компьютерного моделирования позволяет облегчить процесс понимания конструкции реального трехмерного тела, а также дает возможность проследить пространственные линии связей с помощью каркасной модели объекта и в конечном счете получить реалистическую визуализацию с помощью наложения текстур и фактур.

При изучении школьного курса геометрии возможны различные способы использования информационных технологий, среди которых выделим индивидуальное обучение и урок-презентацию. Их можно использовать на всех этапах урока.

Опираясь на исследования педагогов, психологов, методистов и собственный опыт преподавания стереометрии, были выделены и обобщены критерии сформированности пространственного мышления старшеклассников:

1. Владение мыслительными операциями, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и т.д.

2. Сформированность следующих умений:

- сопоставлять различные изображения образа геометрической конфигурации (оперировать различной наглядностью);

- анализировать образ геометрической конфигурации;

- синтезировать образ геометрической конфигурации;

- вычленять форму образа геометрического объекта;

- определять взаимное расположение данного образа геометрического объекта относительно других образов;

- определять взаимное расположение отдельных элементов образа геометрического объекта;

- конструировать образы новых геометрических конфигураций и воспроизводить их с помощью модели, рисунка, чертежа или словесного описания.

В рассматриваемых школах был проведен эксперимент в рамках тех задач, которые были определены проблемами дипломных работ.

Были рассмотрены следующие задания.

1. Какие из предложенных на рисунке фигур являются разверткой правильной 6-угольной призмы? (Ответ а)

2. В кубе  $ABCDEFGH$  точки  $M$ ,  $N$  и  $K$  расположены на ребрах  $EF$ ,  $CG$ ,  $AD$  соответственно так, что  $EM = MF$ ,  $CN : NG = 1 : 2$ ,  $AK : KD = 1 : 3$ . Построить сечение куба плоскостью  $MNK$ .

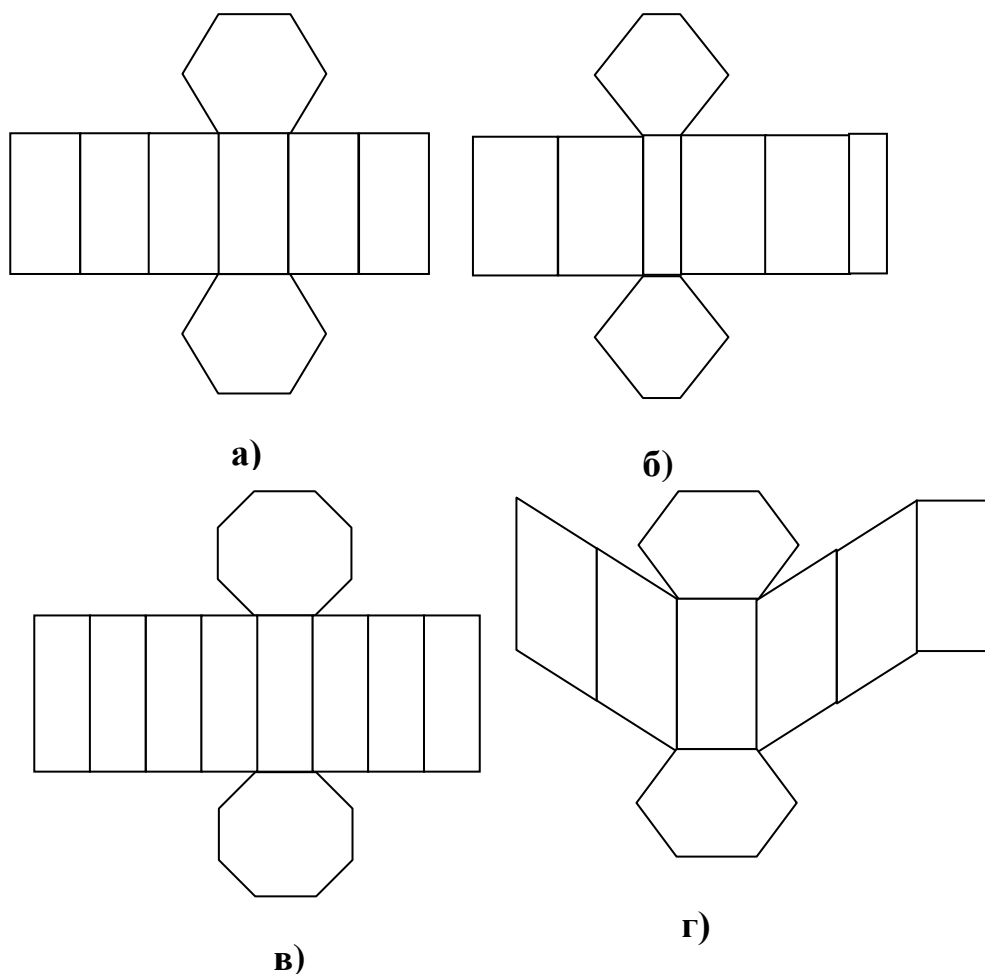
3. Установите вид параллелепипеда, если а) все грани равны; б) все грани равновелики; в) все его диагонали равны; г) два диагональных сечения перпендикулярны основанию; д) две его смежные грани – квадраты; е) перпендикулярное сечение к каждому ребру является прямоугольником.

4. В основании наклонной призмы правильный пятиугольник. Сколько граней у данной призмы? (5) Какими геометрическими фигурами являются ее грани? (параллелограммами) Могут ли среди боковых граней быть прямоугольники? (да). Изобразите данную призму.

5. Докажите, что центры граней куба являются вершинами октаэдра, а центры граней октаэдра являются вершинами куба.

6. Площади двух боковых граней наклонной треугольной призмы равны 40 и 30 см<sup>2</sup>. Угол между этими гранями прямой. Найдите площадь боковой поверхности призмы.

7. Дан прямоугольный параллелепипед  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$  ( $AB = BC$ ). Как провести на его поверхности кратчайшую линию, соединяющую вершины  $B$  и  $D_1$  (ответ может быть получен при помощи развертки двух смежных граней)?



Констатирующий эксперимент показал, что не все рассматриваемые умения пространственного мышления сформированы на данном этапе у школьников.

- с первым заданием справились 75% учащихся, частично справились 15%, не справились 10%;

- со вторым заданием справились 38% учащихся, 18% частично справились, а 44% не справились с заданием;

- с третьим заданием 55% полностью справились, 20% справились частично, 25% не справились;

- с четвертым заданием 40% справились, 21% справились частично, 39% не справились;

- с пятым заданием 43% справились, 27% справились частично, 30% не справились;

- с шестым заданием 48% справились, 27% справились частично, 25% не справились;

- с седьмым заданием 56% справились, 27% справились частично, 17% не справились.

Под термином «умение сформировано полностью» в данном случае понимается выполнение задания с обоснованием и пояснением ответа, а также хода решения. Под «умение сформировано частично» понимается выполнение зада-

ния с нечетким пояснением либо с пропуском некоторых промежуточных рассуждений в ходе решения. Под «умение не сформировано» понимается невыполнение задания. Чаще всего ошибки возникали в заданиях второго, третьего и седьмого типов из-за определенной неподготовленности к решению такого типа заданий, а также из-за недостаточных теоретических знаний.

После проведенного аналогичного эксперимента в контрольной группе были получены следующие результаты.

- с первым заданием справились 20 человек, что составляет 72%, частично справились 16%, не справились 12%;

- со вторым заданием полностью справились 40% учащихся, 18% справились частично, а 42% не справились с заданием;

- с третьим заданием 57% полностью справились, 23% справились частично, 20% не справились;

- с четвертым заданием 47% справились, 15% справились частично, 38% не справились;

- с пятым заданием 40% справились, 27% справились частично, 33% не справились;

- с шестым заданием 45% справились, 30% справились частично, 25% не справились;

- с седьмым заданием 60% справились, 23% справились частично, 17% не справились

Как показывают полученные данные, в контрольной и экспериментальной группах результаты оказались практически одинаковыми. Но также результаты показали, что большинство ошибок было связано с недостаточной сформированностью пространственного мышления.

Формирующий эксперимент по развитию пространственного мышления с использованием информационно-коммуникационных технологий было решено провести на примере разделов «Цилиндр», «Конус», «Сфера. Шар». Обучение происходило по следующей методике. При введении нового понятия на подготовительном этапе школьникам демонстрировался фильм с практическим содержанием на тела вращения. На этапе закрепления учащимся предлагались задачи на оперирование геометрическими образами с использованием компьютерных технологий. Среди предлагаемых заданий выделим задачи с практическим содержанием. Решение этих задач позволяет усилить практическую направленность изучения геометрии, выработать необходимые навыки решения подобных задач, сформировать представления о соотношениях размеров реальных объектов и связанных с ними геометрических величин, повысить интерес, мотивацию и, как следствие, эффективность изучения геометрии.

Например, рассмотрим следующую задачу: Стог сена имеет форму цилиндра с коническим верхом. Радиус основания 2,5 м, высота 4 м, причем цилиндрическая часть стога имеет высоту 2,2 м, плотность сена  $0,03 \text{ г/см}^3$ . Определите массу стога сена.

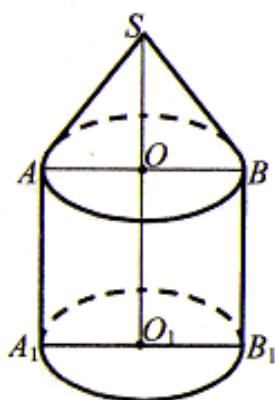


Рис.1

Проведенные занятия дали положительный результат по формированию умений:

- сопоставлять различные изображения образа геометрической конфигурации (оперировать различной наглядностью);

- анализировать образ геометрической конфигурации;

- синтезировать образ геометрической конфигурации;

- вычленять форму образа геометрического объекта;

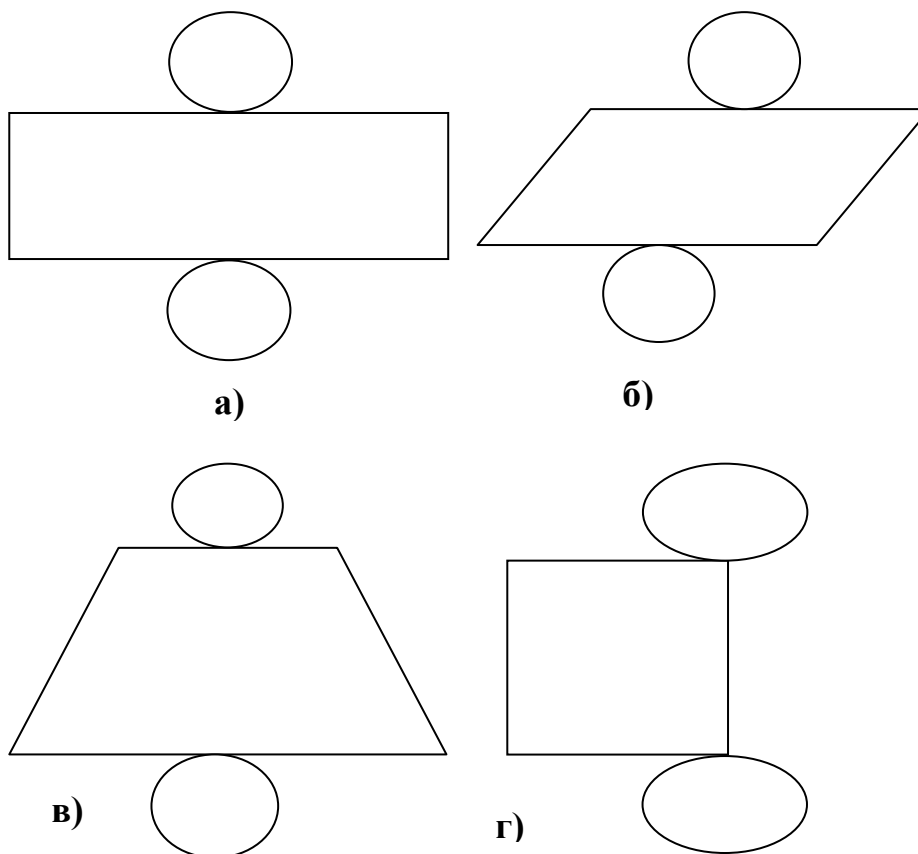
- определять взаимное расположение данного образа геометрического объекта относительно других образов;

- определять взаимное расположение отдельных элементов образа геометрического объекта;

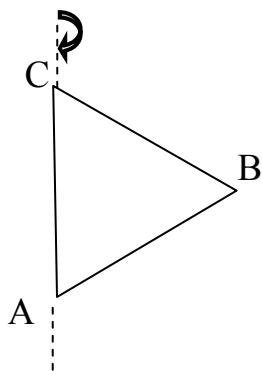
- конструировать образы новых геометрических конфигураций и воспроизводить их с помощью модели, рисунка, чертежа или словесного описания.

Для выявления уровня сформированности вышеперечисленных умений с учащимися был проведен контрольный эксперимент и сопоставлен с констатирующим экспериментом. Контрольный эксперимент также проводился в двух группах. Цель контрольного эксперимента – проверить уровень сформированности пространственного мышления учащихся по сравнению с констатирующим экспериментом. Кроме того, по результатам решения заданий контрольного эксперимента можно было судить об уровнях сформированности умений работать пространственными фигурами. Все задания объединяла общая цель – сформировать пространственное мышление учащихся с использованием информационно – коммуникационных технологий при изучении темы «Круглые тела». В эксперименте содержалось семь заданий, направленных на выявление уровня сформированности пространственного мышления учащихся 11-х классов. Рассмотрим задания одного из вариантов.

1. Какие из предложенных на рисунке фигур являются разверткой цилиндра? (Ответ: а), б)).



2. На поверхности шара даны три точки, кратчайшее расстояние между которыми равно 6 см. Определить площадь сечения, проходящего через эти три точки.



3. Диагонали ромба 15 см и 20 см. Шаровая поверхность касается всех его сторон. Радиус шара 10 см. Найдите расстояние от центра шара до плоскости ромба.

4. Какая фигура образуется при вращении  $\triangle ABC$  вокруг оси (достроить). Вычислите полную поверхность тела вращения, которое получается в результате вращения  $\triangle ABC$  вокруг его стороны  $AC$ , если  $AC = 8$  см,  $BC = 5$  см.

5. В конусе даны радиус основания  $R$  и высота  $H$ . В него вписана правильная треугольная призма, у которой боковые грани – квадраты. Найдите ребро призмы.

6. Образующая конуса, равная 12 см, наклонена к плоскости основания под углом  $\alpha$ . Найдите площадь основания конуса, если  $\alpha = 30^\circ$ .  $S_{\text{осн.}} = 339,12 \text{ см}^2$

7. Образующая конуса наклонена к плоскости основания под углом  $\varphi$ . В основании конуса вписан треугольник, у которого одна сторона равна  $a$ , а противолежащий угол равен  $\alpha$ . Найдите площадь полной поверхности конуса.

Контрольный срез показал, что не все вышеуказанные умения оказались сформированы у школьников:

- с первым заданием справились 95% учащихся, частично справились 5%, не справились 0%;
- со вторым заданием справились 68% учащихся, 22% частично справились, а 10% не справились с заданием;
- с третьим заданием 65% полностью справились, 30% справились частично, 5% не справились;
- с четвертым заданием 74% справились, 23% справились частично, 3% не справились;



- с пятым заданием 63% справились, 27% справились частично, 10% не справились;
- с шестым заданием 58% справились, 27% справились частично, 15% не справились;
- с седьмым заданием 66% справились, 27% справились частично, 7% не справились.

По сравнению с констатирующим экспериментом ошибок наблюдалось гораздо меньше.

В контрольной группе при проведении аналогичного контрольного эксперимента результаты следующие:

- с первым заданием справились 75% учащихся, частично справились 18%, не справились 7%;
- со вторым заданием справились 48% учащихся, 35% частично справились, а 17% не справились с заданием;
- с третьим заданием 55% полностью справились, 20% справились частично, 25% не справились;
- с четвертым заданием 50% справились, 21% справились частично, 29% не справились;
- с пятым заданием 50% справились, 28% справились частично, 22% не справились;
- с шестым заданием 48% справились, 37% справились частично, 15% не справились;
- с седьмым заданием 56% справились, 27% справились частично, 17% не справились.

Таким образом, в экспериментальной группе результаты улучшились благодаря тому, что процесс обучения шел по разработанной методике с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Назовем те умения, которые оказались сформированы лучше остальных: сопоставлять различные изображения образа геометрической конфигурации (оперировать различной наглядностью); анализировать образ геометрической конфигурации; вычленять форму образа геометрического объекта; конструировать образы новых геометрических конфигураций и воспроиз-

водить их с помощью модели, рисунка, чертежа или словесного описания. Самым сложным оказалось проводить с учащимися работу по формированию умения синтезировать образ геометрической конфигурации; умения определять взаимное расположение данного образа геометрического объекта относительно других образов; умения определять взаимное расположение отдельных элементов образа геометрического объекта. Причина того, что эти умения оказались сформированы хуже, связана прежде всего с тем, что сами задания на эти умения достаточно сложны, а также сказывается недостаточный уровень сформированности логического и пространственного мышления старшеклассников, который необходимо целенаправленно развивать, подбирая соответствующие задания и упражнения, приучая школьников рассуждать самостоятельно.

#### Литература

1. Александров А.Д. Проблемы науки и позиция ученого. – Л.: Наука, 1998. – 510 с.
2. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии. – М.: Педагогика, 1978. – 104 с.
3. Гусев В. А. Методика преподавания курса «Геометрия 6-9». – Ч. 3. – М.: Авангард, 1997. 137 с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные и коммуникационные технологии в системе среднего профессионального образования: метод. рекомендации. – М.: Научно-методический центр среднего профессионального образования Министерства общего и профессионального образования РФ, 1999.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 325 с.

Янтранова Светлана Степановна, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры геометрии, Бурятский государственный университет. 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. (3012)219757.

Yantranova Svetlana Stepanovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of geometry, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

---

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

УДК 378

© Т.В. Амельченко

## Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности социального педагога

В статье представлены профессиональная компетентность социального педагога, концептуальная модель и последовательность ее формирования, а также факторы, уровни развития и критерии оценки профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** методология, системный подход, синергетический подход, профессиональная компетентность, социальный педагог, социально-педагогическое образование.

*T.V. Amelchenko*

## A conceptual model of formation of social pedagogue's professional competence

The article gives notion of social pedagogue's professional competence, the conceptual model and succession of its formation as well as the factors, levels and criteria for assessment of professional competence.

**Keywords:** methodology, systematic approach, synergetic approach, professional competence, social pedagogue, socio-pedagogical education.

Анализ исследований по организации социально-педагогического профессионального образования в России, по формированию и развитию профессиональной компетентности социального педагога (А.И. Арнольдов, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, И.Н. Клемантович, Н.Ю. Клименко, Р.М. Куличенко, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, П.А. Шептенко, Н.Б. Шмелева) свидетельствует о том, что в настоящее время еще не наработан достаточный теоретический и практический материал, определяющий основу его профессиональной подготовки.

Основной целью профессиональной деятельности социального педагога является активизация социально-культурных и социально-педагогических функций общества, семьи, каждой конкретной личности.

Гуманистическая направленность деятельности специалиста во всех областях социальной практики выражает его причастность к решению сложных проблем многопланового взаимодействия, социально-педагогической поддержки людей, заботы о духовно-нравственном здоровье человека.

Объектами профессиональной деятельности социального педагога являются многообразные явления и процессы, происходящие в социуме. К ним относятся социальные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; социаль-

но-педагогические процессы и их отдельные компоненты; социально-педагогическая среда; система социально-педагогических отношений; виды социально-педагогической деятельности; личностные и межличностные структуры; профессиональная позиция; социально-педагогические ситуации. При этом будущая профессиональная деятельность требует развития у студентов социально-педагогических, междисциплинарных умений.

Определяющим аспектом овладения будущим специалистом профессией является его стремление к постоянному саморазвитию и эффективной самореализации. «Стратегию современного социального образования, – считает В.А. Сластенин, – составляют развитие и саморазвитие личности специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях реформируемого общества» [2].

Цель нашей статьи – рассмотреть возможность построения концептуальной модели формирования профессиональной компетентности социального педагога.

Разработка концептуальной модели происходила на следующих позициях:

– социально-педагогическое образование студентов является ведущим компонентом цело-

стной системы профессиональной подготовки будущих специалистов;

– система формирования профессиональной компетентности социального педагога является открытой динамической системой, способной к саморазвитию;

– цели и задачи социально-педагогического образования сформулированы на основе компетентностного подхода с учетом профессиональной направленности студентов;

– теоретические основания модели составляют методологические подходы (системный, синергетический, компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, ситуационный); закономерности (социальная, образовательная и личностная); принципы формирования профессиональной компетентности социального педагога;

– понятие «профессиональная компетентность» может быть определено как сложная динамическая интегральная система личностных и профессиональных качеств, определяемая диспозициями личности, действующая на основе ее нравственно-ценностных, смысложизненных ориентаций в ситуациях решения профессиональных социально-педагогических задач.

Концепция формирования профессиональной компетентности социального педагога включает основополагающие идеи, цель, тенденции, закономерности и принципы, предпосылки, факторы, содержание, образовательно-профессиональное пространство формирования профессиональной компетентности, которое выстроено с учетом основных методологических тенденций развития социально-педагогического образования. В процессе исследования нами были выявлены социальная, образовательная и личностная закономерности и принципы формирования профессиональной компетентности социального педагога;

- социальная: развитие социально-педагогического образования закономерно зависит от социальной обусловленности образования, основанного на общечеловеческих ценностях, на взаимодействии среды и личности как самоорганизующихся систем, зависит от соотношения взаимодействия человека и социума, что определяет объективную связь между основными тенденциями развития социально-педагогического образования и формированием жизненной позиции субъектов образовательно-профессионального процесса. Эта закономерность находит отражение в принципах гуманизации, системности, целостности, антропологической обоснованности, культуросообразности, аксио-

логичности образовательно-профессионального процесса;

- образовательная, определяющая зависимость стратегий формирования профессиональной компетентности социального педагога от реализации государственного образовательного стандарта, детерминированного содержанием социально-педагогического образования и личностными позициями студента и педагога, характером субъект-субъектных отношений всех участников образовательно-профессионального пространства. Выделенная закономерность находит отражение в принципах диалогичности и сотрудничества в образовательно-профессиональном процессе, межпредметных связей, интеграции и преемственности всех компонентов образовательно-профессионального процесса, индивидуализации и дифференциации образовательно-профессионального процесса; вариативности и дополнительности; проблемности и эвристичности компонентов образовательно-профессионального процесса.

- личностная, указывающая на взаимосвязь, взаимозависимость, взаимообусловленность качества социально-педагогического образования реализацией в образовательном процессе предложенных педагогических условий и уровнем сформированности профессиональной компетентности субъектов образовательного процесса, их способностями адекватно понимать социальную реальность, правильно оценивать социально-педагогическую ситуацию и действовать в соответствии с освоенными компетентностями. Из данной закономерности вытекают принципы гуманитаризации, непрерывности образовательно-профессионального процесса, субъектной активности, нравственно-ценностного коммуникативного взаимодействия, жизненно смысловой ориентации контекстности, рефлексивности.

Содержательное наполнение концептуальной модели формирования профессиональной компетентности социального педагога (ФПКСП) раскрывается через ее структурные компоненты:

- образовательно-профессиональное пространство ФПКСП;

- интегративную функционально-динамическую модель ФПКСП;

- педагогические условия ФПКСП.

Образовательно-профессиональное пространство формирования профессиональной компетентности социального педагога может быть представлено как структурно-системное образование, определяющееся плотностью профессионально-образовательных, личностно значимых влияний, воздействий, жизненно-

культурных смыслов и ценностных ориентаций студента в его деятельности, взаимодействии и общении. Образовательно-профессиональное пространство выстраивается в трех измерениях: «Личность», «Среда», «Госстандарт образования», образующих соответственно совокупность трех взаимосвязанных полей: социокультурное поле, средо-ориентированное личностное поле и личностно значимое образовательное поле. Основными качественными признаками его являются направленность на профессионально-личностное развитие студента; социокультурная детерминированность, утверждающая обязательную обусловленность всех компонентов образовательного процесса; динамичность изучаемого пространства, выраженная в диалектической совокупности переходов: от воспитания к самовоспитанию, от обучения к самообучению, от развития к саморазвитию; интегрированность, проявляющаяся в сопряжении социокультурных, педагогических и личностных составляющих; внутренняя противоречивость, обусловленная сочетанием элементов стихийности и упорядоченности образовательно-профессионального процесса; оптимизационность как стремление всех компонентов выстроенного пространства к получению высокого уровня эффективности функционирования; преобразовательный характер выстроенного пространства, оказывающий преобразовывающее воздействие практически на все сферы жизнедеятельности и профессионального роста всех участников образовательного процесса, что позволяет прогнозировать и управлять процессом ее формирования на всех этапах вузовской подготовки.

Обоснованное образовательно-профессиональное пространство включает в себя интегративную функционально-динамическую модель формирования профессиональной компетентности социального педагога, обладающую целостностью, цикличностью и технологичностью и предполагающую личностное и профессиональное саморазвитие субъекта образовательно-профессиональной деятельности, самовыстраивание собственных характеристик личности, развитие ее самоуправления, самоутверждения и самоактуализации.

Структура интегративной функционально-динамической модели ФПКСП включает следующие компоненты:

- ценностно-целевой компонент: выражает цель и основной ценностный ориентир профессионального социально-педагогического образования – формирование профессиональной компетентности социального педагога; ценностно-

смысловые конструкты гуманного и личностно-ориентированного отношения к окружающим, к профессиональной деятельности, динамичная личностная и профессиональная направленность, ценности творческой индивидуальности, ценности самореализации;

- содержательный компонент, специфика которого состоит в том, что он включает в себя базовые профессиональные компетенции: общекультурную, социально-психологическую, специальную (социально-педагогическую), личностную; технологические компетенции: адаптивно-ориентировочную, конструктивно-проектировочную и рефлексивно-корректировочную; интегративные профессионально важные качества личности социального педагога – направленность, мобильность, гибкость и устойчивость;

- операционно-деятельностный: обеспечивает применение образовательных средств, способов и технологий подготовки, отвечающих специфике целей и содержания сконструированной модели, направлен на развитие способностей моделировать, конструировать и проектировать решение социально-педагогических задач, формирование личностно-индивидуального стиля профессиональной деятельности социального педагога и компетентное сопровождение обучения, воспитания и развития детей, подростков, юношей, выработку способностей прогнозировать и осуществлять индивидуальное формирование каждого ребенка, подростка, юноши;

- нравственно-регулятивный: реализуется через понимание и бережное отношение к личности ребенка, прогнозирование его развития, личностно ориентированное взаимодействие на основе знания индивидуальных особенностей детей, регулирование отношений к себе, к другим, других к себе, этические нормы, интеллектуально-нравственную позицию личности, критичность, потребность в познании психологических особенностей других людей, развитые перцептивные способности, эмпатию;

- рефлексивно-результативный: сконструированная модель, направленная на получение личностного результата, обеспечивает и социальный эффект – формирование профессиональной компетентности социального педагога, поскольку результатом подготовки фактически становятся базовые профессиональные компетенции: общекультурная, социально-психологическая, специальная (социально-педагогическая), личностная; технологические компетенции: адаптивно-ориентировочная, кон-

структивно-проектировочная и рефлексивно-корректировочная; интегративные профессионально важные качества личности социального педагога – направленность, мобильность, гибкость и устойчивость; развитие рефлексивной культуры личности.

Уровни профессиональной компетентности социального педагога определяются через систему критериев: мотивационно-ценностного, интегрально-личностного, содержательно-аналитического, деятельностно-творческого, рефлексивно-оценочного.

Ресурсно-технологическое обеспечение формирования профессиональной компетентности социального педагога в образовательно-профессиональном процессе вуза состоит из ряда продуктивных образовательных социо- и личностно-ориентированных технологий: тестирование, использование диалогических, дискуссионных форм освоения содержания социально-педагогической деятельности, конструирование, проектирование, моделирование, прогнозирование решения проблемных социально-педагогических задач на основе ситуационного подхода, кейс-метод, технология развития критического мышления, обучения на основе трансформации знаний, интегрального обучения, самоуправляемого обучения, кооперативного обучения, рефлексивные технологии.

Содержательно-смысловое назначение выделенных компонентов концептуальной модели позволяет определить педагогические условия эффективного формирования профессиональной компетентности социального педагога, которые обеспечивают надежное планирование и прогноз результатов, последствий и рисков в профессиональной социально-педагогической деятельности: интеграция социальных, педагогических и психологических знаний; включение в них смыслообразующих технологических воздействий; ориентация педагогической системы вуза и ее преподавателей на профессиональную компетентность; вариативность, проблемность, инновационность, гуманистическая направленность

образовательно-профессионального пространства; личностно-деятельностный и культурологический подходы к профессиональному образованию социальных педагогов.

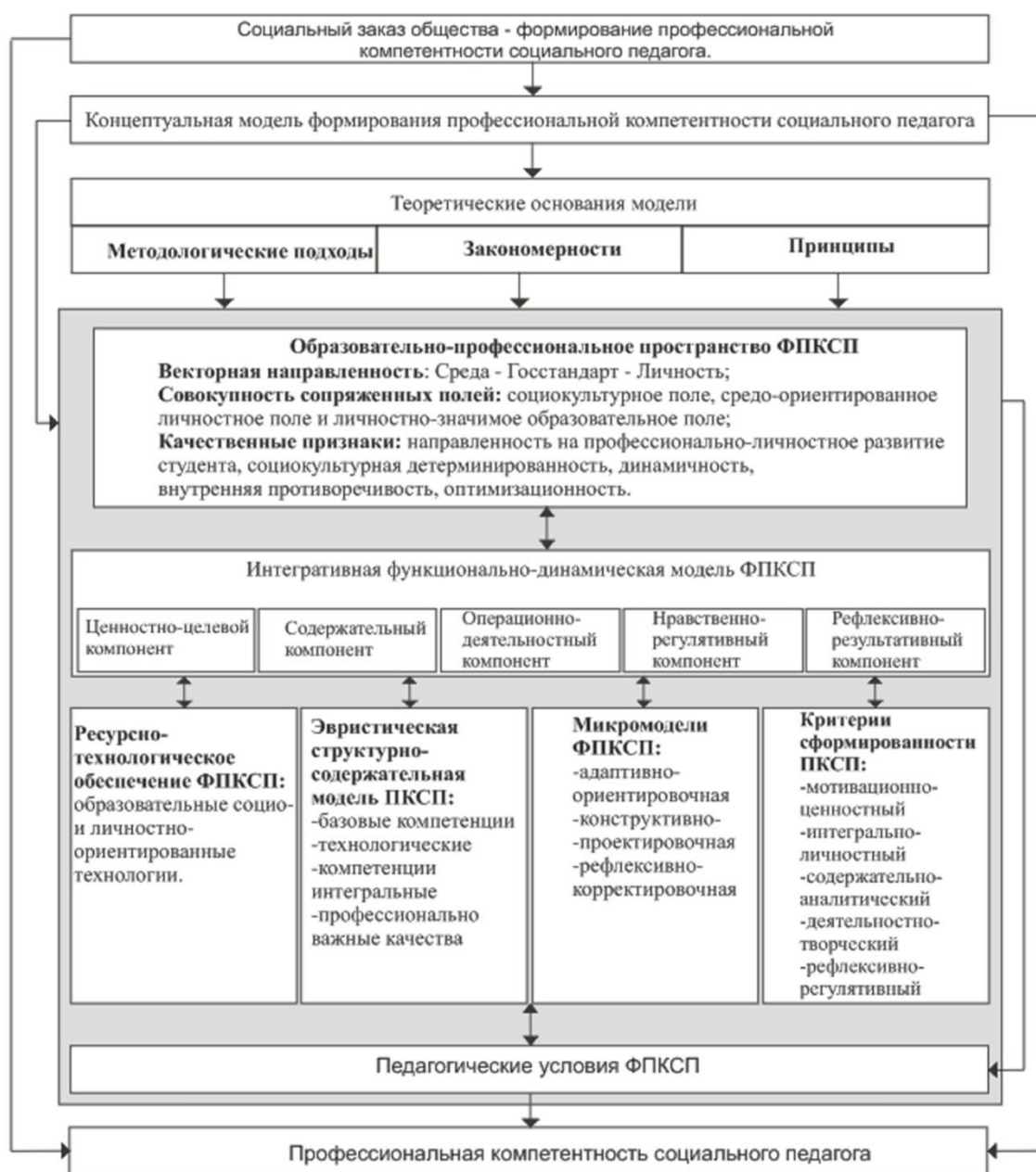
Подводя итог, приведем графическое изображение концептуальной модели формирования профессиональной компетентности социального педагога (схема 1).

Разработанная концептуальная модель формирования профессиональной компетентности социального педагога представляет собой сложную многомерную структуру, отражающую различные стороны и этапы социально-педагогического образования студентов, его ценностно-целевые, содержательные, операционно-деятельностные, нравственно-регулятивные, рефлексивно-результативные аспекты, а также становление личности будущего специалиста.

Спроектированная модель дает обоснование открытости, непрерывности, самоорганизации образовательно-профессионального пространства формирования профессиональной компетентности социального педагога, единству и взаимосвязи, взаимообусловленности выделенных компонентов интегративной функционально-динамической модели, а также определяет деятельностно-творческий и оптимизационный характер ресурсно-технологического обеспечения формирования профессиональной компетентности социального педагога в образовательно-профессиональном процессе вуза, в целом определяет социально-педагогическое образование как:

- образование, связанное с овладением каждым человеком основными правилами жизнедеятельности в обществе, освоением социальной культуры, социального мышления, культуры социальных чувств и культуры межличностного взаимодействия, культуры влияния на жизнь социума;
- профессиональное образование, направленное на подготовку специалистов социальной сферы;

Схема 1



Концептуальная модель ФПКСП

- собственно личностное образование, предполагающее личностное и профессиональное саморазвитие субъекта образовательно-профессиональной деятельности, способствующее самовыстраиванию собственных характеристик личности будущего специалиста, развитию его самоуправления, самоутверждения и самоактуализации.

Литература

1. Амельченко Т.В., Верхотурова Н.В. Ресурсно-технологическое обеспечение формирования профессиональной компетентности специалиста социальной сферы: учеб. пособие. – Чита: Изд-во ЧитГУ, 2011. – 136 с.
2. Сластенин В.А. О моделировании содержания высшего социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1. – С. 10.

Амельченко Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной политики, Читинский государственный университет, академик Академии социального образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30, e-mail: AmelchenkoTV@mail.ru

Amelchenko Tatyana Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, professor, department of social policy, Chita State University, academician, Academy of Social Education, corresponding member, International Academy of Sciences of Pedagogical Education. Chita, Aleksandro-Zavodskaya str., 30.

УДК 796.81

© Л.Д. Айсуев, А.С. Сагалеев

### Методика обучения и совершенствования вариативных технико-тактических действий в вольной борьбе

В статье раскрыта методика обучения, совершенствования и восстановления вариативных технико-тактических действий в вольной борьбе на основе «принципа воронки». Обоснована методика обучения технике выполнения приемов на примере броска поворотом через плечи «мельница».

**Ключевые слова:** поединок, вольная борьба, коронная атака, тактическая подготовка.

L.D. Aisuev, A.S. Sagaleev

### Methods of training and improvement of variable tactical and tactical movements in free-style wrestling

In the article the methodology of training, improvement and restoration of variable technical and tactical movements in free-style wrestling has been revealed on the basis of the «principle of funnel». The methodology of teaching technique has been substantiated on the example of throws turning over the shoulders «mill».

**Keywords:** combat, free-style wrestling, best attack, tactical training.

На основе педагогических наблюдений за соревновательной деятельностью, бесед с тренерами и спортсменами высокой квалификации (МС и МСМК), а также совместного с учениками детального анализа техники выполнения технико-тактических действий выявлено, что для спортсмена высокой квалификации основным является умение создавать в условиях поединка выгодные ситуации и выбирать момент для точного выполнения приема, причем техника выполнения приема должна обладать достаточной степенью вариативности.

С целью обоснования методики обучения технико-тактическим действиям на основе принципа «воронки» проведен анализ соревновательной деятельности борцов различных квалификаций от начинающих спортсменов до мастеров спорта международного уровня. Задачей исследования является изучение вариативности выполняемых технико-тактических действий. Всего было проанализировано более 500 схваток.

Было выявлено, что чем выше квалификация спортсменов, тем больше в их арсенале способов тактической подготовки. При этом они проводят технико-тактические действия из более разнообразных захватов, умеют создавать в условиях поединка выгодные ситуации и выбирать

нужный момент для выполнения приемов. Полученные результаты исследований согласуются с многочисленными данными специалистов борьбы [1-7].

При выполнении приемов начинающими борцами встречаются весьма значительные отклонения в технике их выполнения даже в облегченных условиях (1-й год обучения). Такая вариативность приемов является неуправляемой.

В процессе последующего обучения отклонений в технике выполнения приемов становится значительно меньше (2 и 3-й годы обучения), она становится более стабильной. При этом спортсмены начинают овладевать навыками вариативного выполнения приемов. На 4 и 5-м годах обучения спортсмены овладевают навыками стабильного в техническом отношении выполнения приемов. В то же время вариативность технико-тактических действий расширяется.

*Реализация «принципа воронки» при восстановлении эффективности технико-тактических действий.* Педагогические наблюдения, анализ соревновательной деятельности и опрос свидетельствуют о том, что после того, как спортсмен овладеет навыками выполнения технико-тактических действий (особенно излюбленных

или коронных), в определенный момент их эффективность значительно снижается.

Как отмечает Ю.А. Шахмурадов [7], борцу не всегда удается компенсировать ее за счет других атакующих действий, что приводит, как правило, к снижению спортивных результатов. По данным автора, у ведущих спортсменов коэффициент эффективности коронной атаки находится в пределах 80–100%. При этом статистически достоверное снижение этого показателя служит основанием для глубокого анализа причин этого явления, их устранения и восстановления эффективности атак.

Как правило, деавтоматизация атакующих действий связана с нарушением 1 и 2-й фаз действий. Снижение эффективности операций, направленных на подготовку удобной ситуации, обуславливает выход временных характеристик ведущей фазы – фазы подведения собственной опоры под общий центр масс системы двух борцов – за рамки оптимальной вариативности и приводит к распаду всего действия. Поэтому расширение круга операций, направленных на подготовку ситуаций, удобных для проведения конкретного атакующего действия (наряду с целевыми установками на проведение действия в поединках с различными партнерами в разнообразных психических и физических состояниях), позволит разнообразить операционный состав 1-й фазы, стабилизировать 2-ю фазу и тем самым препятствовать процессу деавтоматизации всего действия.

Обычно реализация поставленных задач осуществляется посредством индивидуальной программы совершенствования спортсмена, которая составляется на каждый учебно-тренировочный сбор.

При утрате эффективности излюбленного атакующего действия совершенствование спортсмена условно разбивается на 2 этапа. Основной целью 1-го этапа является стабилизация фаз подготовки удобной ситуации и подведения собственной опоры под общий центр масс. Эта цель определяет методическую направленность занятий, которые проводятся три раза в день. На утренней тренировке спортсмен выполняет комплекс имитационных и подводящих упражнений для развития скоростно-силовых качеств мышц, участвующих в проведении конкретного действия, а также для повышения четкости и быстроты выполнения отдельных фаз. Эта же задача решается в подготовительной части занятий на ковре. В основной части перед спортсменом ставятся 2 задачи: 1) овладеть всеми способами подготовки ситуации, удобной для проведения

конкретного действия; 2) овладеть различными вариантами проведения атакующего действия на базе разученных способов тактической подготовки.

Вышесказанное выдвигает на первый план исследований по спортивной борьбе вопрос о повышении эффективности сложных тактико-технических действий. В этой связи актуальным стал наблюдаемый в практике феномен потери эффективности «излюбленных» приемов борца [Шахмурадов, 7]. Как показали исследования, почти все борцы высокой квалификации сталкивались в своей спортивной практике с процессом реавтоматизации двигательных навыков атаки.

Причем характерно то, что деструкции подвергаются, как правило, сложные тактико-технические действия. Опрос спортсменов и тренеров показал, что им известны причины снижения эффективности атакующих действий борца. К ним относятся травмы, неуверенность, возникшая в результате неудачных попыток, усиление защиты противника и т.д. В то же время почти ничего неизвестно о том, изменение каких параметров действия приводит к снижению эффективности. Важно выявить наиболее чувствительные элементы действия, изучить характер изменений, которые приводят к снижению его эффективности.

Как замедленное, так и быстрое реагирование привели к достоверному удлинению времени подведения собственной опоры под общий центр тяжести и значительному сокращению времени заключительной фазы действия, а в целом – к потере его эффективности. Объяснение обнаруженных изменений кроется в специфике спортивной борьбы. Дело в том, что в спортивной борьбе удобная для проведения приема ситуация появляется на мгновение. Поэтому опоздание, которое связано с замедленной оценкой ситуации, приводит к тому, что борец как бы натывается на стену, поскольку ситуация изменилась, и из благоприятной для проведения конкретного приема превратилась в неблагоприятную для данного действия. Задержка в оценке удобной ситуации – не единственная причина снижения эффективности броска. Не менее пагубное последствие имеет преждевременное реагирование.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы: 1) потеря эффективности выполнения бросков «мельницей» происходит вследствие изменения в фазовой структуре действия; 2) удлинение времени оценки удобной ситуации, как и значительное его сокращение, приводят к увеличению времени подведения



собственной опоры под общий центр тяжести и снижению эффективности атакующего действия.

Нами предпринята попытка экспериментального обоснования методики обучения вариативному выполнению технико-тактических действий (с учетом «принципа воронки») на примере броска поворотом через плечи «мельница».

Анализ соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов показал, что время, затрачиваемое на проведение оцененных и

неоцененных технико-тактических действий, обычно не превышает 1 мин. Оставшееся время приходится на подготовку технико-тактических действий: борьбу за захват, маневрирование и единоборство, создание необходимой ситуации для начала атаки, ложные действия, позволяющие ввести соперника в заблуждение об истинных намерениях по проведению того или иного приема, защитных и контратакующих действий и т.д. (табл. 1).

Таблица 1

Временные характеристики соревновательных поединков квалифицированных борцов вольного стиля (320 схваток)

№	Временные характеристики соревновательных поединков	Абсолютные значения (с)	Относительные значения (%)
1	Выполнение оцененных и неоцененных ТТД	15 – 42	4,2 – 11,7
2	Выполнение оцененных ТТД	6 – 27	1,7 – 7,5
3	Подготовка ТТД, защиты и контратаки	315 – 345	88,3 – 95,8

В этой связи большое значение приобретают способы тактической подготовки. Как показали педагогические наблюдения, на этапе начальной подготовки им не уделяется должного внимания. В то же время эффективность и надежность проведения приема находятся в прямой зависимости от тактических умений борцов.

Методика обучения броску поворотом через плечи «мельница» включает в себя: 1) обучение технике классической мельницы («стержень воронки»); 2) обучение вариантам мельницы (бросок при захвате соперником за запястья рук или руки атакующего; скручивание «мельницей» захватом шеи с плечом сверху или шеи сверху и плеча снизу; бросок мельницей захватом за разноименное плечо и бедро снаружи; бросок мельницей захватом руки обеими руками снизу-сбоку); 3) обучение захватам (в одноименной и разноименной стойках); 4) обучение способам тактической подготовки (применяемым после предварительного захвата в плотном контакте; применяемым с дистанции при сближении); 5) обучение действиям, обеспечивающим подготовку броска через плечи.

Нами проведен педагогический эксперимент с участием трех групп начинающих борцов. В 1-й группе (экспериментальной) обучали двум вариантам броска «мельницей» в одноименной и разноименной стойках с различными способами тактической подготовки. Во 2-й группе (1-й контрольной) обучение проводилось одному, классическому варианту броска в захвате в одноименной стойке с применением 3 вариантов спо-

соба тактической подготовки. В 3-й группе (2-й контрольной) обучение проводилось одному классическому варианту броска в захвате в одноименной стойке.

Наиболее высокую эффективность продемонстрировали борцы экспериментальной группы. В 3-й группе эффективность была самой низкой. Результаты 2-й группы заняли промежуточное положение.

Итоги эксперимента свидетельствуют о том, что в процессе начального обучения целесообразно осваивать 2 и более варианта приема с несколькими способами тактической подготовки.

Выявлены причины неэффективного выполнения технико-тактических действий (кроме недостаточно освоенного двигательного навыка проведения основной части приема или нарушения техники его выполнения): 1) раннее или запаздывающее реагирование на использование выгодной ситуации; 2) соперник знает, какой прием будет выполняться, в каком захвате и с применением какого способа тактической подготовки; 3) слишком длительное время «входа» в прием.

Таким образом, на основе анализа соревновательной деятельности нами разработана методика обучения и совершенствования вариативных технико-тактических действий в вольной борьбе.

#### Литература

1. Калмыков С.В. Индивидуальность в спорте. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1993. – 104 с.
2. Калмыков С.В., Сагалеев А.С., Цыбиков А.С. Соревновательная деятельность единоборцев в усло-

- виях диалога культур Востока и Запада. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – 316 с.
3. Миндияшвили Д.Г., Завьялов А.И. Учебник тренера по борьбе. – Красноярск: КГПУ, 1995. – 213 с.
  4. Миндияшвили Д.Г., Завьялов А.И. Энциклопедия приемов вольной борьбы. – Красноярск: Ин-т спорт. единоборств им. И. Ярыгина Краснояр. гос. пед. ун-та, 1998. – 236 с.
  5. Новиков А.А. Основы спортивного мастерства. – М.: ВНИИФК, 2003. – 208 с.
  6. Сагалеев А.С. Соревновательная деятельность спортсменов-единоборцев / науч. ред. С.В. Калмыков. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2008. – 248 с.
  7. Шахмурадов Ю.А. Вольная борьба: Научно-методические основы многолетней подготовки борцов. – М.: Высшая школа, 1997. – 189 с.

*Айсыев Лубсандоржи Дугаржапович*, доцент, зав. кафедрой физического воспитания Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

*Сагалеев Андрей Сергеевич*, кандидат педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин, Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: Sagands@mail.ru

*Aisuev Lubsandorzhi Dugarzhapovich*, associate professor, head of the department of physical education, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

*Sagaleev Andrey Sergeevich*, candidate of pedagogical sciences, professor, department of sports disciplines, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37.018.523

© *Ц.Р. Базаров*

### Организация профильного обучения в условиях сельской школы

В статье отражены образовательные аспекты развития сельской школы, обеспечивающей профильное обучение.

**Ключевые слова:** сельская школа, индивидуальная образовательная траектория, профильное обучение.

*Ts.R. Bazarov*

### Arrangement of profile education in conditions of rural schools

The article reflects the educational aspects of development of rural schools, providing profile education.

**Keywords:** rural school, individual educational trajectory, profile education.

Создание социально-педагогических программ развития детей как одно из основных условий повышения социальной стабильности и улучшения социально-психологической атмосферы общества является важнейшей задачей системы образования в современных условиях.

Сегодня мы понимаем, что возрождение России начинается с земли. Но путь этот труден. За годы тоталитарного режима сельский социум подвергся, пожалуй, самому разрушительному воздействию. Российское село, которое веками было сильно своим единством, общинным образом жизни, превратилось сегодня, подобно городу, в некое пространство отчужденности: взрослых от обычаев предков, детей и молодежи – от земли, от труда родителей. Человек на земле сегодня оставлен один на один со своими проблемами. Такая же участь постигла и сельскую школу, учителя которой сами заботятся о своем выживании, трудятся как могут, пополняя свой скудный бюджет, участвуют в экспериментах и инновационных процессах. Были попытки помочь им, но они так и остались на уровне деклараций.

Расширение и углубление процессов демократизации и гласности, решение проблем эко-

номических и политических реформ, преодоление социальных противоречий потребовали переоценки многих ценностей. Система народного образования является частью нашего общества, неразрывно связана с экономикой, с состоянием общественных отношений и всех форм общественного сознания. Посредством образования и культуры личность получает возможность участвовать в общественной жизни, в социальной сфере, а также сама развивается.

Эти условия формируют ценностные ориентации людей, определяют их поведение, образ жизни, «составляют» ту среду, в которой осуществляется процесс развития личности школьника.

При этом программа модернизации системы образования и федеральная программа развития образования предполагают качественные изменения в содержании образования, экономике образования, управлении системой образования.

Наиболее эффективными условиями решения этих задач являются, с нашей точки зрения, отработка новых моделей содержания образования, новых организационно-правовых форм образовательных институтов, экономических условий деятельности, новых моделей управления

образованием, где одной из моделей является организация профильного обучения в школе.

«Профильное обучение, – как отмечается в Концепции профильного обучения, – это система специализированной подготовки..., ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся... Это *средство* дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся... Профильное обучение – это процесс обучения, предусматривающий возможности формирования индивидуальных траекторий для учащегося» [6]. Таким образом, одним из важнейших направлений модернизации школьного образования является профильное обучение, которое призвано также решить задачу установления равного доступа к полноценному образованию разным группам обучающихся.

Однако в сельской местности введение профильного обучения идет значительно медленнее, чем в городах и крупных промышленных центрах. Это связано с рядом причин:

а) несмотря на принимаемые меры по материально-техническому оснащению сельских школ, в селах процент плохо оснащенных школ больше, чем в городе. Школы в меньшей степени обеспечены мебелью, хуже снабжаются наглядными пособиями и учебниками. Во многих из них до сих пор нет хорошо оснащенных мастерских, спортивных залов, столовых. Не во всех школах введена кабинетная система занятий. Это создает немалые трудности в оптимальной организации учебно-воспитательного процесса;

б) сельские библиотеки не могут удовлетворить возросшие духовные потребности жителей. Фонды библиотек, пополнявшиеся централизованно через бибколлектор, уже давно не пополняются;

в) на качестве процесса воспитания сказывается и образовательный уровень родителей. Как правило, в селе среди взрослого населения людей, имеющих высшее образование и полное среднее образование, меньше, чем в городе. Это вызывает некоторые трудности в учебно-воспитательной работе. Пьянство, безработица, социальное расслоение населения по доходам обусловили ухудшение духовно-нравственного климата в селах, вследствие чего снижается престиж образования, который издавна почитался в наших краях. Поэтому круг общения в семье не всегда способствует успешному повышению

эрудиции учащихся. Сельский школьник не всегда имеет возможность заниматься в специальных музыкальных, художественных, спортивных школах, кружках при детских станциях, Дворцах детского творчества. Этого также не учитывать нельзя. Более ограниченный круг общения в селе, чем в городе, также не может не сказываться на развитии учащихся;

г) объективные трудности в сельской школе возникают из-за нехватки учительских кадров. Зачастую в труднокомплектуемых школах те или иные предметы ведут не специалисты. Это обязывает руководителей школы усилить методическую помощь и работу методического объединения. Также ограниченный круг общения учителей вызывает определенные трудности в их росте. Зачастую в школе работает один специалист по предмету, из-за этого отсутствуют взаимопосещение и взаимообогащение на уроках. Приведем другую отрицательную сторону, касающуюся подготовки к учебным занятиям. Учитель-предметник, не имеющий параллельных классов, вынужден каждый день готовиться к нескольким занятиям, разрабатывать планы уроков, приводить в рабочее состояние демонстрационное оборудование. В особенно трудном положении оказываются учителя в малокомплектных школах, которые вынуждены вести занятия в двух, даже в трех классах одновременно. Этот преподаватель имеет высокую учебную нагрузку, рабочий день его длится нередко до 10 часов.

д) в большинстве сельских школ состав учащихся комплектуется из нескольких населенных пунктов. В 5-й класс собираются ученики с различной подготовкой. На первых порах эти учащиеся имеют существенные различия в учебных возможностях. Руководству школы приходится принимать меры по ликвидации пробелов в знаниях прибывших ребят, заботиться о том, чтобы они быстрее нашли место в коллективе.

Одним из путей оптимизации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуального развития является личностно-ориентированный план обучения, под которым подразумевается совокупность, включающая, в частности, индивидуальный учебный план, методическую поддержку этого учебного плана, создание условий реализации соответствующего плана. Таким образом, происходит как бы специализация учащегося.

Под индивидуальным учебным планом понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимися из учебного плана общеобразовательного

учреждения, составленного на основе федерального базисного учебного плана. Введение на третьей ступени общего образования двухуровневого федерального компонента государственного образовательного стандарта (базовый, профильный уровни), нового федерального базисного учебного плана, утвержденного Минобрнауки от 09.03.2004 № 1312, предполагает, что региональные муниципальные органы управления образованием, каждое общеобразовательное учреждение будут строить свои модели организации профильного обучения старшеклассников [6].

Использование индивидуального учебного плана при профильном обучении позволяет реализовывать различные образовательные потребности обучающихся, их семей. Принципы построения федерального базисного учебного плана для 10-11 классов основаны на идее двухуровневого (базового и профильного) федерального компонента государственного стандарта.

Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, установленные СанПиНами, каждая школа, а в принципе и каждый ученик, вправе формировать собственный учебный план. Такой подход создает образовательному учреждению широкие возможности организации одного или нескольких профилей, а учащимся – выбор профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальный образовательный маршрут. Это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [6]. Ценность индивидуального образовательного маршрута, на наш взгляд, состоит в том, что он позволяет обеспечить каждому учащемуся условия для формирования универсальных способностей личности, комплекса основных компетентностей, самостоятельность, умение делать осознанный выбор и т.д.

Индивидуальный образовательный маршрут специально разрабатывается для конкретного ученика. Это его образовательная программа. В стадии разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута ученик и его родители выступают как субъекты адаптивного дифференцированного образования.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными спо-

собностями и возможностями учащегося, а также существующими стандартами содержания образования.

При этом структура индивидуальной образовательной траектории включает в себя следующие компоненты:

а) целевой (постановка целей образования, формулирующихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика);

б) содержательный (обоснование содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межпредметных связей);

в) технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения);

г) структурно-организационный (условия и пути достижения педагогических целей) [8].

Заметим, что при таком подходе возможны требования изучения нескольких предметов на одном уровне, а других дисциплин – на иных уровнях. В условиях организации профильного обучения сам процесс обучения приобретает характеристики образовательного процесса, обеспечивающего развитие личности как индивидуальности. Профильное обучение требует смены акцентов в педагогике: от обучения в качестве нормативно построенного процесса к организации учения как индивидуальной деятельности школьника.

Модель общеобразовательной школы с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность изучения разнообразных учебных курсов, которые должны включать в себя гибкую систему профильного обучения. Согласно рекомендациям Министерства образования РФ, может существовать несколько вариантов или моделей профильного обучения. Модель внутришкольной профилизации – однопрофильная или многопрофильная отдельная школа. Модель сетевой организации – когда профильное обучение осуществляется за счет целенаправленного и организованного использования образовательных ресурсов ряда образовательных учреждений. Например, объединение нескольких школ вокруг наиболее сильной школы, обладающей достаточным материальным и кадровым потенциалом, которая выполняет роль «ресурсного центра».

Возможна кооперация школы с иными образовательными учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования.

Обязательным условием успешной реализации профильного обучения является его начальный этап – предпрофильное обучение, который имеет своей целью осознанный выбор школьниками профиля обучения. Актуальность предпрофильного обучения не вызывает сомнений, т.к. выбор профиля обучения, как и вообще совершение ответственного выбора, вызывает немалые затруднения у учащихся допрофильных классов. Введение предпрофильного обучения предусматривает не только организацию курсов по выбору, но и целенаправленную работу, реализующую цели предпрофильного обучения.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Важнейшими вопросами организации профильного обучения являются:

1. Определение структуры и направлений профилизации.
2. Модели организации профильного обучения.

При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой – ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обу-

чения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов [6]:

- базовые общеобразовательные,
- профильные,
- элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных предметов:

- математика,
- история, русский
- иностранные языки,
- физическая культура, интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения.

Например, профильные предметы

- в естественно-научном профиле – физика, химия, биология,
- в гуманитарном профиле – литература, русский и иностранные языки,
- в социально-экономическом профиле – история, право, экономика и др. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание указанных двух типов учебных предметов составляет компонент государственного стандарта общего образования. Достижение выпускниками уровня требований государственного образовательного стандарта по базовым общеобразовательным и профильным предметам определяется по результатам единого национального тестирования.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы [6, с. 8]. Они реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции.

Таким образом, предпрофильное обучение за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса в основной школе позволяет более полно выявить и учитывать интересы, склонности и способности учащихся. Следовательно, профильное обучение имеет направленность на индивидуализацию обучения.

## Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – 79 с.
2. Афанасьев А.Е., Данилов Д.А. Профильная дифференциация в сельской школе. – Новосибирск: Наука, 2004. – 236 с.
3. Базаров Ц.Р. Развитие бурятской сельской школы (социально-педагогические аспекты). – Улан-Удэ, 1998. – 124 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательной технологии. – М., 2001. – 238 с.
6. Ершова Н.В., Шилова Н.А. Модель преемственности на основе периодизации детского развития // Преемственность ступеней образования на основе периодизации детского развития. – Якутск, 2003. – С. 4-13.
7. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования // Лидер образования. – 2002. – Октябрь. – С. 25-29.
8. Обучение школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута (по материалам проекта Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета) / сост. С.С. Чагин. – М.: АПКИПРО, 2004. – 28 с.

*Базаров Цырен Раднаевич*, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 67000 г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. 210411.

*Bazarov Tsyren Radnaevich*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37.018.523(571.54)

© *Ц.Р. Базаров*

### Управление инновационными процессами в сельской бурятской малокомплектной школе

Дана краткая характеристика особенностей развития общего образования сельской местности в Республике Бурятия. Выделены перспективы развития сельской бурятской малокомплектной школы в современных социально-экономических условиях. Показаны возможности и пути решения ключевых вопросов модернизации сельской бурятской малокомплектной школы в современных условиях.

**Ключевые слова:** сельская бурятская малокомплектная школа, инновационные процессы в образовании, развитие сельской школы.

*Ts.R. Bazarov*

### Management of innovative processes in the Buryat rural low complete school

The short description of the features of development of general education in rural areas in the Republic of Buryatia has been stated. The prospects of development of the Buryat rural low complete schools in the current socio-economic conditions have been highlighted. The possibilities and ways of solution the key issues of modeling the Buryat rural low complete schools in the modern conditions have been revealed.

**Keywords:** Buryat rural low complete schools, innovative processes in education, development of rural schools.

В решении сложных и жизненно важных социально-экономических проблем села, в обеспечении и закреплении в сельском хозяйстве кадров за счет молодежи огромную роль играет сельская школа. В истории нашего государства она всегда занимала особое место. Эта особенность определилась историческими традициями народной школы, близостью к сельскохозяйственному производству и социальной жизни села, зависимостью от производственной и социальной инфраструктуры села и своим предназначением в экономической, культурной, социальной жизни государства и сельского сообщества.

Сельская школа – это совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и выполняющих специфическую задачу трудовой подготовки школьников, а также социокультурную и социально-педагогическую функции [1].

В образовательном пространстве России сельская школа занимает значительное место.

Это 70,4% от всех общеобразовательных школ страны, в которых обучается 28,8% от числа всех учащихся, работает 41% всех педагогов [1].

Специфика сельской школы в Республике Бурятия заключается в ее малочисленности. С целью поддержки малокомплектных школ принят закон Республики Бурятия от 27 декабря 2007 г. №51-IV «О внесении изменений в закон Республики Бурятия «Об образовании», определяющий критерии отнесения общеобразовательной школы к малокомплектной.

Приказом Министерства образования и науки Республики Бурятия от 31 марта 2010 г. №335 утвержден список 242 малокомплектных школ. В 2009 г. расходы на одного учащегося сельской школы (на ФОТ) составляли 33,68 тыс. р. в год (малокомплектной школы – 48,93 тыс. р.), городской школы – 17,84 тыс. р. в год. Общие расходы на одного учащегося сельской школы составляли 54,9 тыс. р. в год, в то время как расходы на одного учащегося городской школы – 30,3 тыс. р. в год. Однако на сегодняшний день и это финансирование общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, находится на минимально допустимом уровне.

Для решения проблемы сельских школ Министерством образования и науки республики реализованы:

- целевая программа «Оптимизация сети сельских общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия на 2006–2008 годы», утвержденная постановлением Правительства Республики Бурятия от 6 марта 2006 г. №65;

- «Концепция оптимизации сети сельских общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия на 2007-2008 годы», утвержденная постановлением Правительства Республики Бурятия от 22 декабря 2006 г. №416.

В этом контексте вкратце остановимся на понятии «инновация». Мы в своей работе опираемся на известное определение инновации, сформулированное в одной из работ А.И. Пригожина: «Инновация (нововведение) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы» [3]. Используя это определение инновации, выясним структуру любого инновационного процесса.

В современной научной литературе выделяются два подхода к изучению структуры любых инновационных процессов. Первый подход разделяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, то есть рас-

сматривает процесс воплощения некоторой новой идеи в действительность. Второй подход определяется прежде всего взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой друг друга.

Учитывая тот факт, что любое нововведение есть процесс, протекающий во времени, исследователями разрабатывается концепция «жизненного цикла» нововведения. В процессе нововведения выделяются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение нововведения:

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции нововведения. Условно этот этап называют также этапом открытия, которое является, как правило, или результатом фундаментальных и прикладных научных исследований, или результатом «внезапного озарения».

2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект.

3. Этап нововведения, при котором полученное новшество находит практическое применение (завершается этот этап, как правило, получением устойчивого эффекта от данного новшества).

4. Этап распространения нововведения, заключающийся в его широком внедрении в новые сферы.

5. Этап реализации нововведения в конкретной области, при котором нововведение фактически перестает быть таковым и постепенно утрачивает свою новизну (как правило, этот этап завершается появлением реальной альтернативы или заменой данного нововведения более эффективным).

6. Этап сокращения масштабов применения нововведения, связанный с заменой его последующим нововведением [1].

Приведенная ранее линейная схема последовательно сменяющих друг друга этапов инновационного процесса четко структурирует инновационный процесс во времени, но в то же время не раскрывает причин смены этих этапов, а потому представляет собой несколько упрощенную последовательность разворачивания каждого инновационного процесса в отдельности.

Сегодня в Бурятии реализуются программы «Развитие образования на селе», «Компьютеризация сельских школ», «Школьный автобус», «Ремонт аварийных школ в сельской местности», направленные на сохранение, поддержку и развитие образования на селе. У сельских малокомплектных школ большие социальные задачи: способствовать тому, чтобы сохранялись и укреплялись семейно-общинные формы жизни и воспитания, чтобы растущий человек укоренялся в родной местности, приобщался к традициям,

ценностям отечественной истории и культуры, всесторонне развивался. Современная сельская школа взяла на себя функцию, может быть, ей не свойственную (в рамках обычной системы): изменить ситуацию вокруг, активизировать сельский социум, постепенно превращаясь в центр устойчивого духовно-нравственного и социально-экономического развития села и источник культурно-образовательных инициатив. С целью создания целостной социально-образовательной системы, отражающейся на широких связях с внешней средой, властными структурами, предприятиями и учреждениями, в республике появились социально-педагогические комплексы: Усть-Эгитуйский – в Еравнинском, Барагханский – в Курумканском, Удинский – в Хоринском районах Бурятии. Функционирует 10 образовательных школ фермерского направления, в которых учащиеся получают практические знания по основам сельскохозяйственных наук и профессий, навыки ведения фермерского хозяйства.

В системе дополнительного образования педагоги знакомят учащихся с основами производства сельского хозяйства на уровне современной науки (агроэкологии, агрономии, рыночной экономики, агробизнеса и т.п.), с современной техникой (тракторами, автомобилями, комбайнами и другими сельскохозяйственными машинами), современными технологиями и организацией механизированных сельскохозяйственных работ. Принята и реализуется республиканская программа «Развитие подсобных хозяйств школ».

Среди перспектив сельской школы можно выделить следующие: превращение в филиал базовой (опорной) школы, развитие дистанционного образования, создание интернатов, центров раннего развития детей, общеобразовательных учреждений «Агрошкола», «Агролицей».

Продолжается качественное изменение деятельности учреждений профессионального образования, ориентированной как на личные потребности обучаемых, так и на рыночный спрос специалистов технического, общественно-гуманитарного профиля, информационных технологий, сферы сервиса. Учреждения начального профессионального образования, обеспечивая молодежи получение доступного и бесплатного профессионального образования, осуществляют подготовку квалифицированных рабочих. Ряд учреждений работает в режиме инноваций. В 16 учреждениях начального и среднего профессионального образования существует подготовка по новым специальностям: «электромонтер в сельском хозяйстве», «мастер общестроительных

работ», «хозяйка усадьбы» и др. Продолжается работа по созданию на базе учреждений начального и среднего профессионального образования центров непрерывного профессионального образования, предусматривается реализация программ допрофессиональной подготовки.

Чрезвычайно важно в условиях развития интеграционных процессов во всем мире сохранить свою самобытность и тот особый интеллектуальный и нравственный потенциал, который характерен для образования в Бурятии. В последние годы повсеместно началось приобщение к народным истокам, изучаются и возрождаются лучшие традиции народной педагогики. Ориентация в процессе регионализации образования на принцип народности способствует сохранению и развитию традиций, понятий и этнокультурных представлений как общего и особенного своего народа и представителей других национальностей региона. Важнейшей и неотъемлемой функцией образования становится воспитание, которое сегодня является приоритетным направлением в образовательной политике Республики Бурятия. В сложных социально-экономических условиях нужен совершенно новый взгляд на воспитание, нужны современные научно-обоснованные и апробированные технологии, где талант педагога, дарование ученика и мудрость родителей получили бы полную реализацию. Главной задачей сегодня является создание в сельских малокомплектных школах гуманистических воспитательных систем, направленных на развитие индивидуальности каждого ребенка. Главной целью и результатом воспитания должен стать личностный рост воспитанника. Дошкольное и начальное обучение должно быть как можно более естественным и во многом воспроизводить в новых специфических условиях народные формы обучения. Нельзя впредь допускать игнорирование преемственности эмпирических знаний. Это является, возможно, одной из самых важных задач дидактики национальной школы [5]. Отсюда совершенно очевидно, что учителя нуждаются в исследованиях по прикладной этнопедагогике, педагогике национальной школы, без которых частные методики по гуманитарному и общественному циклам предметов едва ли могут быть научно состоятельными и образовательно эффективными.

Поэтому одной из важнейших проблем национально-культурного возрождения выделяется, как первостепенная, проблема родного языка, который будет служить необходимым орудием при первоначальном обучении, и учитель должен быть знаком с материнским языком уча-



щихся. Должно ли все преподавание непременно происходить на родном языке? Да, если оно может происходить без ущерба для качества преподавания, для той цели, которую ставит себе образование, – цели приобщения учащихся к мировой общечеловеческой культуре. Решительно нет, если это способствует из-за невыработанности языка, отсутствия литературы и соответствующих кадров снижению качества преподавания и послужит преградой приобщению учащихся к современной культуре. Здесь основным принципом национального образования должно быть такое обучение, когда оно качественное и удовлетворяет требованиям научности, художественности и нравственности. Задачи государственной власти сводятся в данном вопросе к тому, чтобы представлять широкий простор частной и общественной инициативе в школьном деле (при условии выполнения требований хорошего образования), облагораживать конкуренцию, ввести ее в рамки права, лишить ее момента насилия, тем самым обеспечить победу достойному; к сожалению, в структуре управления республики, да и в органах образования, кроме самих учителей и преподавателей бурятского языка, мало кто сегодня может свободно пользоваться бурятским языком так же, как русским, т.е. со всеми гранями и нюансами. А принятый Верховным Советом закон «О языках народов Республики Бурятия» предполагает именно свободное владение двумя государственными языками: бурятским и русским. Однако реализация большинства статей этого закона (относительно бурятского языка), судя по всему, не осуществляется в полном объеме до тех пор, пока не будет круто изменена методика изучения бурятского языка – как второго на основе русского. Поэтому нужно принять срочные меры – и не только усилиями Министерства образования: нужна новая технология ускоренного и программированного обучения, альтернативная существующей [5].

Одной из основных в государственной политике является социальная направленность системы образования. К разряду актуальных проблем сегодняшней школы относится проблема сохранения и укрепления детского здоровья, а главное – формирование особого отношения к здоровью как к самостоятельной ценности в современной ситуации развития. Понимая ответственность школы за сохранение здоровья обучающихся, педагогические коллективы школ работают над созданием модели здоровьесберегающей школы, в образовательном пространстве которой идет творческое осмысление и исполь-

зование здоровьесберегающих технологий, являющихся сегодня составной частью и отличительной особенностью всей образовательной системы. Спецификой данных технологий является ориентация на народные традиции, т.к. традиционный уклад жизни народов, населяющих многонациональную Бурятию, основывается на принципах тесного взаимодействия с природой, водными источниками, землей, лесом, небесными светилами. В школах республики введен третий дополнительный час занятий физической культурой. Особое внимание уделяется организации физкультурно-оздоровительной работы среди детей-инвалидов, учащихся коррекционных школ.

Решение проблем качества образования напрямую связано с реализацией программы «Социальная защита учащихся образовательных учреждений Республики Бурятия». К сожалению, в связи с изменением инфраструктуры, безработицей и низким материальным положением части жителей села увеличилось число социальных сирот, малообеспеченных семей. Мы должны приложить усилия, чтобы изменить данную ситуацию.

Сегодня очевидно, что без реализации многоканальных схем внебюджетного, долевого финансирования образовательного учреждения невозможно не только развитие, но и функционирование. В республике 75% образовательных учреждений имеют попечительские советы, которые рассматриваются как форма поддержки и защиты личных и имущественных прав, образовательных интересов несовершеннолетних граждан.

Таким образом, наша триада задач – качество, доступность и эффективность образования – позволит молодому человеку определиться в своей взрослой жизни с максимальной пользой для себя, общества и государства. В этом суть модернизации: если мы ранее учились у прошлого, стараясь воспроизвести его лучшие достижения, то теперь пора учиться у будущего, приближая и опережая его. Опыт прошлого при этом не отвергается, а лишь переоценивается. Конечно, будущее еще предстоит построить. Но если достаточно глубоко всматриваться в будущее, ориентироваться на него, то оно будет неизбежно приближаться, проникая в настоящее.

#### Литература

1. Развитие бурятской сельской школы (социально-педагогические аспекты). – Улан-Удэ, 1998. – 124 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

3. Гершунский Б.С. Россия: Образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. – Челябинск, 1992.
4. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Амалфея, 2000.
5. Намсараев С.Д. Национально-региональная система образования: Теория и практика. – Улан-Удэ: Бэлиг, 1996. – 240 с.
6. Поташник М. М. Инновационные школы России – М., 1996.
7. Сельская школа-комплекс – новый тип учебно-воспитательного учреждения. – Курск, 1985.

*Базаров Цырен Раднаевич*, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел.: 210411.

*Bazarov Tsyren Radnaevich*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 372.8:811

© *А.С. Будник*

### **Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе**

В статье рассматриваются различные культууроориентированные подходы к обучению иностранным языкам, изучается межкультурный подход с основных направлений его интерпретации, анализируются нормативные документы с целью выявления целесообразности применения межкультурного подхода в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** культууроориентированные подходы, межкультурный подход, диалог культур, старший этап обучения, профильный уровень.

*A.S. Budnik*

### **A cross-cultural approach to foreign language teaching in comprehensive school**

The article focuses on different culture-oriented approaches to foreign language teaching, studies the cross-cultural approach from the point of view of main trends of its interpretation. Normative documents are analyzed to reveal the appropriateness of using the cross-cultural approach in comprehensive school.

**Keywords:** culture-oriented approaches, cross-cultural approach, dialogue of cultures, senior stage of education, proficiency level.

Проблема интеграции компонентов культуры в образование, в частности в обучение иностранным языкам, давно привлекает внимание ученых. До 60-х гг. XX в. культура в рамках обучения иностранным языкам (ИЯ) выступала как самостоятельный элемент, сопряженный со знаниями о стране изучаемого языка. В данный период, как отмечает А.А. Миролубов, «общее образование при обучении языкам достигается в результате ознакомления с культурой страны, язык которой изучается» [6, с. 260]. Тем не менее страноведческий материал, представленный в учебниках, имел второстепенное значение и не сопровождался специально разработанными к нему упражнениями.

Следующий этап развития идеи обучения ИЯ связан с периодом 70-80-х гг. XX в. В это время становится очевидным, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями той или иной общности лю-

дей. Однако область применения социокультурных аспектов в данный период ограничивается прагматическими целями – необходимостью развития умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

Как свидетельствует проведенный анализ, только в 90-е гг. XX в. произошло осознание необходимости актуализации личности учащегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Появились и получили дальнейшее развитие различные культууроориентированные подходы в обучении иностранным языкам: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, М.А. Суворова), социокультурный (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) и др. Данные подходы нашли применение в обучении ИЯ в общеобразовательной школе.

Лингвострановедческий подход в рамках общеобразовательной школы рассматривается учеными как средство развития мотивации уча-

щихся и повышения их познавательного интереса к изучению ИЯ в процессе ознакомления с иноязычной культурой (Волкова С.Л., 2008; Кебекова Ф.С., 2000; Нефедова М.А., 1993; Саланович Н.А., 1995). Авторы также отмечают воспитательное значение лингвострановедческого аспекта и его направленность на учет индивидуальных особенностей каждого учащегося как субъекта обучения.

Лингвокультурологический подход ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых современным обществом, на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений из различных областей жизни страны изучаемого языка. По мнению ученых (Максимова О.В., 2008; Мишатина Н.Л., 2000; Пархомова Е.С., 2009), данный подход предполагает достаточно глубокие знания ИЯ для исследования проявлений культуры народа.

Социокультурный подход, основанный на идее диалога культур, нацелен на обеспечение межкультурной коммуникации учащихся. Включение в процесс обучения ИЯ культурных знаний способствует не только поддержанию мотивации учащихся, но и обеспечивает им возможность успешной вторичной социализации посредством иностранного языка.

В настоящее время культурная составляющая образования диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся и расширение рамок учебного процесса за счет «выхода» школьников в реальный контекст общения. Именно на достижение этой цели обучения направлен межкультурный подход.

Работ, посвященных изучению межкультурного подхода как самостоятельного направления в обучении ИЯ, не так много. Анализ концепций ученых позволяет заключить, что при определении межкультурного подхода авторы придерживаются разных точек зрения.

Первое направление в исследовании данного подхода связано с подчеркиванием важности познания иной культуры, картины мира, особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Представители данного направления (Л.А. Гусейнова, Г.А. Масликова, Е.С. Орлова, И.Л. Плужник) выдвигают на передний план страноведческие, лингвокультурологические и социокультурные знания в области иной лингвокультурной специфики, необходимые учащимся для успешной коммуникации с носителями языка. Владение

данными знаниями способствует расширению границ концептуальной картины мира вторичной языковой личности, речевого/неречевого поведения представителей иноязычной коммуникативной культуры при сопоставлении со своей, овладению системой «инокультурных» понятий и реалий для оперирования иноязычным материалом в конкретной практической деятельности. Межкультурное обучение, таким образом, имеет место, когда человек стремится при общении с представителями другой культуры «понять его специфическую систему ориентиров, интегрировать в свою и применять для действий и мыслей в чужом культурном контексте» [3, с. 80]. Таким образом, ученые, применяя данный принцип, отводят ключевую роль культуре страны изучаемого языка.

Второе направление в изучении межкультурного подхода связано с акцентуацией доминирования влияния родной культуры при овладении языком и культурой иного лингвосоциума. Представители данного подхода (Е. Kiel, В. Sandhaas, I. Zacharaki), выявляя тенденции культурного неравенства при обучении ИЯ в естественном языковом окружении, говорят о приверженности обучающихся нормам и ценностям родной культуры. Две культуры и их представители тем более чужды по отношению друг к другу, чем больше различаются особенности их жизни. «Чуждое», таким образом, рассматривается как категория, противоположная «своему». Это приводит к негативной оценке других людей как чужих [8, с. 39]. Такой этноцентризм, с точки зрения ученых, является неизбежным, и его необходимо учитывать в процессе овладения иной культурой. Главный критерий правильного понимания отношений между «своим» и «чужим», по мнению ученых, заключается в том, чтобы не рассматривать их как категории, враждебные друг другу, а как взаимовлияющие, дополняющие друг друга компоненты.

Третье направление в изучении потенциала межкультурного подхода связано с идеей равноправного присутствия двух культур – иной и родной. Данное направление придерживается группа ученых (А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова, Е.Г. Тарева, Чэнь Шуан, Н.В. Языкова), которые рассматривают межкультурный подход как необходимое условие при обучении студентов языкового и неязыкового вузов. Межкультурная концепция, оставаясь самой «молодой» среди других культуросообразных направлений в обучении ИЯ, приобрела статус полноценного подхода, который «предполагает учет в процессе обучения обязательного взаимо-

действия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов» [5, с. 11].

Как указывает Е.Г. Тарева, усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей → переосмысление родной культуры → постижение с этих позиций явления иной культуры. Конечной целью такой познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которое многократно пропускается через родную культуру обучающегося. При переоценке факта родной культуры учащийся как бы воспринимает его глазами представителя иного лингвосоциума и понимает возможность иной интерпретации этого факта. «При этом обучающийся начинает осознавать то, что было ранее неосознанным, т.к. родная картина мира была присвоена им произвольно и не требовала дополнительного понимания в силу того, что все окружающие обладают ею же» [7].

Важным аспектом межкультурного подхода при обучении студентов также является «личный аспект, который предполагает учет индивидуального стиля когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности учащихся» [7]. К этому относятся «осознанность, желание и способность воспринять другого, эмпатия, рефлексия, то есть перцептивная сторона межкультурного общения» [4, с. 218]. При этом ученые отмечают, что взаимодействие участников межкультурного общения не должно строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам, отличным от общения в конкретных культурах и имеющим свои собственные цели и особенности.

Данное направление в интерпретации межкультурного подхода находит эксплицитное отношение в работах зарубежных ученых (L. Bredella, D. Buttjes, M. Byram, W. Delanoy). Они фиксируют разницу между традиционным культуросоориентированным подходом при обучении ИЯ и новой концепцией межкультурного обучения. Межкультурный подход, по мнению данных ученых, рассматривает язык и культуру как неразрывные явления. Он основан в первую очередь не на объективных фактах, а на способности обучающегося оперировать знаниями, полученными им в ходе экспериментальной рабо-

ты по интерпретации иноязычной культуры и сопоставлении ее с родной культурой. Таким образом, традиционные рамки изучения расширяются за счет новых инструментов исследования и возможности применения межкультурных знаний на практике.

Анализ трех основных направлений интерпретации межкультурного подхода при обучении ИЯ позволяет отметить, что третье направление является особенно востребованным в современном образовательном процессе. Именно равноправное отношение между двумя культурами – родной и иной – является необходимым условием осуществления учащимися диалога культур. Учащимся необходимо не только овладевать страноведческими, лингвокультурологическими и социокультурными знаниями при изучении ИЯ, но также углублять свое представление о родной культуре, переосмысливать ее место в едином мировом пространстве.

Данное требование продиктовано образовательными стандартами и примерными программами по иностранным языкам. Так, в Проекте ФГОС среднего (полного) общего образования отмечено требование сформированности у учащихся коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. В примерной программе среднего общего образования также указана необходимость формирования у учащихся умения выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка.

Проанализировав положения нормативных документов, представим динамику реализации культуросоориентированного обучения ИЯ на разных ступенях общеобразовательной школы (схема 1).

Исходя из данной схемы, анализа положений ФГОС и примерных программ, можно заключить следующее. Принцип культуросообразности имеет место в обучении ИЯ с начального этапа и расширяет свой потенциал к старшей ступени обучения. Таким образом, на разных этапах обучения ИЯ в общеобразовательной школе целесообразно использовать различные культуросоориентированные подходы.

Реализация межкультурно-ориентированного обучения ИЯ  
в общеобразовательной школе



На начальной и основной ступенях обучения учащиеся приобретают главным образом знания страноведческого, лингвострановедческого и социокультурного характера в процессе приобщения к культуре и традициям страны изучаемого языка. На старшей ступени обучения проявляются элементы межкультурного подхода, которые реализуются в способности учащихся к сопоставлению родной и иноязычной культур. Профильный уровень данного этапа обучения позволяет учащимся расширить свои межкультурные знания в русле выбранного профессионального направления и мотивирует их к участию в диалоге культур. Именно поэтому старшая ступень обучения представляется наиболее благоприятной для успешного применения межкультурного подхода в обучении ИЯ. Целью этой ступени обучения должно стать «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы родной культуры, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности» [4, с. 236].

Литература

1. Примерные программы по учебным предметам: Иностранный язык. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. – М.: Российская академия образования, 2011. – 38 с.
3. Гусейнова Л.М. Межкультурный подход к преподаванию иностранных языков: на опыте немецкого языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. МГУ им. М.В. Ломоносова – М.: 2004. – 210 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
5. Кафтайлова Н.А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2010. – 24 с.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.
7. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и методики перевода: сб. науч. тр. Сер. Язык. Культура. Коммуникация. – Т. 1, Вып. 14. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2011. – С. 237-244.
8. Якушина Л.Б. Интеркультурный подход к обучению в современных учебниках немецкого языка «Sprachbrücke», «Sichtwechsel»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орловский гос. ун-т – М., 2001. – 194 с.

Будник Анастасия Сергеевна, учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 368 «Лосинный остров», г. Москва, аспирант Московского городского педагогического университета.

Budnik Anastasiya Sergeevna, a teacher of the English language, secondary comprehensive school №368 «Losiny Ostrov», Moscow, postgraduate student, Moscow City Pedagogical University.

e-mail: anastasiabudnik@gmail.com

УДК 372.8:811

© Э.В. Бурцева

### Деятельностный компонент содержания иноязычной информационной компетенции студентов

Иноязычная информационная компетенция является важным условием профессионализма и успешной карьеры в разных сферах профессиональной деятельности, где большое значение имеет информация на иностранном языке. В работе обоснована актуальность формирования иноязычной информационной компетенции у студентов современного вуза и обозначены умения, развитие которых способствует ее формированию.

**Ключевые слова:** информационная компетенция, иноязычная информационная компетенция, деятельностный компонент, развитие умений, коммуникативные умения, творческие умения, поиск и обработка информации, информационные источники.

*E. V. Burtseva*

### Functional component in the content of students' foreign language information competence

Foreign language information competence is an important condition for professionalism and successful professional careers in various fields of activity, where information in foreign languages has great significance. The article outlines the actuality of foreign language information competence development at students of modern higher education institution and presents skills, which development promotes its formation.

**Keywords:** information competence, foreign language information competence, functional component, skills development, communicative skills, creative skills, search and processing of information, sources of information.

Для современного общества характерны массовое распространение различных видов связи и коммуникаций, доступность электронных СМИ и Интернета, дальнейшая информатизация всех сфер общества, возрастание роли новых форм образования на основе информационных педагогических технологий. В таких условиях для получения образования студенту современного вуза необходимо научиться эффективно осваивать огромные массивы информации. Более того, в системе высшего образования получение готовых знаний постепенно сменяется такой формой учебного процесса, где студенты самостоятельно работают со значительным объемом информации, вырабатывая под руководством преподавателя соответствующие компетенции, развивая в себе способности быстро решать задачи по эффективной оценке и оптимальному отбору нужного материала, созданию собственной или поиску актуальной информации. Основу для такой информационно-когнитивной деятельности составляет информационная компетенция.

Понятие «информационная компетенция» достаточно широкое, определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно [В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, О.Б. Зайцева]. Так, в исследованиях ученых данная педагогическая категория трактуется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [2, с. 4]; как грамотность, в состав которой входят

умения активной самостоятельной обработки информации человеком [6, с. 1]. О.Г. Смолянинова рассматривает информационную компетенцию как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [5, с. 54]. А.В. Хуторской включает в информационную компетенцию умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов и информационных технологий [7, с. 61]. Под информационной компетентностью понимают также способность интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и анализировать полученную информацию, делать аргументированные выводы, использовать информацию при планировании и реализации деятельности, структурировать информацию, представлять ее в различных формах и на различных носителях.

Однако анализ научных работ свидетельствует о том, что понятие «информационная компетенция» неоправданно отождествляется с понятием «ИКТ-компетенция», т.е. компетенцией в области информационно-коммуникационных технологий. Более того, большинство педагогических словарей предлагают определения информационной компетенции, исходя из смежных или близких понятий, таких как «информационная подготовка» или «информационная культура». Таким образом, исследование проблемы вы-

явило отсутствие системных работ, посвященных информационной компетенции вообще и ее роли в рамках изучения отдельных дисциплин в частности. Так, по нашему мнению, отдельного внимания сегодня заслуживает *иноязычная информационная компетенция* (ИИК), которая получает особое и совершенно новое значение среди компетенций, приобретаемых студентами современного вуза и впоследствии реализуемых выпускниками в профессиональной деятельности.

Известно, что целью изучения иностранного языка в вузе является достижение определенного уровня иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции (ИМКК). Не углубляясь в рамках данной работы в компонентный состав ИМКК студентов неязыкового вуза, поясним, что, по нашему мнению, ИИК должна занимать полноправное место среди других составляющих коммуникативной компетенции, таких как лингвистическая, социокультурная, дискурсивная, компенсаторная компетенции. Она является сложным образованием, обладающим интегративными свойствами, и тесно связана с другими составляющими ИМКК, оказывает большое влияние на их развитие.

Роли и месту ИИК в системе подготовки выпускника вуза, ее совершенствованию и развитию в ходе изучения дисциплины «иностраный язык» следует уделять должное внимание. Практически в любой сфере жизнедеятельности человека информация, в т.ч. и на иностранном языке, играет важную роль. Однако в ряде сфер она является приоритетной. Для многих профессий, тесно связанных с информацией вообще и иноязычной информацией в частности, ИИК представляет одно из условий профессиональной самореализации. Чем выше социальная значимость и престиж профессии, тем выше актуальность рассматриваемой компетенции для профессионального роста и карьеры. При этом следует понимать, что развитие ИИК не может быть выделено в качестве цели при изучении одной дисциплины (иностранного языка) или даже группы дисциплин.

По определению Е.В. Корсаковой, иноязычная информационная компетенция (ИИК) – это определенный набор информационных умений, который позволяет субъекту деятельности качественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации и в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией

[3, с. 390]. Однако, по нашему мнению, данное определение не в полной мере отражает специфику умений, связанных с поиском и обработкой информации на иностранном языке. Поэтому попытаемся обозначить их с учетом имеющегося опыта исследования ИИК в научной литературе.

В современных условиях изучение умений учащихся должно базироваться на новом идеологическом обосновании – компетентностном подходе к содержанию образования, который во главу угла выдвигает именно умения осуществления деятельности, а не знания о ее выполнении. В связи с этим умения, характеризующие ИИК, следует рассматривать в качестве деятельностного компонента ее содержания.

Исследуя ИИК, Е.В. Корсакова называет обобщенные группы умений, характеризующих деятельность студентов по работе с иноязычной информацией:

- творчески подходить к поиску и применению информации;
  - критически определять адекватность/неадекватность информации;
  - взаимодействовать с людьми и окружающим миром посредством информационных технологий;
  - осуществлять информационную деятельность в различных режимах;
  - использовать полученную информацию в соответствии с конкретными целями [3, с. 392].
- По мнению Л.К. Раицкой, условиями развития ИИК будут, во-первых, высокий уровень сформированности ИМКК, во-вторых, систематическое развитие навыков и умений в рамках ИИК, среди которых исследователь выделяет:
- представление о видах информации и информационных ресурсах на иностранном языке;
  - ориентирование в информационно-коммуникационных сетях, включая материал на изучаемом иностранном языке;
  - умения чтения и скорочтения;
  - умения структурирования текста на иностранном языке;
  - изучение особенностей письменной речи на изучаемом языке;
  - навыки письменной коммуникации на иностранном языке;
  - знакомство с терминологией Интернета и ИКТ на изучаемом языке, необходимой для работы с информационными источниками;
  - ознакомление с особенностями библиографических описаний источников информации на изучаемом языке;

- получение представления о работе в библиотеках (в т.ч. электронных), расположенных в странах изучаемого языка или в том секторе Интернета, который ориентирован на изучаемый язык;

- владение различными видами и стратегиями поиска в сетях [4, с. 34].

Анализируя указанные группы умений, дополняя или выделяя из них более частные составляющие, мы предприняли попытку представить собственную структуру умений, характеризующих ИИК. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Умения, характеризующие иноязычную информационную компетенцию студентов вуза

Общие умения	Частные умения
<b>Общеинформационные умения</b>	<b>с учетом источника информации:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществлять выбор источников информации для эффективного решения поставленной проблемы, достижения цели;</li> <li>- определять основные и дополнительные источники информации;</li> <li>- находить новые источники информации;</li> <li>- пользоваться устными и письменными источниками информации;</li> <li>- работать с реальными объектами как источниками информации;</li> <li>- использовать терминологию информационно-коммуникационных технологий на изучаемом языке;</li> <li>- использовать особенности библиографических описаний источников информации на изучаемом языке;</li> <li>- пользоваться цитатами, ссылками, гиперссылками;</li> <li>- создавать и размещать информацию в разных источниках.</li> </ul>
	<b>с учетом содержания информации:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- оценивать полноту информации;</li> <li>- определять достоверность информации;</li> <li>- определять степень идеологизированности информации;</li> <li>- критически осмысливать факты и оценивать информацию;</li> <li>- выделять главное и второстепенное в соответствии с условиями информационного запроса;</li> <li>- осуществлять отбор лично значимой информации.</li> <li>- эффективно использовать информацию.</li> </ul>
	<b>по каналу (средству) передачи информации:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пользоваться компьютерной техникой и информационно-коммуникационными сетями;</li> <li>- пользоваться книжными и электронными библиотеками;</li> <li>- использовать видеозаписи, видеофильмы для получения информации.</li> </ul>
<b>Речевые умения</b>	<b>чтения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навыки чтения на ИЯ: изучающее, ознакомительное, просмотровое;</li> <li>- структурировать текст на иностранном языке;</li> <li>- реферировать текст.</li> </ul>
	<b>письма:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навыки и умения письменной речи и письменной коммуникации на иностранном языке;</li> <li>- выявлять особенности письменной речи на изучаемом языке.</li> </ul>
	<b>говoreния:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществлять презентацию информации на изучаемом языке;</li> <li>- диалогического взаимодействия с собеседником на изучаемом языке с целью получения, сообщения, обмена необходимой информацией.</li> </ul>
	<b>аудирования:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- воспринимать информацию на слух, отделяя главное от второстепенного.</li> </ul>



<b>Коммуникативные умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- взаимодействовать с людьми;</li> <li>- осуществлять коммуникацию с целью сбора информации;</li> <li>- реализовывать методы научного исследования, основанные на устной и письменной коммуникации (беседу, опрос, анкетирование) с целью сбора информации;</li> <li>- осуществлять устную и письменную коммуникацию посредством информационных технологий.</li> </ul>
<b>Социокультурные умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- взаимодействовать с представителями других культур;</li> <li>- лояльно воспринимать культурные особенности представителей иных культур.</li> </ul>
<b>Творческие умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельного целеполагания;</li> <li>- творческий подход к поиску информации;</li> <li>- творческое самовыражение с помощью информационных технологий и приобретенной информации;</li> <li>- осуществление творческой презентации информации;</li> <li>- творческое применение информации.</li> </ul>

Как видно из таблицы, первая группа умений представлена общеинформационными умениями, которые обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения поставленных задач.

Эта группа умений представляет собой универсальные для многих дисциплин способы получения и применения знаний. Этими умениями студенты должны владеть независимо от знания иностранного языка. *Общеинформационные* умения мы предлагаем подразделять, исходя из источников информации (устные, письменные, реальные объекты), собственно информации, а также канала, т.е. средства передачи сведений. В качестве каналов передачи информации мы рассматриваем электронные и неэлектронные средства: информационно-коммуникационные технологии – Интернет и его приложения, печатные издания, размещенные в библиотеках.

Вторая крупная группа умений связана с изучением иностранного языка, а точнее – с развитием умений в разных видах иноязычной речевой деятельности: чтения, письма, говорения и аудирования. Без развития данных *речевых умений* невозможно формирование информационной компетенции в рамках учебного процесса.

Получение информации часто становится результатом коммуникации, поэтому закономерно выделение группы *коммуникативных умений*. А в связи с тем, что устная или письменная коммуникация осуществляется между представителями разных культур, возникает необходимость выделения группы *социокультурных умений*. Важным компонентом в структуре умений, характеризующих ИИК, являются *творческие умения*, т.к. только креативный подход к работе с информацией позволяет воспринимать ее не как сведения, содержащиеся в книге, докладе или тексте, размещенном на сайте, а как нечто новое.

Каждая обобщенная группа умений может быть реализована в ходе развития целого ряда частных умений, которые мы попытались обозначить. Развитие указанных общих и частных умений в совокупности характеризует ИИК и способствует ее формированию у студентов.

Предлагаемая для рассмотрения структура умений не является завершенной и может быть дополнена как в части общих, так и частных умений. Однако она может быть использована для дальнейшего исследования ИИК.

В заключение необходимо отметить, что при адекватном и своевременном формировании навыков и умений, составляющих ИИК, практическая работа с иноязычными источниками будет создавать у студентов положительные эмоции, повысит мотивацию к изучению иностранного языка, а после окончания вуза будет способствовать конкурентоспособности выпускников на рынке труда, поможет в профессиональном росте и реализации выбранной карьеры. Роль иноязычной информационной компетенции будет возрастать по мере интернационализации всех сфер социальной, культурной и экономической жизни общества.

#### Литература

1. Дзугоева М.Г. Постановка и решение задач – основа информационной компетентности студентов // Проблемы качества образования: материалы XIII Всерос. совещания: – М.: Изд-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – С. 31-36.
2. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 19 с.
3. Корсакова Е.В. Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Аспи-

- рантские тетради – СПб., 2008. – № 30(67). – С. 390-393.
4. 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.
  5. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 504 с.
  6. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. – 2005. – 10 сент. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
  7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

*Бурцева Эльвира Витальевна*, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

*Burtseva Elvira Vitalevna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 372.8:811.111

© *Е.В. Васильева*

### Дискурсивные особенности информационно-аналитической статьи: лингводидактический аспект

В статье рассматриваются дискурсивные особенности информационно-аналитической статьи как одного из типов медиатекста с точки зрения методики преподавания иностранных языков в языковом вузе.

**Ключевые слова:** иноязычная медиа коммуникативная компетенция, медиатекст, медиадискурс, политический дискурс, информационно-аналитическая статья.

*E.V. Vasilyeva*

### Discourse characteristics of analytic news article: linguistic and didactic aspect

The article discusses discourse characteristics of analytic news article as one of the types of media texts from the point of view of methodology of teaching foreign languages in EFL higher education institution.

**Keywords:** media foreign language communicative competence, media text, media discourse, political discourse, analytic news story.

Социальный заказ на подготовку бакалавров-лингвистов (ФГОС ВПО 035700, 2010 Теория и методика преподавания языков и культур, перевод и переводоведение, Теория и практика межкультурной коммуникации, Теоретическая и прикладная лингвистика), бакалавров-филологов (ФГОС ВПО 032700, 2010 Зарубежная филология, Преподавание филологических дисциплин), а так же бакалавров таких направлений, как ФГОС ВПО 031900, 2009 Международные отношения, ФГОС ВПО 031300, 2009 Журналистика, ФГОС ВПО 032000, 2009 Регионоведение, определяет значимость формирования *иноязычной медиакоммуникативной компетенции* в составе профессиональной компетентности выпускника вуза.

Социальный заказ, продиктованный требованиями времени, выдвигает на первый план не просто умение говорить на иностранном языке, а умение общаться с учетом культурологического контекста. Он требует от сегодняшнего выпуск-

ника умения не только находить необходимую информацию, но и критически интерпретировать ее, что и составляет основу данной компетенции, которая определяется нами как *готовность и способность личности к адекватному межкультурному взаимодействию в области медиадискурса на основе комплекса знаний, умений и отношений посредством иностранного языка*.

Материалом для формирования данной компетенции служат медиатексты, рассматриваемые нами в качестве основной единицы медиадискурса (Т.Г. Добросклонская, Е. Кожемякин, А.В. Сметанина, R. Barthes, M. Talbot и др.), под которым мы понимаем вслед за Т.Г. Добросклонской, «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [2008: 198]. *Медиатекст* трактуется нами широко – как относительно законченное сообщение, состоящее из ряда высказываний, связанных между собой, с определенным

соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, например, различных графических знаков, видео и музыкального сопровождения, звуковых эффектов, межтекстовых ссылок и т.п. (Bell, 1996; Добросклонская, 2005; Соломина, 2010; Корф, 2009).

Одной из основных характеристик медиадискурса является его тесная связь с другими видами институциональных дискурсов, в частности *политическим*. Эту взаимосвязь, основываясь на работе G.E. Lauerbach и A. Fetzer, можно представить в виде схемы [2007].

Схема 1

**Взаимосвязь политического и медиадискурса**



Из трех дискурсов, возникающих на стыке политического и медиадискурсов, дискурс политических агентов в медиапространстве будет наиболее политическим, тогда как дискурс жур-

налистов о политике и политиках будет наименее политическим и соответственно наиболее медийным (схема 2).

Схема 2



Результатом взаимодействия политического и медиадискурсов является общность характерных черт и функций, показанных наглядно в таблице 1, которые мы выделяем на основе анализа работ таких авторов, как Добросклонская, 2008; Волков, 2003; Желтухина, 2007; Кожемякин Е., 1997; Лаптев, 2000; Назаров М.М. 2002; Нурудинова А.Н., 2007; Платонова О.В., Виноградов С.И., 1999; Сычева Е.В., 2011; Тырыгина В.А., 2010; Ученова В.В., 1979; Швейцер А.Д.,

1993; Lauerbach G.E. и Fetzer A., 2007; Merrill J.; Turnbull S.; Chesebro J.W., 1989; Macdonald M., 2003; Hall, 1996; Talbot M., 2007 (медиадискурс) и Белкина О.Е., Борботько В.Г., Иванова О.В., Кириллов А.Г., Норман Б.Ю., Панова Л.В., Филинский А.А., Чудинов А.П., Шапочкин Д.В., Шейгал Е.И., Т.А. van Diik, Т.А. ван Дейк, Chilton P.A. и Schaeffner C., Graber D., Seidel G., Wodak R. (политический дискурс).

Таблица 1

**Сходство и различие политического и медиадискурсов**

		Политический дискурс	Медиадискурс
характерная черта/ особенность	общедоступность/публичность	+	+
	однаправленность	+	+
	неопределенность	+	-
	дистанцированность/дистантность	+	+
	информативность	+	+
	динамичность/быстротечность	+	+
	интертекстуальность	+	+
	театральность/инсценированность	+	+
	ритуальность	+	-
	культурологическая насыщенность	+	+
	коллегиальность	-	+
идеологичность	+	+	
функции	инструментальная (борьба за власть)	++	-
	регулятивная/побудительная/воздейств-я	+	+
	информирующая/сообщающая	+	++
	агональная	+	+
	референтная/когнитивная	+	+
	контролирующая	+	-
	развлекательная	-	+
	образовательная	-	+
	идеологическая/интерпретационная	-	+
	transmission of culture	+	+
социализация/social linkage	-	+	

В теории дискурса одной из центральных категорий является категория жанра (А. Fetzerand, G.E. Lauerbach, В.А. Тырыгина). Вопрос типологизации медиатекстов на сегодняшний день остается открытым и широко обсуждаемым. Проанализировав большое количество работ, посвященных этой проблеме, таких авторов, как Т.В. Бойко (2005), А.Н. Васильева (1982), Т.Г. Добросклонская (2000, 2008), И. Кадькова, Н.И. Клушина (2003), Г.С. Мельник (1996), Б.Я. Мисонжников (1999), А.А. Тертычный (2000), В.А. Тырыгина (2010), Н.В. Чичерина (2008), Л. Шибаета (2000), мы считаем наиболее оптимальным для целей лингводидактики деление всех медиатекстов по функционально-жанровым признакам на четыре категории: информационные, информационно-аналитические, художественно-публицистические и рекламные.

Тексты информационно-аналитического жанра являются неотъемлемой частью современного медиадискурса. Располагаясь после новостных текстов на шкале «сообщение – воздействие», они характеризуются наличием не только сообщающей, но и комментирующей,

т.е. аналитической части, за счет которой и усиливается воздействующая функция данного жанра. В условиях языкового вуза, на наш взгляд, данный жанр представляет наибольший интерес и методический потенциал.

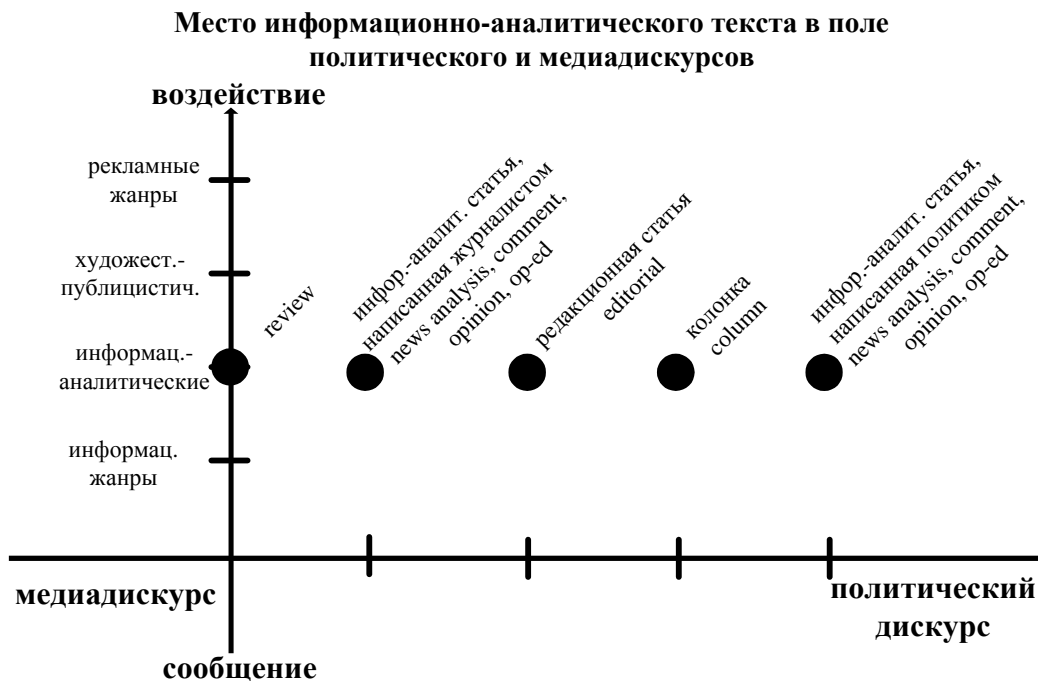
В рамках данного исследования мы бы хотели остановиться на печатных информационно-аналитических текстах, представленных в англоязычных газетах, журналах, а также их on-line версиях. Данные тексты находятся в зоне пересечения политического и медиадискурсов, что видно на схеме 3, за основу которой были взяты шкала «сообщение – воздействие» [Добросклонская, 2008: 80] и шкала «соотношение политического дискурса и дискурса массмедиа» [Шейгал, 2000: 38].

В англоязычном медиадискурсе печатные тексты данного жанра представлены такими субжанрами как news analysis, opinion, comment, editorial, column, op-ed, review. Как видно из схемы 3, такой жанр, как review остается за пределами поля политики, т.к. ее предметом служит вторичная реальность, воображаемый мир, созданный в художественном произведении в широком смысле (фильме, спектакле, книге,

концерте и т.д.), а также мотивированная оценка данного произведения [Тырыгина, 2010: 190]. Именно по этой причине мы не будем рассмат-

ривать данный жанр в рамках нашего исследования.

Схема 3



Основными характеристиками, на основании которых медиатекст может быть отнесен к аналитическому жанру, являются следующие [Соломина, 2010: 18]:

- указание автора или коллектива соавторов;
- эксплицитно или имплицитно выраженное субъективное мнение;
- активное применение автором логических методов индукции/дедукции и анализа/синтеза;
- употребление аргументационных структур;
- экспрессивность и оценочность изложения.

Данные характеристики информационно-аналитического текста обусловлены реализацией двух основных функций политического и медиадискурсов, а именно функциями сообщения и воздействия. «Медиааналитика, или комментарий, сочетает реализацию функции сообщения с усилением компонента воздействия за счет выражения мнения и оценки» [Добросклонская, 2008: 57].

Типологические характеристики англоязычного печатного информационно-аналитического текста, выделяемые на основе анализа работ таких авторов, как А.В. Соломина, Т.Г. Добро-

склонская, Н.И. Клушина, В.А. Тырыгина, можно представить следующим образом:

**общие:** анализ и интерпретация определенного события являются основной целью данных текстов; субъективность авторской позиции; логическое композиционное построение текста; аналитические методы изложения (индукция/дедукция, анализ/синтез); доказательность аргументации; экспрессивность и оценочность, выраженная как эксплицитно, так и имплицитно; объем этих текстов в английской прессе варьируется от 300 до 800 слов;

**лексические:** большое количество словосочетаний, которые служат для передачи оценочно-описательного значения; присутствует некоторое количество клишированных соединений для описания политико-экономических реалий; достаточное число общеязыковых клише и устойчивых коллокаций; характерно употребление идиоматических словосочетаний, которые придают образность и выражают мнение автора; достаточно большое количество культурно-маркированных единиц;

**синтаксические:** возрастает роль тех элементов морфосинтаксиса, которые способствуют реализации функции воздействия, т.е. достаточно большое число описательных структур (Adj+N; Adv+ Adj; V+Adv), встречаются многоэлементные атрибутивные соединения смешан-

ного типа, сочетающие в себе лексический и синтаксический способы соположения.

Процесс обучения студентов чтению политических информационно-аналитических текстов связан с определенными трудностями, которые обусловлены общими особенностями политического и медиадискурсов, а также характерными чертами самого информационно-аналитического жанра.

Анализ научной литературы указанных авторов дал возможность выделить из ряда особенностей политического и медиадискурсов наиболее существенные по отношению к информационно-аналитической статье. Наиболее важными особенностями данного жанра, которые должны быть учтены в процессе формирования и развития иноязычной медиакоммуникативной компетенции являются следующие:

**Общедоступность.** Политический дискурс также, как и медиадискурс, нацелен на массовую аудиторию и крайне редко на индивида, в отличие от других видов дискурса. Именно эта характеристика делает данный вид текстов наиболее актуальным с точки зрения лингводидактики. Однако, несмотря на общедоступность, в действительности многие политические тексты являются в той или иной мере замаскированными, т.е. доступными только специалистам (Чудинов А.П., Шейгал Е.И.), что представляет определенную трудность для студентов.

**Неопределенность.** Это одна из ярких характеристик политического дискурса, несмотря на направленность на массовую аудиторию, и, как следствие, стремление к четкости и ясности. Е.И. Шейгал объясняет это фантомностью ряда денотатов и фидеистичностью (значимостью момента веры как проявления иррациональности) политического дискурса [2000: 386]. На основе работ Дикмана и В. Бергсдорфа она выделяет ряд семантических факторов, обуславливающих неопределенность: абстрактность и широта значений употребляемых слов; сложность значения, обусловленная сложностью самого денотата; размытость семантических границ у слов градуальной семантики; относительность обозначения, т.е. зависимость выбора номинации от политической позиции говорящего. Конечной целью политика является не столько уточнение понятийного содержания ключевых терминов, сколько провоцирование желаемой реакции адресата.

Важным моментом, который следует подчеркнуть в связи с неопределенностью, является тот факт, что политические деятели не стремятся к снятию неопределенности, а, наоборот, под-

держивают ее, т.к. неопределенность выступает важнейшим инструментом манипулирования. Таким образом, они избегают конфликтности в общении, что затрудняет эффективный контроль над выполнением взятых обязательств и «позволяет успешнее «лавлироваться», подчиняя свои действия моральным нормам ситуативной этики» [Ключарев, 1995: 214], дает им возможность «спасти лицо» в определенных ситуациях. Как уже было сказано, завуалированность истинного смысла и лексическое манипулирование, активно проявляющее себя в политическом дискурсе либо через изменение значений слов, либо через выбор определенных слов для обозначения объектов [Маслова, 2008], представляют значительную сложность для студентов.

**Однонаправленность.** Коммуникативные векторы в рамках данных дискурсов, как правило, направлены от института к гражданину и не требуют ответной реакции. Однако дискурс, на первый взгляд кажущийся монологичным, на самом деле глубоко диалогичен, т.к. всегда присутствует адресат. «Политическая речь диалогична по своей природе, она ориентирована не столько на самовыражение, сколько на воздействие» [Чудинов, 2009: 49]. Давая оценку тому или иному событию на страницах газеты, автор ожидает определенной реакции читателя, что требует понимания текста не только на поверхностном уровне, но и на глубинном.

**Дистанцированность.** Властный статус требует соблюдения определенной дистанции в общении. Данная дистанция может быть: *физическая, коммуникативная* (недоступность политиков высокого ранга для прямого речевого контакта), *символическая* (право на обладание особыми предметами – символами власти), *психологическая* (ореол таинственности, священный трепет при общении с властью имущими и т.п.) и *информационная* (монополия на информацию, ограничение доступа к ней для нижестоящих). Дистанцированность также проявляется и в опосредованности политического дискурса дискурсом масс-медиа. Отсутствие прямого непосредственного контакта с реципиентом затрудняет правильную интерпретацию, поэтому студенту необходимо научиться искать правильные точки опоры в тексте для его последующего анализа.

**Информативность.** Политический и медиадискурсы информационно насыщены. Интенсивная политическая жизнь требует актуализации огромного количества информации, которая передается через медиасредства и выражается в большом количестве специфичной политико-экономической лексики, именах собственных,

прецедентных феноменах, понимание которых крайне важно для правильного восприятия информационно-аналитического текста, а также политических и общекультурных реалий страны.

**Динамичность.** Одной из особенностей политического дискурса является изменчивость его актуального словарного запаса, что обусловлено злободневностью отражаемых реалий и изменчивостью политической ситуации. Политическая лексика – это один из наиболее подвижных пластов языковой системы [Чудинов, 2009: 75]. С точки зрения устойчивости словарного запаса можно выделить три слоя лексических единиц: 1) *политические константы*, т.е. оценочно-нейтральная базовая политическая терминология; 2) *оценочно-маркированные базовые политические термины*, коннотативное значение которых подвержено частым изменениям в связи с изменениями политических взглядов; 3) *лексика «сегодняшнего дня»* – наиболее изменчивый слой. Динамичность медиадискурса выражается в его быстротечности и постоянной обновляемости. То, что было на страницах газет вчера, сегодня – уже прошлое. Особенно это характерно для on-line версий печатных изданий, где информация обновляется несколько раз в день. Это отражается и на текстах информационно-аналитического жанра, хотя в меньшей степени по сравнению с новостным жанром. Эта особенность данных текстов требует от студента умения не только отслеживать необходимую информацию, но и регулярного обращения к медиатекстам.

**Интертекстуальность.** Интертекстуальность понимается как использование элементов уже существующего текста в процессе создания и функционирования нового [Иванова, 2001]. Как свойство политического и медиадискурсов она проявляется в воспроизводстве определенных идеологем, социокультурных установок, ценностей, норм. В силу разножанровости данных дискурсов в нем бывают представлены самые разнообразные виды интертекстуальных ссылок – от прямых цитат до довольно тонких аллюзий.

Текст в Интернете приобрел новое «сетевое» измерение, позволившее разворачивать его не только линейно, но и с помощью ссылок, в глубину межтекстовых связей [Добросклонская, 2008: 29]. Интернет-версии печатных текстов частично снабжены ссылками, что облегчает понимание этих связей, однако традиционный печатный текст требует более тщательного подхода. Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студента видеть эти связи и, ис-

пользуя дополнительный материал, правильно интерпретировать содержание текста.

**Идеологичность.** Целью общения политиков является внедрение определенной идеологии, направленное воздействие на адресата путем использования особых языковых средств [Филинский, 2002: 40]. Средства массовой коммуникации многими рассматриваются как инструмент целенаправленного конструирования политического порядка, как средство выстраивания необходимых для власти связей с общественностью [Корф, 2009]. Р. Барт пишет, что текст СМИ – это «опредметившаяся в языке идеологическая сетка, которую та или иная группа, класс, социальный институт и т.п. помещает между индивидом и действительностью, понуждая его думать в определенных категориях, замечать и оценивать лишь те аспекты действительности, которые эта сетка признает в качестве значимых» [Барт, 1994: 15]. Данная особенность диктует необходимость обучения критическому восприятию и анализу медиатекстов.

**Культуронасыщенность.** Культура и медиатексты находятся в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния. С одной стороны, они отражают культуру определенной общности, а с другой – являются ее конструкторами (А.В. Соломина, Т.Г. Добросклонская, С.В. Иванова, D. Matheson, M. Macdonald и многие другие). Национально-культурная специфика является одной из важнейших составляющих смысловой структуры текста, т.к. в основе человеческого знания о предметах действительности лежит личный опыт человека, в т.ч. и его культурный опыт. «Значения, которые мы приписываем словам и образам, зависят от культурных традиций и в свою очередь помогают увековечить эти традиции», полагает М. Macdonald [2003: 9]. Культуронасыщенность выражается через специфические лингвистические средства, знание которых является необходимым условием адекватного восприятия текста студентом.

Учет названных выше особенностей является непременным условием моделирования методической системы обучения восприятию, пониманию и интерпретации англоязычных информационно-аналитических текстов, обладающих достаточно большим методическим потенциалом для формирования и развития иноязычной медиакоммуникативной компетенции студентов языковых вузов.

#### Литература

1. Lauerbach G.Eva, Fetzer A. Political discourse in the media. – John Benjamins Publishing Company, 2007. – 384 с.

2. Macdonald M. Exploring media discourse: Arnold, 2003. – 220 p.
3. Барт Р. Избранные работы. – М., 1994.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 264 с.
5. Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 16 с.
6. Ключарев Г.А. Языковая реальность и политический имидж // Обновление России: трудный поиск решений. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 211-216.
7. Корф О.В. Медiateкст как инструмент формирования дискурса в политическом конфликте: дис. ... канд. полит. наук. 23.00.02. – М., 2009. – 148 с.
8. Маслова В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? // Политическая лингвистика. – Вып. 1 (24). – Екатеринбург, 2008. – С. 43-48.
9. Соломина А.В. Отражение национально-культурной специфики в аналитическом дискурсе (на материале СМИ): автореф. дис. ... канд. филол. наук 10.02.04. – СПб. – 2010.
10. Тырыгина В.А. Жанровая стратификация массмедийного дискурса. – М.: Либроком, 2010. – 320 с.
11. Филинский А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999-2000 гг.: дис. ... канд. филол. наук 10.02.19. Тверь, 2002. – 163 с.
12. Чудинов А.П. Современная политическая коммуникация: учеб. пособие / отв. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2009. – 292 с.
13. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2000. – 440 с.

*Васильева Елена Викторовна*, старший преподаватель кафедры английской филологии, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: elenavas55@gmail.com  
*Vasilyeva Elena Viktorovna*, postgraduate student, English philology department, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37.0.26:80

© *В.А. Гончарова*

### Интеркультура как цель современной лингводидактики

В статье рассматривается понятие интеркультуры как целевого приоритета обучения иностранным языкам на современном этапе. Уточняя природу межкультурной коммуникативной компетенции, автор предлагает обоснованный анализ сущности межкультурного общения и возможности преодоления его основной проблемы – непонимания.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, интеркультура, национальный стереотип, рефлексия.

*V.A. Goncharova*

### Interculture as a target of modern foreign languages didactics

The article considers a notion of interculture as a priority target of foreign languages teaching at contemporary stage. The author specifies the character of intercultural communicative competence and proposes a grounded analysis of the essence of intercultural communication as well as a possibility to overcome its main problem – intercultural misunderstanding.

**Keywords:** intercultural communicative competence, interculture, national stereotypes, reflection.

Обучение иностранным языкам как в школе, так и в вузе ориентировано, прежде всего, на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в аспекте развития личностной (профессиональной) социализации учащихся в современном поликультурном пространстве. Иноязычное образование встроено в парадигму общего образования в совокупности достижения личностных, метапредметных, предметных результатов учебной деятельности. Как следствие,

иноязычная коммуникативная компетенция, понимаемая как способность осуществлять общение в определенном социокультурном контексте, получила более расширенную интерпретацию. Способность осуществлять иноязычное общение в свете современных требований российского образования (а также в связи с переходом на компетентностную основу обучения) понимается уже в широком смысле межкультурной коммуникации. При этом «продуктом» формирова-



ния такой коммуникативной компетенции становится выпускник, способный и готовый корректно начать и грамотно поддержать межкультурный диалог с позиций собственной национально-культурной идентичности. Такой участник общения выступает в качестве комплексно-личностного медиатора межкультурного диалога, обладающего полным комплексом коммуникативных, личностных, метакоммуникативных, метапредметных, а также национально-гражданских интенций и умений.

Столь широкое понимание цели обучения иностранным языкам является достаточно новым в современном образовании и потому не лишены трудностей в реализации на практике. В большинстве случаев обучение предмету «Иностранный язык» исчерпывается развитием коммуникативных умений, то есть формированием исключительно лингвистической компетенции, не затрагивая должного развития личностных качеств обучающегося как представителя национально-культурной общности в современной поликультурной среде. Как следствие, развитие лингводидактики именно с позиций межкультурного подхода к иноязычному образованию, сущностью которого является межкультурное общение, представляется особо важным и актуальным.

Межкультурное общение как процесс сопричастия различных культур сопряжено с трудностями адекватного взаимопонимания. Вступая в контакт с иной ментальностью, национальная культура реализует субъективную концептуальную картину мира в рамках своего самосознания. При этом доминирующую роль в интерпретации инокультурной информации играет общее (коллективное) знание, организованное по принципу стереотипного мышления [2]. Функция национального социокультурного стереотипа здесь сводится к стабилизации психологического кризиса непонимания, нахождению стандартного решения возникшей проблемы. Иными словами, стереотип способствует созданию защитной зоны при столкновении национальной культуры с инокультурными, чуждыми ей смыслами. Однако бытие культуры в подобной защитной оболочке означает ее статичность, то есть фактически лишает ее жизнеспособности. В данном случае возникает необходимость выхода из защитной зоны в пространство рефлексивного события с другими культурами, в пространство диалога.

Межкультурный диалог возможен при условии преодоления национальных стереотипов. Диалогичность общения предусматривает открытость инокультурным смыслам, готовность к

критическому переосмыслению имеющегося культурного опыта. Следуя принципу диалога культур, результатом межкультурного контакта должно быть взаимопонимание на основе усилия каждой из культур познать уникальность другой как своей собственной. Нетрудно представить, что такая открытость может повлечь за собой дисбаланс в значимости своей и иной культур и опасность категоризации. Диалогичность межкультурного общения поэтому должна создавать своеобразный иммунитет против переоценки / недооценки той или иной культуры. Такая способность выражена, по нашему мнению, в понятии интеркультуры. Что можно понимать под интеркультурой и каковы механизмы ее функционирования в межкультурном общении? Почему интеркультура предполагает возможность межкультурного общения при межкультурном непонимании? Данная статья является попыткой ответить на эти вопросы.

#### **Какова роль непонимания в межкультурном общении?**

Межкультурное общение как столкновение различных концептуальных интерпретаций реальности естественно продуцирует непонимание на определенном этапе коммуникации. От того, каким образом будет преодолено это непонимание, зависит дальнейшее развитие общения. С позиции философских систем герменевтики непонимание может трактоваться как стимул для развития, последующего созидания и творческого обновления. Проблемная сущность непонимания основывается на противоречии, которое содержит скрытый механизм для продвижения вперед. Необходимость разрешить противоречие и найти выход из проблемной ситуации в рамках диалектического понимания прогресса есть суть развития. Поэтому непонимание можно трактовать как проблему и как возможность.

В ситуации межкультурного контакта функционирование проблемы непонимания может быть выражено в рамках модели «культурного трансфера», предложенной Koole и J.D. tenThije [3].

Согласно модели «культурного трансфера», представитель культуры 1, действуя в контексте ситуации межкультурного общения (МКО), будет ориентироваться на культуру 1, тогда как представитель культуры 2 в аналогичной ситуации также ориентируется на свою культуру. Это и является причиной возникающего непонимания. Авторы утверждают факт непонимания как единственно возможный исход ситуации МКО, протекающего согласно модели «межкультурного трансфера».

Однако, как указывают Koole и J.D. tenThije, непонимание не исчерпывает межкультурную коммуникацию, не является неизбежным. Именно в таком случае возможно возникновение ситуации появления интеркультуры.

Говоря о некорректности постулирования непонимания в качестве неизбежного результата коммуникации, авторы указывают на естественный характер решения возникающей проблемы. Так, в случае возникновения новых проблем индивид использует свои резервные знания для поиска соответствующего решения. В частности, имеется точка зрения, согласно которой культура есть лишь цементирующая основа для различных взаимосвязанных решений проблемных ситуаций [4]. Согласно этому пониманию, новые образцы действия образуются на основе существующих структур. Нам представляется возможным уточнить, что решения проблемы в данном случае будут носить стандартный характер, если исходным материалом является лишь первичная культура коммуниканта.

Взаимосвязь между регулярно возникающими проблемами и стандартными решениями имеет два последствия. Во-первых, находя решение в стандартной форме, регулярно возникающие проблемы перестают восприниматься как таковые. Во-вторых, такое стандартное решение проблемы становится ее неизменным и единственным решением, препятствуя таким образом возможности существования других решений. Итак, решение в его стандартном виде переходит в статус стереотипа. Добавим, что именно национальное своеобразие культуры ведет к стандартизации таких решений.

Проблема может инициировать межкультурный диалог. Поиск решений проблемных ситуаций имеет место именно в межкультурном (интеркультурном) дискурсе, в котором важен не столько сам механизм возникновения проблемы непонимания, сколько ее результат. Jochen Rehbein выдвигает другой термин, более всего сообразный межкультурной коммуникации как процессу возникновения и решения проблемных ситуаций, – «дискурсивная интеркультура» [4, с. 69], понимаемая как культура, основанная на межкультурном контакте в процессе коммуникации (дискурса). Именно такой конструктивный потенциал проблемы межкультурного непонимания мы подчеркиваем в нашей трактовке интеркультуры.

Межкультурное непонимание, таким образом, является обязательным компонентом межкультурного общения и может означать как саму проблему, так и предпосылку для диалогическо-

го общения. Более того, проблема непонимания является неотъемлемым признаком межкультурного характера общения и (в случае межкультурного диалога) приводит к созданию интеркультуры. Можно заключить, что в качестве отправной точки общения непонимание может привести к двум различным направлениям развития.

#### **Каким образом непонимание становится предпосылкой межкультурного общения?**

Рассмотренные нами особенности проявления национального самосознания в ходе межкультурного общения предполагают возникновение проблемы непонимания в качестве самого вероятного следствия столкновения различных культур. В результате непонимание может привести либо к прерыванию межкультурного общения, либо к его *возникновению*.

В первом случае решение проблемы непонимания имеет определенный нами стереотипный характер, предусматривающий дальнейшую субъективацию общения. При этом происходит подавление интеркультурного знания институциональным [2]. Так, интеркультурное знание ассимилируется с институциональным и проявляется на основе стереотипов, что приводит к нарушению нормального течения коммуникации.

Непонимание, как любая проблема, содержит в себе возможность. В случае успешного преодоления непонимание может быть началом диалогического общения контактирующих культур. Катализатором в такой реакции трансформации форм общения являются осознанность стереотипов (их преодоление) и культурная рефлексия. При этом сам факт непонимания становится основой для осмысления.

Проблема понимания, соответственно, обнаруживает дефицит знания. На наш взгляд, значение проблемы, рассматриваемой с этой точки зрения, лучше всего осмыслено в теории диалога культур В.С. Библера и соотносится с понятием «точек удивления». Под «точками удивления» В.С. Библер понимает те узелки в сознании индивида, в которых может осуществляться формирование основных предметов понимания; это те средоточия, из которых вырастают и сводятся воедино основные образы культуры. В этих точках происходит закрепление исходных «челноков» [1, с. 90] психологического и логического взаимопревращения сознания в мышление, а мышления – в сознание. Эти исходные предметы (точки) удивления и должны, по мысли ученого, стать зачатками спора (как механизма выяснения истины) в культурной коммуникации. Постоян-

ное проецирование коммуникации в точки удивления предполагает развитие формы реально диалогического мышления.

Иными словами, непонимание в межкультурной коммуникации может стать импульсом для осмысления причин и сущности возникшей проблемы посредством анализа и размышления над инокультурными смыслами, противоречащими уже известным, стереотипным формулам восприятия. Это предполагает активизацию индивидуального начала в общении, перевод межкультурного статуса коммуникации в пространство межличностного уникального взаимодействия, т.е. микродиалога. В этой связи кризис понимания является необходимым.

Более того, по мысли В.С. Библера, существенным моментом культурного бытия индивида (в процессе диалога) оказывается фокусирование знаний, умений, навыков, характерных для той или другой формы культуры, во внутренние изначальные средоточия, в которых под вопрос ставится весь целостный, исторически определенный строй деятельности и мышления, национально определенная идея личности. Так, проблема взаимопонимания является необходимой основой для возникновения не просто межкультурного, а именно личностно-ориентированного диалога.

В такой коммуникации культур заложено также психологическое предположение о диалогическом сопряжении в сознании индивида различных самостоятельных голосов: национального, институционального, социального (субкультурного) и других типов (форм) сознания и мышления. В диалоге этих голосов осуществляется творческое мышление и духовная деятельность индивида. При этом важно добиться способности к осознанию этих голосов, способности гармонизировать их столкновение в межкультурном общении.

Таким образом, кульминационная точка в стандартном (стереотипном) протекании коммуникации может вывести участников на этап «идентификации» непонимания или проблемы вербальной коммуникации. Проявлением этого считается ситуация, когда стереотипы (как свои, так и партнера по коммуникации) становятся слишком очевидными во взаимодействии, которое происходит в межкультурном дискурсе.

Итак, идентификация проблемы является первым этапом критики, существенной для культуры. Впрочем, когда стереотипы подвергаются идентификации (и, следовательно, сомнению), результат не обязательно выражается в культурном диалоге, но может перейти в обнов-

ленную и более крепко фиксированную версию стандартизованных форм. Переход от стереотипного к культурному восприятию происходит по факту категоризации стереотипов, как только коммуникация уже не может быть полноценной. Дальнейшее развитие коммуникации зависит от степени осознанности стереотипов и процесса общения.

Представляется очевидным, что межкультурное непонимание содержит потенциальную предпосылку для возникновения полноценного межкультурного диалога, проявляющего всю полноту межличностных отношений в рамках национальных культур. Моментом возникновения такого диалога считается осознанное отношение к проблеме непонимания и культурная рефлексия, то есть инструменты преодоления социокультурных стереотипов. Этот же момент можно охарактеризовать как момент рождения интеркультуры.

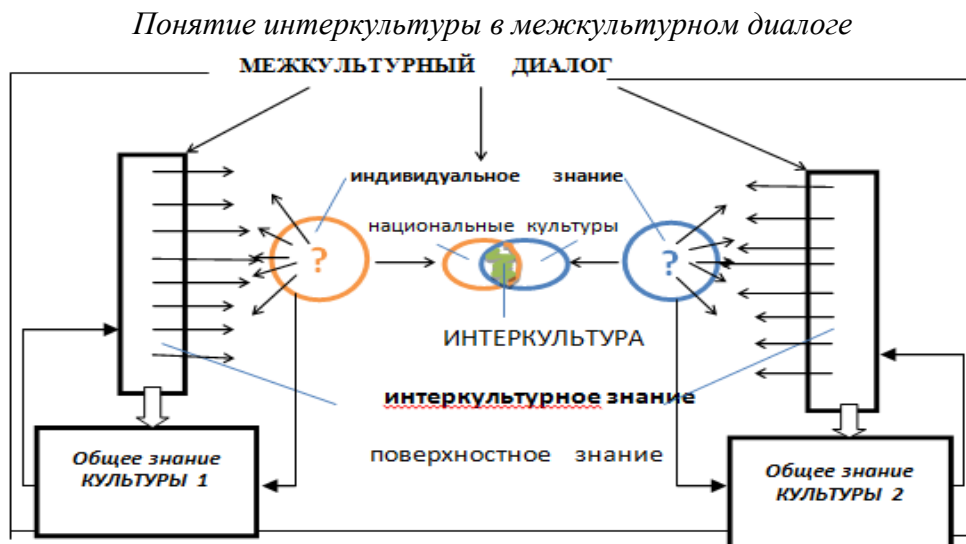
#### **Что следует понимать под интеркультурной?**

Возникая на основе непонимания, диалогическая форма межкультурного общения реструктурирует механизмы восприятия в субъективной концептуальной картине мира коммуникантов и изменяет содержание поверхностного знания. Приоритетную роль получает интеркультурное знание как новообразованные транскультурные смыслы, инициированные культурной критикой и рефлексией. Осознанное отношение к причинно-следственным характеристикам возникшей проблемы приводит к переосмыслению готового знания, существующего в виде стереотипов. Общее знание с его институциональной природой теряет свое довлеющее значение в обработке инокультурной информации и, в свою очередь, начинает испытывать влияние интеркультурного знания, которое впоследствии меняет его содержание. Импульсом к такому взаимообратному воздействию общего и интеркультурного знания становится индивидуальное знание коммуниканта. Входя в противоречие с общим знанием в контексте обострившейся проблемы-стереотипа, индивидуальное знание отделяется, обособляется от структуры общего знания, позволяет вступившей в контакт личности задуматься и осознать свободу индивидуального решения. Результаты переосмысленного знания на базе реальной коммуникации формируют интеркультурное знание коммуникантов. Очевидно, что интеркультурное знание содержит более объективную, верифицированную информацию и направлено, по сути, на преодоление национальных социокультурных стереотипов. В ходе дальней-

шего общения именно интеркультурное знание становится «поставщиком» основной информации универсального характера, а главное – способности корректно обрабатывать инокультур-

ные смыслы (культурной рефлексии). Именно функциональная взаимосвязь интеркультурного и индивидуального знания образует интеркультуру (схема 1).

Схема 1



Учитывая вышеизложенное, можно определить интеркультуру как *способность участников межкультурного диалога добиваться понимания путем осознанного преодоления стереотипного содержания общего знания в ходе индивидуального формирования интеркультурного знания*. Понимая национальную культуру в межкультурном общении как общенациональное знание ее носителей, следует, однако, особо указать на деятельностный потенциал интеркультуры, проявляющий себя как способность преодолевать, анализировать, размышлять, т.е. активизировать культурный потенциал личности. Иными словами, интеркультура выступает как своего рода компетенция коммуникантов преодолевать межкультурное непонимание. В контексте межкультурного подхода к обучению иностранным языкам интеркультуру можно, таким образом, понимать как основу межкультурной компетенции обучаемых.

Литература

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
2. Гончарова В.А. Гипотеза третьей культуры: презумпция стереотипа // Вестник Бурят. государственного университета. Теория и методика обучения. – 2011. – Вып. 15. – С. 111–115.
3. Koole T. The construction of intercultural discourse: team discussions of educational advisers. – *Unterricht studies in language and communication*. – Amsterdam – Atlanta: Editions Rodopi B.V., 1994. – 275 p. – P. 55-82.
4. Rehbein J. The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture and society // *Beyond misunderstanding: linguistic analysis of intercultural communication*: edited by Kristen Buhrig and Jan D. ten Thije. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2006 – P. 43-96.

*Гончарова Виктория Анатольевна*, кандидат педагогических наук, доцент Московского городского педагогического университета, e-mail: v-goncharova@yandex.ru  
*Goncharova Victoria Anatolievna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow City Pedagogical University, e-mail: v-goncharova@yandex.ru

### Современные методы изучения бурятского эпоса «Гэсэр»

Синергетический, холистический, герменевтический, системный, комплексный методы, а также социально-конфликтная и символически-интерактивная парадигмы могут быть успешно применены при изучении бурятского эпоса.

**Ключевые слова:** бурятский эпос, синергетический, холистический, герменевтический, системный, комплексный методы, социально-конфликтная и символически-интерактивная парадигмы.

*A.N. Dambaeva*

### Modern methods for the study of the Buryat epic «Geser»

The synergetic, holistic, hermeneutical, systematic, complex methods as well as social-conflict and symbolical-interactive paradigms can be applied at the study of the Buryat epic which is a complicated, highly sophisticated wholeness. It includes various heterogeneous and heteromorphic elements.

**Keywords:** the Buryat epic, synergetic, holistic, hermeneutical, systematic, complex methods, social-conflict and symbolical-interactive paradigms.

В настоящее время предпринимаются попытки рассматривать бурятский эпос «Гэсэр» в свете современных методологических и методических подходов, ранее не применявшихся очень широко в изучении вопросов эпосоведения, таких как синергетический, холистический, герменевтический, системный, комплексный методы, а также в свете социально-конфликтной и символически-интерактивной парадигм.

Ранее в классической науке господствовала тенденция к аналитическому изучению окружающего мира, до последнего времени стратегию научного поиска составляли анализ и расчленение сложного целого на части. Но затем такой подход был дополнен методом синтеза. Исследование взаимодействия частей в рамках целого вышло на первый план также и в исследованиях Гэсэриады, которые интегрируют анализ частей с анализом функционирования единого целого. Исследования проводятся при использовании таких видов анализа как комплексный и системный. Известно, что системным является такой метод исследования, при котором изучаемые предметы и явления рассматриваются как части или элементы некоего целого. Эти элементы, входя в определенные взаимоотношения друг с другом, придают системе новые, интегративные свойства, отсутствующие у отдельных ее элементов. Такое понимание применимо лишь к системам, состоящим из элементов единой природы. Системный метод не используется при изучении совокупностей, состоящих из разнородных частей, но объединенных в одно целое общностью цели, например, предприятие, состоящее из производства, сбыта, снабжения, транспорта и других составляющих инфраструктуры. Здесь речь может идти о комплексном методе, но отнюдь не о системном, поскольку ос-

новное в системе – это взаимосвязь и взаимодействие более или менее однородных родственных, тесно связанных элементов в рамках целого. Системой можно назвать молекулу воды, состоящую из двух атомов водорода и одного атома кислорода, живой организм или общество. Между элементами системы существует такое отношение, которое приводит к возникновению целостных интегративных свойств системы, отсутствующих у ее элементов. Свойства атома водорода отличаются от свойств составляющих его элементарных частиц, газы водорода и кислорода отличаются по своим свойствам от воды, которую они образуют. Понятие системы отлично от понятия множества, в последнем не возникают новые интегративные целостные свойства в результате взаимодействия составляющих его элементов.

Системный метод характеризуется целостным рассмотрением совокупности объектов, которое показывает, что их взаимосвязь и взаимодействие приводит к возникновению новых интегративных свойств системы, не представленных у составляющих ее объектов. Таким образом, мы можем рассматривать Гэсэриаду как систему, которая, вбирая в себя все свои составляющие, обретает новые целостные интегрированные свойства, такие как аддитивность, мультипликативность, политеизм, социально-конфликтную парадигму, символически-интерактивную парадигму и другие сущности, которые не всегда присущи отдельным ее составляющим.

Системный анализ рассматривает сложные системы с однородными элементами, которые трудно расчленить и подвергнуть количественной оценке. Системный анализ занимает проме-

жуточное место между интуитивным подходом и теоретическим системным методом.

Системный метод помогает решению проблем соотношения части и целого, порядка и беспорядка. «Эти проблемы возникли еще в античной философии в связи с объяснением происхождения, строения и закономерностей развития мира. Наряду с множеством разного рода вымыслов и фантазий античные мыслители высказали немало гениальных прозрений и догадок, которые оказались забытыми, и только теперь ученые начинают «исследовать их научными методами» [Рузавин, 1991, с. 302].

Идеи и принципы системного подхода играют большую роль в формировании научного мировоззрения и современной картины мира. Эта картина в результате новейших достижений науки и современной научно-технической революции коренным образом изменилась. Все настойчивее в наше сознание проникает идея взаимосвязи всех явлений и процессов, происходящих в мире, и сам мир предстает как единый, целостный универсум самоорганизующихся систем.

В Гэсэриаде представлены стохастические системы, управляемые, на первый взгляд, законами случая. Детерминистические системы с точностью, ясностью и однозначностью своих теорий длительное время служили препятствием для признания стохастических систем. Однако мир случайных явлений и процессов становится объектом пристального внимания ученых, которые признают сегодня наличие стохастических начал в окружающей действительности. Благодаря «вторжению» стохастических явлений, как это можно проследить во фрагментах Гэсэриады, в некоторых случаях все более разгорается эпический конфликт.

В любой системе возникают случайные колебания или так называемые флуктуации. На начальном этапе они подавляются системой. Но поскольку система взаимодействует со средой и подвержена ее влиянию, то неравновесность усиливается, что приводит к разрушению ее прежнего порядка и структуры и, в конце концов, к возникновению новой системы. Этот процесс рассматривается как возникновение порядка через флуктуации. Структуры и системы, которые при этом образуются, называются диссипативными, что связано с понятием диссипации, т.е. рассеивания энергии, которая уже использована системой, это также связано с получением новой энергии из окружающей среды, также это элементарный пример механизма самоорганизации системы. Открытость системы, ее неравновесность, кооперативное поведение множества

ее элементов являются условиями начала процессов самоорганизации. Синергетическая самоорганизация связана с разрушением старой структуры и возникновением нового порядка, динамического режима или структуры. Процесс самообновления в живых организмах можно рассматривать как прообраз метаболизма и обмена веществ. Новая концепция самоорганизации дает ключ к пониманию связей между неживой и живой природой, которые можно четко увидеть в Гэсэриаде. Неустойчивость и нелинейность, движение, колебания позволяют понять единство эпической картины мира. Интуиция также может считаться вибрацией, которая исходит от человека и от того, что его окружает. Интуиция была характерна для древних людей. Согласно теории В.П. Казначеева, это связи корпускулярно-волнового свойства. Вероятно, мы можем назвать их экологическими или духовными связями, поскольку людей тесно связывала общность целей выживания, жизненных задач, духовных устремлений. Хаос и структура – центральные темы синергетики. Решая проблему взаимосвязи порядка и беспорядка, синергетика показывает, что порядок возникает из беспорядка. В этом смысле характерен заголовок книги И. Пригожина и И. Стенгерс «Порядок из хаоса» [1986]. В свою очередь, порядок может смениться хаосом. Между категориями порядка и беспорядка существует диалектическая взаимосвязь.

При рассмотрении вопросов, связанных с эволюционными процессами, те изменения, которые имеют место в системе, иногда определяют как случайные, но совокупный их результат – как необходимый. Это показывает связь между необходимостью и случайностью, но не раскрывает механизма взаимодействия между ними. На помощь может прийти концепция самоорганизации. На микроуровне в открытой системе под воздействием инвайронмента усиливаются флуктуации или случайные изменения. Они незаметны на макроуровне, пока не достигнут критической точки, в которой возникают, по меньшей мере, две возможные траектории дальнейшей эволюции системы. Их теперь принято обозначать термином «бифуркация», означающим *раздвоение* или *разветвление*. Система при этом выбирает ту или иную траекторию, которая может быть определена и как случайная, или как одна из наиболее возможных, виртуальных. Возникновение нового в мире возможно благодаря существованию случайностей. Это находит свое воплощение в синергетической концепции самоорганизации, которая служит источником возникновения качественно новых и более сложных

состояний и структур в развитии системы, например, в эпосе о Гэсэре.

Комплексный метод рассматривает функционирование системы, состоящей из разнородных компонентов, но связанных в единое целое или комплекс. «Так, например, можно говорить о комплексном подходе к воспитанию молодежи, когда приходится учитывать взаимодействие различных его составляющих: профессиональное обучение, овладение наукой и культурой, нравственное и патриотическое воспитание и т.д. Комплексный подход может быть использован и для организации эффективной работы промышленного предприятия, все разнородные участники которого (производство, снабжение, сбыт готовой продукции, транспорт и другая инфраструктура) объединяются в единое целое для осуществления общей программы. Несмотря на то, что во всех этих случаях составляющие их части являются разнородными, все они взаимодействуют друг с другом в рамках целого, а этот признак является необходимым для характеристики систем» [Рузавин, 1999, с. 294-295]. В изучении Гэсэриады также использован комплексный метод. Здесь используются и методы исследования вопросов поэтики, стилистики, а также верований и культов, исторического фона, этнографических зарисовок.

Ранее преобладала редукционистская тенденция, а именно – сведение сложного к простому, целого к его частям. Познание, как правило, начинается с расчленения целого на части. В таком случае можно сказать, что часть довлеет над целым, а простое – над сложным. Но мир состоит не из частей, а из совокупности взаимосвязанных систем. Некоторые ученые отдают приоритет целому и преуменьшают значение части. К ним относятся сторонники холизма. Греческое слово «холон» переводится как «цельность» или «целостность». Соответственно, холизм базируется на непосредственной целостной взаимосвязи материального и духовного. Это теория о нераздельной взаимосвязи всего, что нас окружает, о постоянном обновлении и преобразовании всех видов живой материи в их неразрывном всеединстве. С точки зрения холизма, человек и Вселенная представляют собой единое целое. Будучи по своей природе микрокосмом, человек, воплощает в собственном существовании элементы макрокосмического масштаба. «Знай, что ты – иное мироздание в миниатюре, и что в тебе – солнце, луна и все звезды», – писал в древности философ Ориген о человеке. Разве не удивительно, что строение солнечной системы в точности повторяет строение атома? Возможно, это

свидетельствует о глубинном сродстве всего окружающего нас бытия – начиная от микроорганизмов и заканчивая планетами. Так или иначе, единство всего сущего – это ключевая концепция холизма. В Гэсэриаде ярко представлена целостность системы, включающей в себя людей, тэнгриев, чудовищ-мангадхаев, животных, небо, землю, хозяев местности: гор, холмов, рек, озер, долин и др.

Эмерджентные свойства системы как целого возникают в результате взаимодействия частей. Вновь возникшая система воздействует на свои части и заставляет их функционировать для достижения общей цели всей системы.

Метод герменевтики, т.е. интерпретация и понимание явлений и процессов культурно-исторической действительности, возник и развивался в неразрывной связи с истолкованием и пониманием текстов. Суть герменевтического круга «довольно проста и сводится к тому, что всякое понимание начинается с постижения целого, опираясь на которое переходит к познанию его частей, а затем на основе знания частей получает более полное знание целого. Такой цикл все более полного и углубляющегося познания от целого к частям, а от частей к целому образует непрерывно расширяющийся герменевтический круг». Г.И. Рузавин вводит новый термин вместо вышеупомянутого, а именно «герменевтическая спираль понимания» [Рузавин, 1999, с. 76]. Герменевтике придается большое значение в литературоведении и фольклористике, поскольку при исследовании любого памятника литературы, в данном случае Гэсэриады, необходимо его максимально объективное толкование. Герменевтика – это наука о постижении значения (смысла) знаков. Связь знака с обозначаемым есть «автоматически чувственная» связь. Чтобы перейти от чувственного к мысленному, нужно «углубиться» в структуру слова. Гэсэриада – система знаков, дающая основу для размышлений. Методика исследования некоторых аспектов Гэсэриады, в частности исследования конфликта и способов его разрешения, включает в себя рассмотрение двух парадигм: социально-конфликтной и символически-интерактивной. Первая рассматривает общество как систему, которой присущи социальное неравенство и возникающие из него конфликты. Они приводят к социальным изменениям и преобразованиям в обществе. Конфликты обычно разрешаются революционным путем или путем социальных реформ. В Гэсэриаде большей частью представлено революционное решение конфликтов, т.е. путем батальных способов разрешения

противоречий. Символически-интерактивная парадигма рассматривает взаимоотношение людей в малых группах и коллективах вместе с теми символическими значениями, которые придают действиям, а также непосредственное взаимодействие между людьми в различных обстоятельствах. Здесь большое внимание уделяется вопросам социализации личности, начиная от приобщения к общепринятым правилам поведения в обществе и кончая усвоением общекультурных норм и ценностных ориентиров.

Памятник бурятской культуры «Гэсэр» является источником, дающим пищу для научных размышлений. Он рассматривается в свете синергетического, холистического, герменевтического, системного, комплексного методов, а

также социально-конфликтной и символически-интерактивной парадигм.

#### Литература

1. Абдуллин А.Р. Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания. Изд-во Башкир. ун-та. – Уфа, 2000.
2. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. – Калинин: Изд-во КГУ, 1982.
3. Казначеев В.П. Феномен человека. – Новосибирск, 1991.
4. Рузавин Г.И. Методология научного познания. – М., 1999.
5. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Мир, 1986.

*Дамбаева Арюна Нарановна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков, Бурятский государственный университет.  
e-mail: adambaeva@yandex.ru

*Dambaeva Aryuna Naranovna*, candidate of philological sciences, senior teacher, department of translation and cross-cultural communication, faculty of foreign languages, Buryat State University.

УДК 378.146 (571.54)

© *А.Н. Дамбаева*

### Традиционная система воспитания бурят

В статье раскрывается одна из самых главных задач воспитания – формирование в ребенке качеств будущего мужчины, будущей женщины. В традиционной воспитательной практике бурят применялась дифференцированная система воспитания мальчиков и девочек. Различия имели место в трудовом, нравственном, эстетическом, физическом воспитании.

**Ключевые слова:** воспитание, национальная культура, дифференцированный подход, навыки, умения, социальный статус.

*A.N. Dambaeva*

### Traditional system of upbringing at Buryats

The article reveals one of the most important tasks of upbringing, i.e. formation of qualities of future man and future woman in a child. Differentiated system of boys and girls upbringing was used in traditional upbringing practice among Buryats. There were differences in their working, moral, aesthetic, physical upbringing.

**Keywords:** upbringing, national culture, differentiated approach, skills, abilities, social status.

Культурное наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания, которые обогащают педагогическую мысль. Еще в Древней Греции процесс воспитания подрастающего поколения строился на основе понимания единства внешней и внутренней природы самого ребенка.

Ж.Ж. Руссо выделял три источника воспитания: воспитание от природы, воспитание от вещей и обстоятельств, воспитание от людей [Руссо, 1989, с. 202]. Воспитание природой – это развитие природных задатков. Воспитание от вещей и обстоятельств – это воздействие на ребенка

окружающей среды. Воспитание от людей – это социальное воздействие на ребенка. Правильным будет воспитание в том случае, если эти три фактора действуют согласованно, в одном направлении.

Многие исследователи указывают на необходимость воспитания с учетом национальной культуры. В частности, В.И. Матис считает, что «у молодежи, не знающей своих национальных корней, утрачивается чувство дома, слабо формируются позитивные ценности, ощущается недостаток социальных навыков, ею не наследуются



ся национальные традиции, осваивается только массовая культура» [Матис, 1999, с. 30].

Вслед за У.Ш. Атангуловым, мы выделяем следующие общие принципы педагогических культур всех народов: неразрывная связь с родным языком, без языка нет педагогики народа; формирование основ личности в самом раннем детстве; опора на идеалы добра, истины, красоты; охват всех возрастных категорий – от рождения человека до его смерти; учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей человека, его эмоциональных состояний и волевых возможностей; многообразие форм и методов воздействия на человека; природосообразность воспитания. Педагогика рассматривает человека как часть природы, ее приемы соответствуют природе человека, его возрастным и психологическим особенностям [Атангулов, 1993, с. 13].

Какаясь духовной культуры бурятского народа, и в частности традиционного воспитания, необходимо отметить, что оно направлено на формирование самоценной личности, нашедшей согласие с собой, осознающей себя не только членом семьи, рода, общества, но и частью великого космоса. Исследователи Н.В. Абаев, З.П. Морохоева, И.С. Урбанаева приходят к выводу, что в бурятской культуре формировалась коллективистическая и экологизированная личность, которой присущи следующие этические ценности: преданность родовым интересам; готовность защитить и помочь сородичам; ответственность за коллектив и перед коллективом; соблюдение равенства и справедливости; полное принятие социальных норм; доброжелательное отношение к людям, участие во всех видах традиционной деятельности рода; почитание родной земли, небесных светил, явлений природы; почитание духов предков; понимание себя как части общества, природы, космоса [Абаев, 1992, Морохоева, 1994, Урбанаева, 1995].

Для бурятской этнической педагогики характерно понимание роли наследственных факторов в развитии ребенка, взаимообусловленности физических и умственных признаков, врожденных особенностей ребенка и развития его личности. В мировоззрении бурят утверждается, что от здоровых родителей рождаются полноценные дети. Буряты в выборе невесты или жениха большое внимание уделяли *удха* (корень, происхождение), т.е. тому, из какой семьи происходили парень или девушка, не было ли среди предков умалишенных, хронически больных, бездетных, пьяниц, калек. Заветная мечта каждого бурята – иметь здоровое потомство, чтобы про-

должить род, а отсюда существенную роль играло и то, насколько родители и более отдаленные предки были работоспособными и трудолюбивыми, т.е. обладали качествами, которые, по воззрениям бурят, сами по себе были хорошей рекомендацией для жениха и невесты. В биологическом плане *удха* означало здоровье и силу, в социальном же плане определяло право наследственности. Стать родоначальником можно было в силу наследственного права, и «если даже родоначальник провинится по службе, то заяны к нему будут снисходительны, потому что его предки, которые были тайшами, головами, старостами и прочими, будут защищать и оправдывать его перед заянами» [Хангалов, 1960, с. 158]. Каждый род хранил свое мастерство в строгом секрете и передавал его под присягой своим потомкам. Считалось, что индивидуальные качества личности определяются родовыми характеристиками. Вот почему такое внимание уделялось *удха* невесты или жениха. Считалось, что «большая часть умственно-нравственных признаков передается по материнской линии» [Тумунов, 1998, с. 11]. Поэтому буряты для достойного продолжения своего рода, рождения полноценных, здоровых детей особое внимание уделяли выбору невесты для своего сына. Старейшины выясняли родословную невесты не только по отцовской, но и по материнской линии вплоть до нескольких поколений. Обращалось внимание на телосложение невесты с точки зрения способности к деторождению: если она была полной, крепкой, то старики радовались, что она «просторна телом, много народит детей» [Линховоин, 1972, с. 53].

Идея сохранения хорошего генофонда просматривается в обычае запрещения вступления в брак лиц одного рода в пределах семи поколений [Тумунов, 1998, с. 12]; в традиции трезвости, когда не разрешалось употреблять спиртные напитки до 40 лет, т.е. в детородном возрасте [Рязановский, 1921, с. 79].

Для бурят характерен ярко выраженный дифференцированный подход к воспитанию ребенка, обусловленный подготовкой детей к традиционным социальным ролям в обществе. Еще в условиях родового строя бурятским народом были разработаны дифференцированные системы воспитания мальчиков и девочек: «Девять доблестей настоящего мужчины», «Семь талантов женщины». Самоутверждение ребенка шло по пути развития способностей, достижения значительных результатов в традиционных видах деятельности: стрельбе из лука, борьбе, езде на

лошади, столярных, кузнечных работах для мальчиков, для девочек – в основном в шитье.

Мужчина-бурят должен был уметь изготовлять все необходимые в быту предметы; для него недопустимым и постыдным было ходить к родственникам и соседям что-либо одалживать, просить. Поэтому мальчика обязательно приучали мастерить, владеть кузнечным делом. По свидетельству путешественников XVIII в., кузнечное дело достигло у бурят большого совершенства. Они знали различные технологии обработки металла, владели технологией изготовления предметов утвари, конского снаряжения, ювелирных изделий. Посетив балаганских и селенгинских бурят, Гирченко отмечал, что «они умеют делать по железу серебряные и оловянные насечки так хорошо, что их работа не уступает дамасской» [Гирченко, 1939, с. 18]. Мальчик должен был овладевать «девятью науками настоящего мужчины», он особенно себя проявлял в той «науке», к которой был от природы предрасположен. «Девять наук настоящего мужчины» заключались в следующих умениях: 1) умение бороться; 2) умение мастерить; 3) знание кузнечного дела; 4) умение охотиться; 5) умение ломать голыми руками (кулаком) позвоночную кость скотины; 6) умение плести кнут из восьми ремешков; 7) умение плести треножник для лошади; 8) умение стрелять из лука; 9) умение ездить на лошади; [Басаева, 1991, с. 67]. Данная педагогическая система представляет собой четко сформулированный кодекс понятий об умениях, навыках, качествах, которыми обязан был владеть мужчина для того, чтобы чувствовать себя уверенно в условиях полной зависимости от природы. Перечень требований, заложенный в системе воспитания мальчиков, говорит о ее древнем происхождении. В основном в нем перечисляются умения, необходимые в первую очередь для традиционных видов деятельности.

«В древности монголы говорили, что в мире существует только три вида искусства: борьба, стрельба из лука и состязание в беге на лошадях» [Хомонов, 1995, с. 148]. Эрын гурбан на-адан (три игры мужей) – спортивные состязания – проводились между родами в теплое время года, весной и летом. Этим видам искусства бурятские мальчики обучались с детства.

Обучение стрельбе из лука происходило в основном в теплое время года. Начиналось это с изготовления для детей простых игрушечных луков и стрел, которые дарили в качестве подарков. Мальчики в этом принимали живое участие: подавали старшим детали, задавали вопросы по технологии их сбора, отмеривали расстояние,

выбирали цели, отрабатывали положение для стрельбы. После этого старшие устраивали состязания малышей, в ходе которых формировались не только технические, но и морально-психологические умения (соблюдать правила, уметь собраться, сосредоточиться).

Обязательным умением для мальчика-бурята было умение бороться. Подготовка мальчиков как борцов начиналась в 3-4 года. Старшие всегда находили возможность потренировать их, будь это кратковременный отдых, зимние вечера, подготовка к тайлгану (обряд жертвоприношения духам предков) или к межродовым состязаниям. Основной целью при обучении борьбе была отработка умения отразить нападение, защитить себя. Воспитание борцовских качеств включало не только овладение приемами борьбы, но и развитие многих личностных качеств: уважительного отношения к людям, выдержки, точности, расчетливости, смелости, ловкости, умения определять физическое и эмоциональное состояние партнера, моделировать ситуацию. В целом подготовка борца предполагала морально-психологическое, физическое, интеллектуальное развитие.

Искусство верховой езды бурят было также хорошо известно и формировалось с раннего детства. Это искусство складывалось из умения ухаживать за конем, обучать выездке, запрягать, распрягать, распознавать по экстерьеру жеребца будущего хорошего скакуна, изготавливать прочную, удобную, красивую конскую упряжь, исполнять в честь коня хвалебные песни (соло и магтаал), что развивало многие личностные качества ребенка. Верховой езде начинали обучать так же рано, как и охоте, стрельбе из лука, с 2-3 лет. Для этого часто специально держали старого смиренного коня. Ф.И. Ланганс отмечал, что «... все буряты – всадники с младенчества, пешие далеко ходить не легко могут, к езде употребляют лошадей. Мальчиков с маленьку приучают ездить на лошадях верхом. Также обучают их укрючивать лошадей, т.е. на долгом шесте привязанную веревочную петлю бегущей лошади накидывать и тем самым ее останавливать» [Ким, 1965, с. 153].

Обычай «Һээр шааха» имеет очень давнее происхождение. Мужчина должен был уметь переломить остистую кость позвонка крупного рогатого скота, освобожденную от поперечных отростков, одним ударом ребром ладони (кулаком). Обычно после убоя скотины обязательно должны были переломить отросток реберной кости для освобождения «души животного», чтобы она отправилась на перерождение

(хунэһиень залаха), в результате чего это стало в некоторой степени мужским развлечением [Васильева, 1998, с. 107]. Суть его заключалась в резком ударе ребром ладони по основанию длинного отростка у самой дуги позвонка. От мужчины требовались смекалка, расчет силы удара.

Также обязанностью мужчин было представлять семью, род на различных праздниках, спортивных состязаниях. «Даага дэллэлгэ» считался праздником стрижки гривы, хвостов лошадей [Мэрдыеев, 1927, с. 147]. Его торжественно проводили в апреле-мае, сопровождая различными обрядами. Р.С. Мэрдыеев, описывая праздник стрижки гривы и хвостов лошадей, писал о том, что в этот день хозяин собирал у себя молодых и сильных мужчин улуса, которые ловили лошадей петлями, сделанными из веревок и прикрепленными к концу длинного шеста. Они на расстоянии ловко накидывали их на лошадей. Гриву с кобылиц и молодых жеребят снимали полностью, оставляя только на макушке головы, между ушами, хохолок. У жеребят, кроме гривы, снимали волосы и с хвоста, оставляя небольшой пучок. У жеребца не снимали волос ни с гривы, ни с хвоста, относились к нему весьма почтительно.

Разнообразие чисто «мужских» видов деятельности говорит о ведущей роли мужчин в жизни, так как именно они, их занятия обеспечивали материальную основу бытия. В воспитании мальчиков большую роль играла мужская половина семьи – дед, отец, старшие братья. Большую часть времени мальчики проводили в обществе мужчин, которые не только учили их мужским хозяйственным делам, но и воспитывали в них нравственные качества, учили нормам поведения. Мальчиков приучали брать на себя более тяжелую работу, заботиться о матери, сестрах, старых, больных; обучали умению защищать честь семьи и рода.

Система воспитания девочек заключалась в развитии «семи талантов женщины»: 1) умение оказывать родителям почет речами, угощением и мягкой постелью; 2) умение воспитывать детей; 3) умение вести дом, хозяйство, поддерживать семейный очаг; 4) умение ухаживать за домашними животными; 5) умение готовить молочные блюда; 6) умение уважать мужа и принимать гостей; 7) быть «хозяйкой серебряного наперстка» [Васильева, 1998, с. 111].

Формирование в ребенке будущего мужчины, будущей женщины было одной из самых главных задач воспитания. Все было направлено на то, чтобы сделать из подрастающего поколе-

ния будущую жену, мать, будущего мужа и отца. Различия в воспитании мальчиков и девочек имело место не только в трудовом, но и в нравственном, эстетическом, физическом их воспитании. В характере девочки развивали такие черты характера, как скромность, доброжелательность, аккуратность, мягкость, вежливость, внимательность. В воспитание обязательно включались умения владеть собой, контролировать свое поведение, развивать в себе способность к самообладанию, сдержанности, спокойствию, чутко и заботливо относиться к окружающим людям. В таком подходе к воспитанию девочек проявлялось понимание бурят роли женщины, от которой зависел моральный и психологический климат не только семьи, но и общества в целом.

Таким образом, буряты очень ответственно относились к воспитанию детей, к подготовке их к жизни, осмыслению и принятию ими социального статуса.

Сегодня необходимо использовать ценные идеи народной мудрости, накопленной веками, в воспитании молодежи сообразно потребностям современной действительности.

#### Литература

1. Атангулов У.Ш. Педагогические условия использования идей и опыта народной педагогики в трудовом воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1993.
2. Басаева К.Д. Семья и брак у бурят. – Улан-Удэ, 1991.
3. Васильева М.С. Этническая педагогика бурят. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1998.
4. Гирченко В. Русские и иностранные путешественники XVII, XVIII и первой половины XIX вв. о бурят-монголах. – Улан-Удэ: Бурят.-монгол. изд-во, 1939.
5. Ким Н.В. Материалы Ф. Ланганса о культуре и быте бурят // Культура и быт народов Бурятии: этнографический сборник. – Улан-Удэ, 1965. – Вып. 4. – С. 145-146.
6. Линховоин Л. Заметки о дореволюционном быте агинских бурят. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1972.
7. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 1999.
8. Морохоева З.П. Личность в культурах Востока и Запада. – Новосибирск: Наука, 1994.
9. Мэрдыеев Р.С. Изделия из шерсти и волоса в аларском аймаке // Бурятияведение. – 1927. – №1-3. – С. 146-147.
10. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г.Н. Джибладзе, А.Н. Джурицкого. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1.
11. Рязановский В.А. Обычное право монгольских племен. – Чита, 1921. – Ч. 2.

12. Тумунов Ж.Т. Этнопедагогика агинских бурят.– Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1998.
13. Урбанаева И.С. Человек у Байкала и мир Центральной Азии. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1995.
14. Хомонов М. Обычаи и нравы древних монголов // Байкал. – 1995, – №1. – С.129-153.

*Дамбаева Арюна Нарановна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков, Бурятский государственный университет.

*Dambaeva Aryuna Naranovna*, candidate of philological sciences, senior teacher, department of translation and cross-cultural communication, faculty of foreign languages, Buryat State University.  
e-mail: adambaeva@yandex.ru

УДК 372.8:796

© Л.Г. Доржиева

### Реализация нового подхода в физическом воспитании детей

В статье излагается содержание модели развития физической культуры личности, основанной на понимании здоровья как полного физического, ментального и социального благополучия.

**Ключевые слова:** культурная трансмиссия, компетентностный подход, ментальное развитие.

*L.G. Dorzhieva*

### The implementation of new approach to physical education of children

The article describes a content model of the development of physical culture of personality based on understanding of health as complete physical, mental and social well-being.

**Keywords:** cultural transmission, competence approach, mental development.

В известной Алма-Атинской декларации «Здоровье для всех» (Всемирная организация здравоохранения, 1978) здоровье определено как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или немощи».

Субъективное благополучие и ментальное здоровье нужно рассматривать как аспект психологической и социальной жизни в целом.

Следует рассматривать вопрос о здоровье как культуру, сложившуюся в процессе биологической адаптации. Проблема формирования физической культуры личности должна решаться в т.ч. с учетом генетической трансмиссии, которая осуществляется как вертикальная, горизонтальная и непрякая трансмиссии.

Вертикальная трансмиссия состоит в том, что этническая физическая культура, сложившаяся как результат биологической адаптации этноса, передается непосредственно от родителей к детям. Горизонтальная трансмиссия предполагает, что этническая физическая культура передается от сверстников в процессе различных физических и социокультурных видов обучения. Например, в бурятских селах дети сами осваивают основы национальной борьбы. Что касается непрякой трансляции этнической физической культуры, то она осуществляется именно в процессе обучения.

Овладение традиционными видами деятельности, связанными со здоровьем, убеждениями о здоровье и ценностными установками, является непременной составляющей формирования здоровья детей. Чтобы эта проблема решалась эффективно, она должна быть основана на понимании культуры, традиций, верований и факторов семейного взаимодействия.

В исследовании связей между культурным и индивидуальным уровнями феномена здоровья выделяются когнитивный, эмоциональный, поведенческий и социальный компоненты. Когнитивный компонент включает знания о здоровье, эмоциональный компонент – установки по отношению к здоровью, поведенческий – действия, связанные со здоровьем, социальный – межличностные отношения.

В новых социально-экономических условиях преобладающую роль в развитии физической культуры личности имеет культурная трансмиссия, являющаяся проявлением культурной адаптации группы. Культурная трансмиссия также бывает вертикальной (от родителей к детям), горизонтальной (от сверстников) и непрякой (от взрослых или в обучении).

Формирование физической культуры личности в обучении направлено на гармонизацию биологической и культурной трансмиссий для развития нового взгляда на здоровье как состоя-

ние всестороннего благополучия на физическом, ментальном и социальном уровнях.

Компетентностный подход позволяет реализовать новую концепцию физического воспитания детей в школе, не связывая его только с занятиями в спортивных залах и на стадионах, а обращая серьезное внимание на ментальный и социальный аспекты отношения детей к своему здоровью.

Под ментальным развитием понимают «прежде всего умственное развитие, а также изменения в области мыслей, совокупности умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [1, с. 188].

Следовательно, формирование ментального компонента физической культуры личности требует воспитания сознательного отношения к своему здоровью, формирования умственных и физических навыков, духовных установок на здоровый образ жизни.

Социальный компонент физической культуры предполагает культуру межличностных отношений, воспитание гуманного отношения к физически слабым, стремления использовать свое физическое превосходство для защиты более слабых. Ненасильственное отношение не только к другим, но и к самому себе рассматри-

вается как непереносимое условие физической культуры личности.

Валеологический компонент физической культуры личности предполагает здоровый образ жизни. Состояние полного физического, ментального и социального благополучия возможно только тогда, когда человек не только сам ведет здоровый образ жизни, но и вносит вклад в его распространение в обществе.

Педагогическая модель развития физической культуры школьника в ее новом толковании включает содержание обучения, отбор которого осуществляется в соответствии с компетентностным подходом. Развертывание этого содержания осуществляется в режиме проблемно-модульного изложения, когда возникают проблемные ситуации, разрешение которых направлено на формирование определенной компетенции. Воспитание физической культуры школьника возможно как последовательное решение непрерывно возникающих задач, свойственных определенной деятельности, требующей умственных и физических усилий [2].

#### Литература

1. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека – М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005.

*Доржиева Лариса Геннадьевна*, старший преподаватель кафедры физического воспитания БГУ. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24 а, тел.21-64-21, e-mail: [lara.dorzhieva@yandex.ru](mailto:lara.dorzhieva@yandex.ru)  
*Dorzhieva Larisa Gennadevna*, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37.026:80

© М.Р. Коренева

### Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения

Основная цель статьи – разграничить понятия «компенсаторная стратегия» и «компенсаторное умение», которые взаимосвязаны, но это не явления одного порядка. Для этого необходимо определиться с понятием «стратегия», которое, утвердившись в лингводидактике, остается до сих пор недостаточно конкретизированным.

**Ключевые слова:** стратегия, коммуникативная стратегия, компенсаторная стратегия, компенсаторное умение.

*M.R. Koreneva*

### Compensatory strategy and compensatory skill as linguistic and didactic categories and the problem of their distinguishing

The main purpose of this article is to distinguish the notions of «compensatory strategy» and «compensatory skills». These notions are interrelated but they are of different kinds. Thus it is necessary to determine the notion of «strategy», used in didactics of languages, but it is not still concretized.

**Keywords:** strategy, communication strategy, compensatory strategy, compensatory skills.

В последнее время в отечественной науке широко распространилось понятие стратегии, которое используется и в лингводидактике. Даже поверхностный анализ научных источников по проблемам, связанным с данным понятием, показывает противоречивую картину во взглядах и мнениях ученых. Данная неоднозначность проявляется как на уровне терминологического обеспечения рассматриваемого явления, так и на уровне его сущностных характеристик. Поэтому исследование проблем, связанных с понятием стратегии является актуальным и значимым для лингводидактики.

В данной статье ставятся следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ лингвопсихологических и лингводидактических толкований понятия «стратегия».

2. Дать лингводидактическое определение данному понятию.

3. Рассмотреть генезис научных представлений о содержании понятия «коммуникативная стратегия», «компенсаторная стратегия».

4. Разграничить и определить понятия «компенсаторная стратегия» и «компенсаторное умение» в лингводидактических целях.

Начнем наши рассуждения с решения первой задачи.

В своем изначальном значении данный термин, произошедший от греческого «strategos», означает «веду войско». Он был заимствован из военной области, где под ним понимается оптимальное управление всеми родами войск в спланированной компании. Стратегия обладает такими характеристиками, как планирование, сознательное использование, движение к цели.

Анализ научных источников по проблемам, связанным с понятием «стратегия», показал противоречивую картину во взглядах ученых. В работах разных исследователей данный термин употребляется в значении план, шаг, сознательное действие к достижению цели, способность, умение, способ и прием обучения [14; 16; 17; 18; 19]. Р. Оксфорд упоминает также следующие термины: тактики, техники, потенциально сознательные планы, сознательно управляемые операции, учебные и функциональные умения, когнитивные способности, базовые умения, мыслительные умения [15].

Некоторые авторы полагают, что стратегии – это стили учебного действия, когнитивные методы обучения (Luukas, 1991), тип поведения коммуникантов [4]. Другие исследователи считают их когнитивными процессами, вовлеченными в интериоризацию и автоматизацию ново-

го знания. Например, такое положение содержится в работе Р. Эллис (Ellis, 1986). Другими словами, стратегии в трактовке Р. Эллис предстают в виде процедурных знаний или процессов, т.е. сознательно выработанных средств для осуществления общения на иностранном языке (ИЯ). В этих случаях точки зрения указанных исследователей соприкасаются. Они различаются лишь терминологически и в плане интерпретации понятия.

Одна группа исследователей полагает, что стратегии вовлечены в переработку информации, под которой понимаются ненаблюдаемые ментальные процессы или же имплицитные действия [2]. Другие, напротив, расценивают стратегии как эксплицитные действия, следовательно, поддающиеся внешнему наблюдению (Nisbet&Shucksmith, 1991).

Кроме того, стратегии квалифицируются либо как действия более «низкого» уровня (как приемы или техники), либо как действия более «высокого» уровня – собственно стратегии. В то же время в ряде работ термин «стратегия» распространяется на все названные случаи [3]. Встречаются также работы, в которых перечисляются разноплановые явления без какого-либо дифференцирования. Именно поэтому стратегии трудно определить, т. к. исследователи толкуют понятие по-разному.

А.А. Залевская, опираясь на когнитивный подход, трактует стратегии как проявления общих когнитивных процессов, обуславливающих владение языком или возможность научения данному языку. Она считает, что «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека в общем виде называют стратегиями» [3, с. 319]. Подобная трактовка стратегии содержится в диссертационном исследовании Л.А. Каревой [4]. В этом смысле правомерным будет сравнение их со схемами, планами в рамках разработанной теории схем и планов Шанка и Абельсона (Shank, Abelson, 1977).

Наш анализ свидетельствует о том, что основными компонентами, заложенными в данное понятие, являются осознанность/сознательность, планирование, целеполагание. Поэтому стратегию можно квалифицировать как осознанный план действий или план решения возникшей проблемы по С. Фэрху и Д. Касперу [5; 7], а собственно план может рассматриваться как совокупность автоматизированных действий или навыков по А.А. Залевской. Одновременно стратегия выступает как способ управления системой актуально и потенциально доступных средств

решения задачи, т.е. стратегия может включать в себя как эксплицитные, так и имплицитные элементы.

Обобщая сказанное, мы делаем вывод о том, что феномен стратегии включает идею иерархии целей/задач, средств, т.е. исходных компонентов [16, с. 75-76]; стратегиям можно научиться, поэтому исследования в этой области и дальнейшее обучение определенному набору стратегий будут способствовать повышению эффективности обучения языку (Блум Л., 1970, Дингуалл В., Тьюникс Г., 1973).

Несмотря на стремление исследователей к конкретизации понятия, проблема определения стратегии, по словам Т.А. Соколовой, не приобретает пока четких очертаний [7]. Возможно, это связано со стремлением исследователей подчеркнуть и усилить лишь одну из ее характеристик. Нам представляется, что более правильным являются попытки тех ученых, которые стремятся объединить, синтезировать все отличительные черты и составляющие данного понятия. В своем диссертационном исследовании автор, опираясь на работы известных зарубежных ученых, показывает стратегию и как план действий, и как способ достижения цели, и как способ обучения. В соответствии с этой точкой зрения стратегия – это поиск и выбор оптимальных путей достижения поставленной цели среди возможных [7].

Таким образом, в качестве лингводидактического определения стратегии мы предлагаем следующее: *стратегия – это план осознанных действий, способ деятельности, ведущий к достижению главной цели – принимать решения, находить выход из возникающих проблемных ситуаций.*

В 80-е гг. XX в. внимание ученых обратилось к проблеме так называемых *коммуникативных стратегий*. Этот период ознаменовался многочисленными дебатами по этой проблематике. Впервые понятие коммуникативной стратегии появилось в известной статье Селинкера (Selinker, 1972), озаглавленной «Interlanguage». Следует подчеркнуть, что вначале термин был использован применительно к речевой коммуникации и внутренней речи (interlanguage). В связи с этим ряд ученых (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) ввели понятие «речевые затруднения» (conversational difficulties). Они описывали правила «восстановления» системы английского языка, которые облегчают усилия говорящих». Под *коммуникативными стратегиями* понимались такие стратегии, которые используют обу-

чаемые для решения проблем в Я2<sup>1</sup>. Кордер (Corder, 1974) утверждал, что «коммуникативные стратегии используются говорящим перед лицом некоего затруднения, обусловленного его коммуникативными пределами, превышающими, в свою очередь, его коммуникативные средства» [16, с. 189]. В этом смысле коммуникативные стратегии рассматривались как средства восполнения недостающих языковых средств и средства устранения недопонимания [6].

Анализ зарубежной научной литературы позволяет сделать вывод о том, что исследования ученых протекали как бы в трех плоскостях: исследователи разрабатывали три основных подхода к выделению коммуникативных стратегий и составлению их классификаций. Данные подходы обосновывались в зависимости от того, роль какого аспекта процесса коммуникации рассматривает тот или иной исследователь. На такое видение проблемы указывает в частности В. Кук [10].

*1-й подход* подчеркивает социальные и интерактивные аспекты коммуникации: совместные попытки решить коммуникативные проблемы в Я2 обоими участниками речевого общения. Данный подход представлен в работе И. Тарон [17]. Автор предлагает различать три общих типа стратегий: коммуникацию (communication), продукцию (production), учение (learning), внутри которых – типичные стратегии, например аппроксимацию, многословие. Бялосток сравнивает некоторые из стратегий Тарон в терминах эффективности и приходит к выводу, что обучаемые понимают словотворчество намного лучше, чем аппроксимацию, многословие, переключение языка [8]. Но если рассматривать данные явления в терминах частотности использования, то наиболее распространенной стратегией является многословие, а словотворчество применяется гораздо реже в реальной практике.

*2-й подход* разработан в исследовании Фэрха и Каспер [12], которое, по мнению А.А. Залевской [3], является наиболее удачной попыткой научно рассмотреть проблему стратегий. Данный подход концентрируется на психолингвистических процессах: поиск индивидуального решения коммуникативных и психологических проблем на Я2. Работа Н. Полисс [13] рассматривается как непосредственное продолжение направления, предложенного Фэрхом и Каспер. Автор включает понятие стратегии в модель

---

<sup>1</sup> Под термином Я2 вслед за зарубежными исследователями этой проблемы стал пониматься любой другой язык, которым пользуется обучаемый, кроме родного языка.

производства речи, предложенную Левелтом (Levelt, 1982), а также учитывает прагматические принципы, разработанные Грайсом. Однако, как полагает В. Кук, социальные коммуникативные стратегии Тарон и психологические стратегии Фэрха и Каспер являются комплиментарными способами для преодоления коммуникативных проблем в Я2 и лишь «делают список стратегий достаточно длинным и запутанным» [10, с. 90].

3-й подход касается сферы применения стратегий, получивших название «компенсаторные». Данные стратегии способны решить проблемы при нехватке слов в вокабуляре овладевающих Я2. Этот подход нашел свое отражение в работах известных западных ученых Келлермана, Полисс [13]. Эти авторы полагают, что подходы к выделению коммуникативных стратегий можно значительно упростить. Общий фактор, лежащий в основе выделения коммуникативных стратегий, должен базироваться на следующем положении: для изучающих Я2 решающую роль играет недостаток вокабуляра. «Стратегии существуют, чтобы заполнить пробелы в вокабуляре обучаемых, позволяя им говорить о предметах, для обозначения которых они не знают слов в Я2; таким образом, более лучшим названием для данных стратегий является название *компенсаторные стратегии*, так как изучающие Я2 вынуждены всегда компенсировать свой ограниченный словарный запас, находящийся в их распоряжении» [10, с. 90].

Работа Э. Келлермана и коллег посвящена системе и иерархии компенсаторных стратегий в Я2 [13]. Их исследование основывается на следующей точке зрения: обучаемый прибегает к так называемой референциальной стратегии в процессе отбора свойств референта (referent), которые он затем кодирует, чтобы решить проблему нехватки лексики и поддержать свое коммуникативное намерение. Таким образом, референциальная стратегия представляет собой модель речевого поведения в целях отбора соответствующих лексических единиц [13, с. 165]. Процесс отбора лексических единиц носит аналитический и циклический характер, так как обучаемый в случае неудачи должен прибегнуть к анализу языковых средств и поставить для себя дополнительные цели, что требует принятия стратегических решений прежде, чем основная референциальная цель (referential goal) будет достигнута.

Как видим, возникает новое противоречие, новая проблема – отсутствие точного и четкого названия стратегий. Следуя логике упомянутых

авторов, стратегии называются коммуникативными, так как призваны решать проблемы, возникающие в процессе коммуникации. Название «компенсаторные стратегии» они получают исходя из своей функции – компенсировать прерванный процесс коммуникации. В данном случае противоречие во взглядах и мнениях исследователей возникает по причине акцентирования разных аспектов или сфер применения исследуемого явления. Поскольку перечень стратегий все еще остается «достаточно длинным и запутанным», то исследователям предстоит определиться и с данным перечнем, и с названиями стратегий. Мы полагаем, что понятие «коммуникация» может включать в себя такие компоненты, как компенсация, возобновление прерванного процесса общения, уход от темы высказывания, от общения с речевым партнером, умение начать и продолжить разговор, поменять тему общения. Данные компоненты напрямую соотносятся с выделяемыми исследователями стратегиями, поэтому термины «коммуникативный» и «компенсаторный» соотносятся как общее и частное. Несомненно то, что некоторые стратегии выполняют более узкую компенсирующую роль, другие же могут использоваться как для компенсации, так и для поддержания и/или продолжения процесса коммуникации.

В качестве определения компенсаторной стратегии предлагаем следующее: *компенсаторная стратегия – это план осознанных действий (умений), способ деятельности, ведущий к достижению главной первоначальной цели – компенсировать прерванный процесс коммуникации.*

Следующее противоречие, замеченное в ходе анализа научной литературы, касается того, что в ней не разграничиваются понятия стратегия как «план действий», «способ выполнения действий» и сами действия.

В соответствии с принятым в отечественной методической науке деятельностным подходом осуществление любой деятельности, в том числе и речевой (которая коррелирует с понятием коммуникации), возможно благодаря соответствующим навыкам, умениям. Понятия навыков, умений достаточно исследованы и определены в современной науке. Нас интересует, в первую очередь, взаимосвязь навыков, умений со стратегией. Из нашего анализа следует, что стратегия (будучи способом деятельности) представляет собой план осознанных действий, т.е. навыков/умений, но не является, ни собственно навыком, ни умением. Таким образом, встает задача разграничения компенсаторной стратегии и компенсаторного умения.



Как известно, навык представляет собой автоматически совершаемое действие, а умение понимается в методической литературе как сознательная деятельность. Таким образом, умение как деятельность соотносится, например, с говорением (осуществление коммуникации в устной форме), действия – с навыками для осуществления данной деятельности (фонетическими, грамматическими, лексическими), а стратегия – с планом данной деятельности и планируемыми действиями, способом их выполнения.

Однако компенсаторные стратегии и умения обладают некой спецификой. Они призваны способствовать компенсации прерванного процесса коммуникации в силу незнания или нехватки языковых, речевых средств.

Поэтому под компенсаторным умением мы понимаем конкретное речевое действие, которое используется в системе коммуникативной деятельности в случае сбоя процесса общения или нехватки языковых и речевых средств. В таком случае продолжение коммуникативной деятельности определяется компенсаторной стратегией. Компенсаторные стратегии реализуются через компенсаторные умения. Однако компенсаторное умение по своей природе может быть речевым или неречевым, следовательно, предполагает вербальные и невербальные действия, морфологические единицы, в системе коммуникативной деятельности, определяемой компенсаторной стратегией.

Вслед за И.Л. Бим мы считаем, что компенсаторным умениям соответствуют умения выходить из положения при нехватке иноязычных языковых средств для того, чтобы восстановить прерванный процесс коммуникации[1]. В качестве определения компенсаторного умения мы предлагаем следующее: *компенсаторное умение – это умение пользоваться определенными иноязычными языковыми/неязыковыми средствами для преодоления трудностей, возникающих при нехватке данных средств или несовершенном владении ИЯ.*

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил сделать некоторые выводы.

1. Несмотря на то, что в исследованиях ученых стратегии владения и овладения иностранным языком трактуются по-разному, в них можно выделить следующие основные компоненты: осознанность/сознательность, планирование, целеполагание.
2. Стратегии являются осознанным планом деятельности, способом ее выполнения. Хотя стратегии напрямую связаны с выполняемой

деятельностью, они не являются собственно действиями, но помогают их осуществлять, планируя и отбирая средства для их выполнения. Поэтому стратегии квалифицируются как способ управления системой актуально и потенциально доступных средств решения задачи.

3. Перечень стратегий остается до конца не определенным. Одни ученые выделяют коммуникативные стратегии, так как они призваны регулировать процесс коммуникации; другие – только компенсаторные в силу того, что основная их цель, по мнению исследователей, состоит в том, чтобы компенсировать прерванный процесс коммуникации; третьи включают в свой перечень и коммуникативные и компенсаторные стратегии.
4. На основе деятельностного подхода, принятого в отечественной лингводидактике, представляется возможным развести два понятия – компенсаторная стратегия и компенсаторное умение. Компенсаторная стратегия трактуется как план осознанных действий, а компенсаторное умение – как собственно вербальные и/или невербальные действия для компенсации трудностей, возникающих в процессе коммуникации. Их основная цель – помочь компенсировать прерванный процесс коммуникации.

#### Литература

1. Бим И.Л. Немецкий язык: базовый курс. Концепция. Программа И.Л. Бим – М.: Новая школа, 1995. – 128 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977. – 412 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник для вузов. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
4. Карева Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур: (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 23 с.
5. Михина А.Э. К вопросу формирования стратегий аудирования у студентов при изучении иностранного языка // Читинская методическая конференция. – 2007. – Ч. 1. – С. 26-34.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
7. Соколова Т. А. Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению на французском языке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Иркутск, 2009. – 175 с.

8. Bialystok E. Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use. – Oxford: Blackwell, 1990. – 250 p.
9. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, applied linguistics / M. Canale, M. Swain. – 1980. – V. 1, 21. – P. 1-47.
10. Cook V. Second language learning and language teaching. Second edition. – Bristol, 1996. – 262 p.
11. Elaine S. Acquiring communicative competence: Knowledge of Register Variation // Developing communicative competence in a second language. – N.Y.: Newbury House. – P. 5-11.
12. On identifying communication strategies / C. Faerch, G. Kasper // Strategies in Interlanguage Communication. – London: Longman, 1983. – 260 p.
13. System and hierarchy in L2 compensatory strategies / E. Kellerman, A. Amerlaan, T. Bongaerts, N. Poulisse // Developing communicative competence in a second language. – N.Y.: Newbury, 1990. – P. 163-178.
14. Little D. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues // Le français dans le monde. – Juin 1998. – P. 156-187.
15. Oxford R. Language learning strategies. – N.Y.: Newbury House, 1990. – P. 200-211.
16. Richterich R. La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication//Le français dans le monde. – Juin, 1998. – P. 188-212.
17. Tarone E.C. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage, Language Learning. – N.Y.: Newbury House, 1980. – P. 30-31.
18. Van Ek J.A. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. – Strasbourg: Les edit. du Conseil de 'Europe, 1993. – V.1: Contenu et portée. – 91 p.
19. Eliciting the performance of strategic competence / G. Yule, E. Tarone // Developing communicative competence in a second language. – N.Y.: Newbury House, 1990. – P. 179-193.

*Коренева Марина Радиевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Бурятский государственный университет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: marina\_cor@mail.ru  
*Koreneva Marina Radievna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of English philology, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37. 016: 81

© *О.А. Леонгард*

### **К проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством кейс-метода**

Настоящая статья посвящена проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов посредством кейс-метода. В статье рассмотрены существенные характеристики понятия «межкультурная коммуникативная компетенция». Рассмотрен также лингводидактический потенциал кейс-метода.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, межкультурная коммуникативная компетенция, кейс-метод.

*О.А. Леонгард*

### **To the problem of development of cross-cultural communicative competence by means of case-study method**

This article is devoted to the problem of development of students' cross-cultural communicative competence by means of case-study method. The article describes essential characteristics of the concept «cross-cultural communicative competence». The linguistic and didactic potential of case-study method has been also considered.

**Keywords:** professionally oriented education, cross-cultural communicative competence, case-study method.

Присоединение России к Болонской декларации поставило новые задачи перед российской системой образования. Современные тенденции обучения иноязычному общению указывают на явную потребность общества в подготовке высокопрофессиональных специалистов, обладающих полноценной способностью участвовать в межкультурном общении. Расширение международных связей и межкультурных контактов представителей разных национальностей обу-

словливает наличие у будущих специалистов не только иноязычных знаний и умений, но и способности участвовать в общении с представителями других лингвосоциумов. Иностраный язык при этом становится инструментом, способным формировать профессиональные качества, поликультурное сознание, обеспечивающее адекватное взаимодействие с представителями другой культуры.

Из сказанного становится очевидным, что современный выпускник вуза должен уметь понимать взгляды и мнения своих коллег (представителей другой культуры), предотвращать конфликты в процессе профессиональной коммуникации, вызванные различиями ценностных систем в родной культуре и культуре изучаемого языка. Именно такие умения позволят обеспечить эффективность общения в сфере профессиональной межкультурной коммуникации. Иными словами, выпускнику необходима *межкультурная коммуникативная компетенция*. По определению Е.Г. Таревой, это *способность профессионала осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума* [1].

В литературе *межкультурная коммуникативная компетенция* понимается как интегральное личностное образование, включающее в себя следующие компоненты:

- общекультурный (осведомленность в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах);
- социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм);
- лингвосоциокультурный (знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе) [2].

Практика показывает, что процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза является довольно трудоемким. Это объясняется объективными сложностями, связанными с усвоением системы иных национальных ценностных ориентаций, со знакомством со сложившейся системой восприятия и оценки профессиональной среды в родной культуре. Отсюда возникают сложности во взаимопонимании, ведущие к затруднениям в межкультурной коммуникации. Таким образом, для ведения полноценного межкультурного диалога студенты должны быть готовы к неизбежным несовпадениям в системе национальных ценностей, уметь определять оптимальную стратегию ведения прямого или опосредованного общения на профессиональные темы с представителями различных культур.

В теории и методике обучения иностранным языкам имеется ряд работ, специализирующихся

в области подготовки будущих менеджеров к участию в межкультурном общении. Структура, компонентный состав, роль и место межкультурной компетенции в подготовке специалиста экономического профиля освещены в работах В.Г. Буниной, М.В. Гараевой, Л.С. Зникиной, Е.А. Скобелевой, Н.Д. Усвят, О.А. Фроловой и др. Различным проблемам в процессе подготовки будущих менеджеров уделялось внимание в исследованиях Е.Ю. Айрапетовой, Н.С. Дуловой, М.В. Заворочай, Н.А. Киселевой, Д.Н. Корнеева, И.В. Резанович, А.Н. Топузовой, Л.Н. Феофановой и др.

Как свидетельствуют результаты проведенных исследований, разработка проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов специализированных вузов связана с тем, что реальный процесс межкультурного общения требует от них не только высокого уровня профессиональной и коммуникативной компетенции. Для участия в межкультурном диалоге им необходима способность к самостоятельному рефлексивному освоению новых моделей профессионального поведения, принятию обоснованного (коллективного) решения в сложной проблемной (неординарной) профессиональной ситуации на основе глубочайшего анализа родной и иной профессиональных концептосфер. Формирование такой способности может быть обеспечено при условии использования кейс-метода.

*Кейс-метод* (от англ. «case study») – изучение конкретного случая/проблемы/ситуации) основан на анализе деловой ситуации, взятой из реальной практики делового общения. Эта ситуация не только отражает какую-либо практическую проблему, как правило, не имеющую однозначного решения, но и активизирует определенный комплекс профессиональных знаний и умений [3].

Метод решения ситуационных задач (кейс-метод, метод ситуационного анализа) получил свое развитие в американской школе бизнеса и в настоящее время распространился в сферу образования, социологии, экономики. Сформировалось целостное теоретическое направление, оценивающее возможности данного метода при решении различных образовательных задач: при повышении эффективности самостоятельной работы студентов (Д.А. Елисеев), при обучении стратегическому менеджменту в высшей школе (Е.В. Егорова), при совершенствовании методики итогового тестирования в вузах (И.В. Королева), при моделировании и инструментальной поддержке онлайн-обучения (В.В. Бовт), при

оценке структуры и содержания методической компетенции лингвиста-преподавателя (Е.Н. Красикова), при разработке методики организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога (И.В. Шумова).

Отдельного внимания заслуживает опыт исследований кейс-метода, представленный в зарубежных источниках информации. Ведущая роль в теоретической разработке кейс-метода и практическом его применении принадлежит американским ученым (Dr. Copeland, J.A. Erskine, M.R. Leenders, L.A. Mauffette-Leenders, R. Merry). С практической точки зрения кейс-метод используется при подготовке специалистов в области медицины, юриспруденции, психологии, политологии, экономики и бизнес-образования (K.N. Fitzgerald, P.H. Robinson, D. Kirschner, J.B. Johnson, R.F. Bruner, C.R. Christensen).

Как можно заключить, метод «кейсов» активизирует учебный процесс и является эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся. Использование данной технологии в учебном процессе приводит к обновлению, развитию, повышению интенсивности разнообразных форм взаимодействия между субъектами учебного процесса, так как его сущностной характеристикой является ориентация на межличностное взаимодействие, воздействие на психическую и социальную структуру личности.

В современной методике имеется ряд работ, в контексте которых кейс-метод исследован с позиций обучения иноязычному общению. М.В. Гончарова и Е.А. Стародубцева видят целесообразным использование кейс-метода при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов экономических специальностей, т.к. результатом применения данного метода являются не только знания, но и коммуникативные умения, применимые на практике [4; 5]. По мнению М.В. Гончаровой, использование кейс-метода в обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению направлено на развитие у обучаемых желания практически использовать иностранный язык, стимулирование речемыслительной деятельности, осознание студентами иностранного языка как инструмента и средства социального взаимодействия для решения задач профессиональной деятельности [4]. Е.Е. Щербакова относит кейс-метод к наиболее приемлемым технологиям развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза, поскольку

применение кейс-метода повышает мотивацию студентов к овладению культурой народа страны изучаемого языка в повседневных социально-бытовых и деловых ситуациях общения [6].

Проведенный анализ позволил заключить, что кейс-метод начинает проникать в исследовательское поле лингводидактики. Но к настоящему времени исследованы далеко не все его потенциальные возможности. В частности, данный метод не подлежал изучению с позиций повышения эффективности формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции: межкультурный аспект применения кейс-технологии к настоящему времени практически не исследован.

Из сказанного следует, что на сегодняшний день в теории и практике обучения ИЯ студентов экономического вуза четко определяется ряд весьма существенных проблем, требующих своего решения. Во-первых, налицо недостаточный уровень сформированности у студентов межкультурной коммуникативной компетенции. Во-вторых, отсутствуют четко обозначенные параметры данной компетенции, уровней ее сформированности, а также не разработана технология ее формирования применительно к подготовке будущих профессионалов экономического профиля. В-третьих, в настоящее время не существует научно обоснованной методики, призванной формировать межкультурную коммуникативную компетенцию студентов экономического вуза на основе кейс-метода.

Данные проблемы требуют своего решения как в теоретическом плане разработки научно обоснованной концепции, так и в практическом аспекте, который должен заключаться в создании «кейсотеки» (системно организованной совокупности кейсов на русском и иностранном языках, предназначенной для формирования межкультурной коммуникативной компетенции) в разработке системы упражнений по работе с кейсами в ходе межкультурного обучения.

Стратегия решения данной проблемы гипотетически может предполагать:

- 1) конкретизацию сущности и роли межкультурного подхода при обучении ИЯ в неязыковом (экономическом) вузе;
- 2) определение специфики межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза, обоснование ее параметров и выявление уровней ее сформированности;

3) уточнение роли кейс-метода в теории и практике обучения ИЯ применительно к неязыковому вузу;

4) обоснование лингводидактического потенциала кейс-метода применительно к формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов экономического профиля;

5) отбор и организацию кейсов на двух языках (русском и немецком), предназначенных для формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях подготовки студентов экономического вуза;

6) разработку методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции на основе использования двуязычных кейсов.

При решении этих задач можно предполагать успешность формирования способности у студентов экономического вуза к полноценному межкультурному взаимодействию.

#### Литература

1. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и методики перевода: сб. науч. тр. Сер. Язык. Культура. Коммуникация. – Т. 1,

Вып. 14. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2011. – С. 237-244.

2. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
3. Тарев Б.В. Межкультурное измерение бизнес среды посредством метода «кейсов» // Иностранные языки: теория и практика. – М.: Тезаурус, 2010. – № 2. – С. 43-49.
4. Гончарова М.В. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению: на материале специальностей «Менеджмент», «Управление»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
5. Стародубцева Е.А. Кейс-стади как современный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов и аспирантов экономических специальностей / Московская гуманитарно-техническая академия. – URL: <http://www.e-magazine.meli.ru/vipusk18.htm>
6. Щербактова Е.Е. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: финансово-экономический профиль, нем. яз.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

Леонгард Оксана Александровна, преподаватель кафедры немецкого языка, Московский городской педагогический университет, e-mail: leongard.hse@mail.ru

Leongard Oksana Aleksandrovna, teacher of German language department. Moscow City Pedagogical University.

УДК 372.8:811.611

© Л.А. Лопинцева

### Состояние сформированности читательских умений школьников

В статье на основе констатирующего этапа эксперимента анализируется состояние сформированности коммуникативной компетенции учащихся через чтение текстов разных типов. Определяется роль данного вида речевой деятельности в образовании и социализации школьников, тем самым подчеркивается метапредметность коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, сплошной и несплошной текст, просмотровое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение.

Л.А. Lopintseva

### State of formation of students' reading skills

In the article the state of formation of students' communicative competence through reading texts of different types is analyzed on the basis of stating stage of the experiment. The role of this kind of speech activity in education and socialization of students is determined, it points out a meta subjective essence of communicative competence.

**Keywords:** communicative competence, continuous and discontinuous text, skimming reading, introductory reading, studies reading.

Чтение играет ведущую роль в жизни человека. Известно, что около 80% информации, которая усваивается человеком в течение жизни,

приобретается путем чтения, 25% рабочего времени различные специалисты расходуют именно на чтение, 90% информации, получаемой

школьниками, так или иначе связано с процессом чтения текстов разных типов. Таким образом, текст является «не только средством обучения, но и той речевой средой, в которой осуществляется обучение родному языку» [8, с. 39].

Понимание и восприятие текста учащимися «определяет эффективность формирования и развития компетенций» [8, с. 38]: лингвистической, языковой, коммуникативной.

Сформированность умения чтения текстов показывает общий уровень подготовки учащихся средней школы. Недостаточная сформированность данных умений может стать преградой для успешного овладения любой дисциплиной, как школьной, так и вузовской, а также для высоких профессиональных достижений практически во всех сферах жизни.

В Стандарте основного общего образования по русскому языку (Львова, 2004) умения извлекать необходимую информацию из источников, «созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), перевод информации из одной знаковой системы в другую...» [5, с. 28] названы общими учебными умениями. Эти умения лежат в основе информационно-коммуникативной деятельности, сюда же входит «выбор вида чтения в соответствии с поставленной целью (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.)». В ФГОС 2009 г. «смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации...» названы одними из универсальных учебных действий, овладение которыми «выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [6, с. 53].

В 2010/11 учебном году среди учащихся 7 – 10-х кл., обучающихся в школе для одаренных детей при муниципальном бюджетном учреждении «Городской научно-методический центр», был проведен констатирующий эксперимент.

**Цель эксперимента** – определение сформированности важнейших коммуникативных умений, связанных с восприятием и смысловой переработкой информации текстов разных типов.

**Цель данной статьи** – на основе описания констатирующего этапа эксперимента и анализа его результатов выявить состояние сформированности у школьников коммуникативных умений чтения текстов разных типов:

- понимание текста;
- интерпретация текста;
- применение информации в личных и образовательных целях.

Определим, что мы будем понимать под «текстами разных видов». Прежде всего нас будут интересовать учебные тексты, т. к. именно учебные тексты являются средством обучения и представляют собой «источник познавательных задач и проблем, которые надо обнаружить и решить» [7, с. 43]. Следовательно, успешность восприятия текста будет зависеть от умения декодировать смысл текста (на этой стадии происходит понимание текста), интерпретировать его (на этой стадии предполагается рефлексивная деятельность: соотнесение с личным опытом, определение личной значимости информации) и применять полученную из текста информацию для решения познавательных задач. Только в этом случае можно говорить о понимании текста и возможности использования его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

Информация текста может быть представлена вербально (словесный текст) или иконически (изобразительно). Учебные тексты чаще всего сопровождаются фотографиями, иллюстрациями, схемами, таблицами, графиками, формулами, техническими рисунками и т.д. Это объясняется тем, что задача автора учебного текста заключается в том, чтобы обеспечить читателю наиболее благоприятные условия для восприятия информации.

Таким образом, под «текстами разных видов» мы будем понимать тексты словесные (сплошные) и изобразительные (несплошные).

Как показал проведенный нами эксперимент, 66% учащихся лишь сделали попытку ответить на вопрос к тексту, используя предложенные схемы и таблицы, 34% школьников с заданиями не справились. Наши данные не противоречат статистике международного исследования PISA, по которым только 37% учащихся 15-летнего возраста способны извлечь информацию из графиков, диаграмм, схем, рекламы, карты и т.д. (Умение читать и интерпретировать количественную информацию на международном уровне считается важным умением современного человека).

Для констатирующего этапа эксперимента учащимся было предложено несколько текстов, разных по способу и форме передачи информации:

- учебный словесный текст (сплошной);

- изобразительный (несплошной) текст, представляющий собой схему;
- изобразительный (несплошной) текст, представляющий собой таблицу.

**Первый текст из учебника «История России. XIX век» под ред. П.Н. Зырянова [4, с. 44].**

«Наполеоновское нашествие было огромным несчастьем для нашей страны... В огне пожаров навеки исчезли многие драгоценные реликвии прошлого. Что не сгорело, то было расхищено. Громадный урон понесли промышленность и сельское хозяйство. Погибло много людей.

Но общая беда, как известно, сближает людей. В борьбе с врагом сплотилось население центральных губерний...

Москва стала духовным центром России. «Мы были дети 12-го года», – говорили о себе декабристы.

М.И. Кутузов, в ком счастливо сочетались лучшие черты русского характера, неслучайно оказался в центре событий. Выдвинутый народом, в тот год он стал, по существу, национальным лидером. В самом названии Отечественной войны подчеркивается ее общественный, национальный характер. Она не прошла бесследно...».

Характеристика текста: текст сплошной. Предполагаемый способ деятельности – интерпретация текста, нахождение основной информации.

**Задания к тексту:**

1. Придумайте заголовок, отражающий тему текста.
2. Сформулируйте тезис, выражающий общий смысл текста.
3. Сформулируйте доминирующую идею текста.
4. «Пробегите» глазами текст. Найдите и запишите только ту информацию, которая поможет вам ответить на вопрос: «Каково историческое значение победы в Отечественной войне 1812 г.?».

Первое задание направлено на выявление общего понимания текста через определение главной темы путем формулирования заголовка и тезиса, выражающих общий смысл. Учащиеся должны были продемонстрировать умение выделять основные идеи и отличать их от второстепенных. Задание проверяло умения учащихся находить информацию в тексте для решения проблемного вопроса.

Текст требовал от учащихся фоновых знаний не только по истории, но и литературе. Цитаты «Москва стала духовным центром России», «Мы были дети 12-го года» должны были вывести учащихся на ассоциации, связанные с творчеством поэтов пушкинской поры и самого А.С. Пушкина. Именно эта мысль в тексте была доминирующей.

Учащимися были даны следующие заглавия к тексту: «Отечественная война в жизни народа», «Наполеон – наша общая беда», «Отечественная война», «Победа в Отечественной войне», «Сплочение России» и т.д. Такие заглавия говорят о том, что учащиеся 7–10-х кл. глубокого понимания текста не продемонстрировали. У школьников не сформированы умения определять доминирующую идею текста, находить и использовать нужную информацию для решения познавательных задач. Данный вывод подтверждает итоги ЕГЭ, когда выпускники не «вычитывают» информацию из текстов не только на экзамене по русскому языку, но и по обществознанию и другим предметам.

Закономерно практически 100%-ное невыполнение 2-го и 3-го заданий, 4-е задание выполнили 26,6% учащихся.

**Второй текст – схема из учебника «География. 7 класс» под ред. О.В. Крылова [2, с. 9].**

Характеристика текста: текст несплошной. Способ деятельности – интерпретация текста (восприятие и переработка текста на основе логического анализа), нахождение информации.

Схема 1

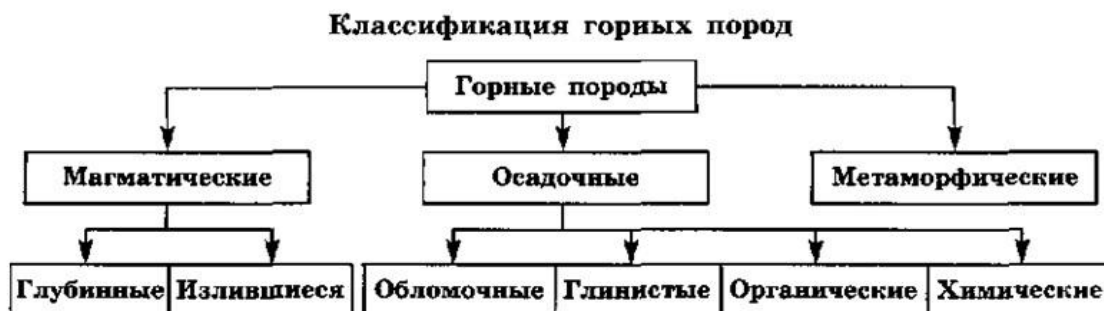
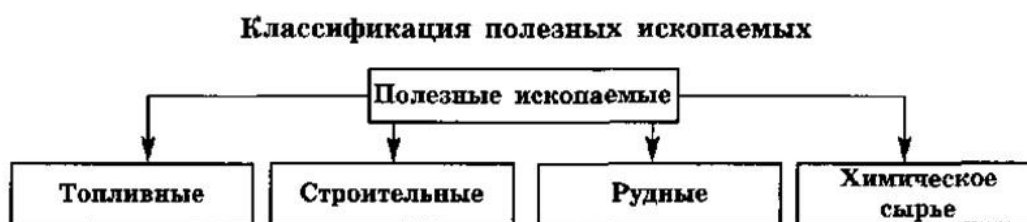


Схема 2



Ембулаева Т.Е. дает такое определение схемы: «Схема текста есть модель логико-смысловых связей, отношений между понятиями, явлениями, фактами, которые в нем излагаются. Деятельность ученика по построению схемы на основе текста базируется не только на его структурно-смысловом, но и на логическом анализе» [3, с. 17-18].

**Задания к текстам-схемам:**

1. Сопоставьте две схемы. К какому учебному предмету относятся данные научные понятия? Что они иллюстрируют?
2. Сопоставляя схемы, выявите соотношения между научными понятиями «горные породы» и «полезные ископаемые».
3. Напишите, как данные схемы помогут вам понять вещественный состав земной коры?

Первое задание не вызвало затруднений. Лишь 50% учащихся смогли ответить на вопрос, что иллюстрируют данные схемы (подсказка содержалась в 3-м вопросе). Это свидетельствует о неумении использовать информацию в тексте

для решения учебной задачи, что можно объяснить отсутствием навыка изучающего (аналитического) чтения, которое включает в себя все действия по выявлению информации текста и ее интерпретации. 0,6% попытались ответить на 2-й вопрос, и никто не справился с 3-м заданием. В анкете учащиеся отмечали, что работать со схемами им было интересно, но сложно – «не хватило знаний по географии». Но если мы говорим, что схема – это модель текста, где отношения между понятиями, фактами находятся в логико-смысловой связи, где эта связь фиксируется их позицией относительно друг друга графическими средствами соединения: линиями, стрелками, скобками, то можно констатировать, что у учащихся не сформированы умения видеть информацию, представленную структурно. Структура любой схемы состоит из «центра» или «верхнего этажа» и соответствует главной мысли текста или ключевому понятию. Учащиеся должны были увидеть логико-смысловую связь между понятиями, от них не требовались глубокие знания по географии.

**Третий текст-схема**

- Все лягушки – амфибии.*
- Все амфибии – позвоночные.*
- Все лягушки – позвоночные.*

Характеристика текста: текст несплошной. Предполагаемая деятельность учащихся: интер-

претация текста на основе логико-смыслового анализа, рефлексия на содержание и форму тек-



ста, применение информации для создания собственного текста, трансформация собственного текста в модель в виде схемы.

**Задания к тексту:**

1. В старой «Теории словесности» рассуждение определяется так: «Рассуждение... имеет целью выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль». Определите, как данный текст подтверждает определение «рассуждения».

2. Попробуйте вывести умозаключение, проиллюстрировав его в схеме.

95% учащихся смогли привести пример по образцу («Если 1-е, как 2-е, а 2-е, как 3-е, то 1-е, как 3-е»; «Все люди – живые. Все люди – дышат. Все живые дышат»; «Все люди – органика. Вся органика относится к химии. Все люди относятся к химии»). Никто из учащихся не определил, что предложенная схема – это модель рассуждения как типа речи, хотя в первом во-

просе все ключевые слова были даны: «теория словесности», «рассуждение», «выяснить понятие» (тезис), «развить» (аргументировать), «доказать или опровергнуть» (выводы). Этот пример подтверждает несформированность у учащихся умений определять общий смысл текста, логико-смысловые отношения между понятиями, представленными в сплошном тексте и в схеме, умение извлекать нужную информацию для решения познавательных задач.

Смысловое содержание текста может быть изложено и в табличной форме. Таблицей можно назвать такой способ передачи информации, при котором логико-смысловые отношения отображаются в графах, табличных рубриках, столбцах, строках, выделенных, как правило, в замкнутом пространстве. «В самой табличной форме заложены возможности для широкого использования приема сравнения, облегчающего понимание изучаемого материала» [3, с. 15].

**Четвертый текст – таблица из учебника «Введение в экономику и бизнес» под ред. И.В. Липсиц [1, с. 88].**

**Структура расходов семей горожан в 1989 г. (в %)**

Таблица 1

Страна	Питание	Одежда и обувь	Жилье	Транспорт	Обучение и лечение
Россия (1994–1995)	44,1	26,9	1,2	2,7	3,0
Португалия	35,0	11,0	15,0	16,0	6,0
Греция	33,0	9,5	20,5	13,0	4,5
Швеция	16,5	7,0	30,5	19,0	3,0
Япония	15,0	6,0	24,0	10,0	15,0
США	10,0	6,5	25,5	13,5	17,5

Характеристика текста: текст несплошной. Предполагаемые виды деятельности: интерпретация текста на основе анализа логико-смысловых отношений, отображенных в графах, рефлексия полученной информации, применение информации для решения проблем экономического, социального, политического характера.

**Задания к таблице:**

1. Познакомьтесь с информацией таблицы. Где вы можете использовать данную информацию?

Учащиеся смогли выявить только явную информацию (сравниваются расходы семей горожан разных стран по определенным параметрам).

Выявить закономерность: что является целью любого сравнения, определить, с какой целью можно использовать данную информацию. Учащиеся без помощи учителя не смогли определить спрос граждан на различные товары и услу-

ги, оценить стабильность социально-политической ситуации в стране. Но с помощью учителя они выполнили данное задание очень быстро и даже смогли выйти на закон Энгеля: «По мере роста доходов семей доля расходов на питание обычно снижается, на товары повседневного спроса стабилизируется, а на образование, медицину, отдых и развлечения – возрастает» [1, с. 87].

Можно предположить, что трудность выполнения данного задания состоит в том, что учащиеся не владеют способами деятельности при работе с таблицами. Т.Е. Ембулаева считает, что построение таблиц у школьников вызывает больше трудностей, чем построение схем. «Камнем преткновения становится основное действие приема – изображение через сопряженность делений таблицы логико-смысловых отношений содержательных элементов текста, которое и

раскрывает действительный уровень глубины его понимания» [3, с. 19].

Нами выявлены критерии оценки сформированности коммуникативной компетенции в чте-

нии текстов разных типов. Они представлены в таблице 2:

Таблица 2

Критерии сформированности умения читать тексты разных видов	Основные умения учащихся, характеризующие сформированность умения читать.
<b>1. Понимание текста в зависимости от выбора вида чтения.</b>	<b>Просмотровое чтение.</b> Умение определять, какой области человеческой жизни посвящен текст (чтение заголовка, графическое оформление текста и т.д.). <b>Ознакомительное чтение.</b> Умение определять тему текста (хотя бы в общем виде), цель написания текста, адресата текста (к кому обращен), уметь отличать содержание от стиля (что написано и как), уметь в общем виде определять смысл текста. <b>Изучающее чтение.</b> Умение определять проблему, сходства и различия в подходах решения данной проблемы (проблем), определять аргументации в пользу той или иной позиции; умение понимать зависимости, выраженные в графической форме, умение сравнивать объекты или информацию, находить закономерности, обобщать и делать выводы.
<b>2. Интерпретация текста</b>	Уметь определять свой смысл прочитанного текста; уметь выработать собственную точку зрения на проблему, обосновать ее, выбрав наиболее взвешенную аргументацию, подтверждающую или опровергающую собственную точку зрения; уметь объяснять смысл своей точки зрения с опорой на идеи текста; уметь осуществлять выбор из нескольких альтернатив; уметь извлекать нужную информацию из текста, таблиц, графиков, схем и т.д.; уметь отличать мнение по поводу чего-либо от фактов.
<b>3. Применение информации в личных или образовательных целях.</b>	Уметь извлекать нужную информацию из текстов разных типов для решения познавательных задач, для выполнения продуктивной деятельности (создание собственных текстов, схем, графиков, таблиц и т.д.); уметь собирать информацию для подготовки докладов, рефератов и т.д.; уметь организовать собственную учебную деятельность.

Цифровые данные результатов констатирующего этапа эксперимента даны в таблице 3:

Таблица 3

Критерии сформированности умения читать тексты разных видов	Характеристика умений	Процент выполнения
Понимание текста	- определение доминирующей идеи текста;	0%
	- определение логико-смысловых отношений между понятиями в схеме;	0,6%
	- определение закономерности сопоставления информации в таблице;	0%
	- определение общего смысла текстов, сплошных и несплошных.	100%
Интерпретация текста	- умение извлекать нужную информацию из текста задания;	50%
	- умение находить информацию для образовательных целей (личностное понимание смысла схемы).	0%
Применение информации	- применение информации для решения познавательных задач;	0%
	- создание собственного текста по данному образцу.	80%

**Вывод:** статистические данные констатируют, что у учащихся сформированы умения, позволяющие получить общее понимание содержания текста, представленного как в словесной форме, так и в форме схемы или таблицы. Глубокого понимания текста, умения интерпретировать и использовать информацию текста для решения познавательных задач учащиеся не продемонстрировали.

Таким образом, можно предположить, что у школьников сформировано умение просмотрового (просмотровое чтение позволяет получить общее представление о содержании текста) и ознакомительного (70% понимания текста) чтения текстов разных видов. Умения изучающего чтения, требующего глубокой аналитической работы с текстом, сформированы у учащихся на недостаточном уровне.

#### Литература

1. Введение в экономику и бизнес: учеб. для средн. спец. учебных заведений. 2-е изд. – М.: Вита-Пресс, 1994. – 208 с.

Лопинцева Людмила Александровна, аспирант ЗабГГПУ, методист Городского научно-методического центра. 672027, г. Чита, e-mail: chita\_home@mail.ru

Lopintseva Lyudmila Aleksandrovna, postgraduate student, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University, instructor, City Scientific Methodological Center. 672027, Chita.

УДК 378.02:37.016

© Е.С. Луткова

### Учебный культурологический комментарий как средство формирования концептуальной картины мира носителя языка

Статья посвящена исследованию сущности, принципов составления и структурно-содержательных характеристик учебного культурологического комментария как средства создания концептуальной картины мира носителя языка.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурологический комментарий.

Е.С. Луткова

### Educational cultural commentary as a means of forming conceptual picture of the world of the native speaker

The article is devoted to the essence, principles and structural and content characteristics of educational cultural commentary as a means of creating conceptual picture of the world of the native speaker.

**Keywords:** cultural lexicography, linguistic and cultural competence, linguistic and cultural commentary.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку на старших курсах языкового вуза предполагает формирование лингвокультурологической компетенции студентов, понимаемой как готовность и способность воспринимать и порождать речевое высказыва-

2. География: учебник для 7 кл. общеобр. учреждений / О.В. Крылов. – М.: Дрофа. 2001. – С.9.
3. Ембулаева Т.Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте // Рус. яз. в шк. – 1999. – № 4. – С. 12–21.
4. История России. XIX век: учебник для 8 кл. общеобр. учеб. заведений / П.Н. Зырянов, 4-е изд., дораб. – М.: Дрофа. 2001. – 320 с.
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего, основного образования по русскому языку // Нар. образование. 2004. № 7. – С. 256-274.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. 48 с.
7. Черепанова Л.В. Обучение аудированию учеб.-науч. текстов учащихся 5-х кл.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – С. 3-115.
8. Черепанова Л.В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые зап. Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2010. № 6 (35). – 146 с.

ние в устной и письменной формах, базирующееся на знаниях, умениях анализа, понимания и интерпретации инокультурных концептов в процессе сопоставления с аналогичными концептами в родной культуре, навыках оперирования языковыми средствами их выражения, уме-

ниях применять их для решения коммуникативных задач и отношениях к партнеру по межкультурному общению [Языкова, 2011: 285].

Такая способность может быть сформирована только на основе обширных знаний культуры носителей языка. Одним из эффективных видов методического обеспечения формирования лингвокультурологической компетенции являются словари нового типа, в которых лингвистические сведения сочетаются с культурной информацией обозначаемых языковых единиц и преследуют цель аккумулировать закодированную в языковой единице культурную информацию [Зиновьева, Юрков, 2009: 220-221]. Такие словари обладают следующими характеристиками: антропоцентричность, аксиологичность и прагматичность словарных материалов; тенденция к комплексному отражению толково-реально-энциклопедической информации; опора на интроспекцию [Колесникова, 2003: 40].

На сегодняшний день проблемой учебной лексикографии культурного компонента слова активно занимаются в основном применительно к преподаванию русского языка как второго и как иностранного [Верещагин, Костомаров, 1975, 1976, 1978, 2002; Меркиш, 1998; Колесникова, 2003; Ягодова, 2003; Кажигалиева, 2003. Абезгауз, 2010]. Перечислим ряд словарей лингвокультурологического типа, разработанных в методических целях<sup>1</sup>. При этом вопрос разработ-

ки учебного комментария национально-маркированных единиц, призванного обеспечить процесс обучения иностранному языку в рамках лингвокультурологического подхода на старших курсах языкового вуза, не был предметом лингводидактического исследования.

Целью проводимого нами исследования является формирование лингвокультурологической компетенции студентов языкового вуза в рамках курса по выбору ОПД «Межкультурный подход в обучении иностранным языкам» на основе разработанной нами технологии лингвокультурологической интерпретации текстов различных жанров, в т. ч. и фрагментов видеофильмов. Данная технология нацелена на развитие у студентов умений выявлять культурно-маркированные лексические единицы, анализировать их семантическую структуру, выделять культурологический компонент значения слова и исследовать этот компонент с помощью различных источников, в т. ч. поисковых систем Интернет; сопоставлять культурный фон явления в родной и изучаемой культурах с целью выявления общего и различного, интерпретировать эти различия и обобщать их в виде лингвокультурологического комментария. В связи с вышесказанным появляется необходимость научного обоснования статуса учебного лингвокультурологического комментария как средства формирования концептуальной картины мира носителя языка, принципов построения и его структурно-содержательных характеристик.

Проблема разработки учебного культурологического комментария лексических единиц была сформулирована исследователями в 80-х гг. XX в. Была предложена концепция нового типа словаря-комментария и описана сущность этого явления [Апресян, 1995; Колесникова, 2003; Баранов, 2001; Красных, Гудков, 2004; Перцев, 2003], разработана типология комментариев [Верещагин, Костомаров, 1980; Чернявская, 1982; Шахматова, Сим Ен Бо, 1996; Ягодова, 2003], сформулированы принципы лексикографического описания культурного компонента значения в рамках комментария [Верещагин, Костомаров, 1980; Меркиш, 1998], обозначена

<sup>1</sup> Гудков Н.П., Красных В.В. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. 1. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.

Денисова М.А. Лингвострановедческий словарь: Народное образование в СССР. – М., 1978. – 277 с.

Жукова И.Н., Лебедев М.Г. American Quilt: A Reference Book on American Culture (лингвострановедческий словарь) Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1999. – 88 с.

Жукова И.Н., Лебедев М.Г. American Quilt: A Dictionary of Language and Culture (Database) On-line publication <http://ifl/wl/dvgu.ru/nauka/bazy-dannyx>

Муллагалиева Л.К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: словарь / Элективный курс для 10-11 кл. школ гуманитарного профиля. – М.: Ладомир, 2006. – 234 с.

Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX в. – М.: Аграф, 2001. – 608 с.

Склярская Г.Н. Словарь православной церковной культуры. – СПб.: Наука, 2000. – 270 с.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: 3-е изд. испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.

Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с. (Фундаментальные словари).

Фелицына В.П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы: лингвострановедческий словарь / под ред. Е.М.

Верещагина и В.Г. Костомарова. – М.: Русский язык, 1990. – 220 с.

Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / Институт русского языка им. А.С. Пушкина; под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1988. – 272 с.

Чернявская Т.Н., Борисенко В.И., Вьюнов Ю.А. и др. Лингвострановедческий словарь национальных реалий России (словник базового уровня). – М., 1999.

структура семантизирующей статьи как основной композиционной и коммуникативной единицы учебного комментария [Брагина, 1980; Денисов, 1993; Воробьев, 1997; Кажигалиева, 2003].

В результате проведенного исследования сущности культурологического комментария нами сформулировано комплексное рабочее определение **учебного лингвокультурологического комментария** – это справочно-информационное произведение нового типа с выраженной лингводидактической ориентацией, основным отличием которого является интеграция в своей структуре элементов энциклопедического, культурологического и лингвистического словарей, а также ориентация на системное и целостное лексикографическое описание актуальной, закрепленной в массовом сознании культурной информации через «призму» межкультурной перспективы.

Описание культурологического компонента в рамках учебного комментария осуществляется посредством изъяснения лексического фона национально-маркированных слов с опорой на принцип освещения ключевых сведений, а также полагаясь на критерий подачи и представления материала с точки зрения динамики «другое» для «своих».

Учебный лингвокультурологический комментарий нацелен на фиксацию инвариантного образа лингвокультурем в массовом сознании носителя языка на основе исследования текстов, отражающих актуальное состояние дискурса определенного лингвокультурного сообщества: текстов СМИ, в особенности Интернет-ресурсов, современных энциклопедий и толковых словарей, в т. ч. электронных, нормативных документов, художественной литературы и т. д., и представление того, как этот инвариант реализован в языке.

Учебный лингвокультурологический комментарий имеет ориентирующий характер, т. к. призван транслировать культурную информацию, которой реально владеет носитель лингвокультуры, и которая задает ориентиры для правильного поведения в социуме.

Обозначим основные принципы построения учебного лингвокультурологического комментария.

Основу учебного лингвокультурологического комментария составляют как система традиционных принципов организации материала, разработанных Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, так и современные тенденции в развитии лексикографии. Традиционными принципами являются: принцип семантизации

лексического фона; ориентация на актуальное языковое и культурное сознание, принцип обучающей направленности в дозировке и концентрации материала [Верещагин, Костомаров, 1980: 253, 261]. Современные тенденции в развитии лексикографии включают **принцип диалогичности и интерактивного характера**, позволяющий осуществить «диалог» культур с учетом как минимум двух культурных перспектив [Колесникова, 2003: 105]. Этот принцип лежит в основе изъяснения в основном фоновой и коннотативной лексики и заключается в сопоставлении изучаемых культур и последующем выявлении существенной национально-релевантной информации, значимой для диалога с другой культурой. Таким образом, комментирование лексических единиц рассматривается как процесс сопоставительного изучения культурных ассоциаций, необходимых для диалога «другие» – «свои», т.е. толкование культурного компонента лексической единицы осуществляется через «призму» межкультурной перспективы. В рамках принципа обучающей направленности получили развитие **принципы адресной направленности и учета запроса и потребностей пользователя**, которые в исследовании А.Н. Баранова стали именоваться **факторами адресата, авторской интенции и пользовательской перспективы** как признаки динамического описания лингвострановедческого комментария и маркеров эвристичности и аксиологичности описания культурного компонента [Баранов, 2001: 58-70]. Ведущим принципом построения учебного лингвокультурологического комментария является **принцип аксиологической направленности**, что позволяет, во-первых, прогнозировать наличие или отсутствие у адресата определенного социально-детерминированного опыта относительно родной и изучаемой культур, чтобы использовать эту информацию для предупреждения возможной культурной интерференции, во-вторых, определить характер подачи и представления материала в динамике «свое» – «другое», что в рамках нашего исследования осуществляется по схеме «другое» для «своих» (авторская интенция – пользовательская перспектива). Специфичным принципом построения учебного комментария является **принцип «культурного блока или пласта культуры»**, суть которого заключается в целостном описании определенного блока инокультурной действительности при лексикографической трансляции культурного компонента лингвокультурем, раскрывающего именно этот фрагмент лингвокультуры.

Презентация культурной информации при семантизации лингвокультурем осуществляется по разработанному Н.Е. Меркиш *принципу последовательного введения семантической информации о слове*, реализация которого происходит через систему трех уровней семантизации: контекстуального, на котором осуществляется знакомство со значением слова в контексте, понятийного, предполагающего толкование лексического значения слова, и фонового, на котором сообщается фоновая информация о слове [Меркиш, 1998: 59-60].

Проиллюстрируем реализацию названных принципов на примере лингвокультурологического комментирования реалий системы высшего образования в США *College Fraternity*. Итак, в левой части семантизирующей статьи располагается семантизируемое заголовочное слово или словосочетание. Правая часть статьи является семантизирующей, она призвана раскрыть лингвокультурологический смысл лексической единицы и состоит из трех компонентов: 1) краткого толкования языкового (лексического) значения слова; 2) изъяснения лексического фона с ориентацией на актуальное культурное сознание; 3) компонента «дополнительные сведения», являющегося опцией в словарной статье, наличие или отсутствие которого зависит от типа семантизируемой национально-маркированной единицы. Данный компонент обязателен при толковании фоновой и коннотативной лексики, когда возможно сопоставление культурного явления в родной и изучаемой культурах. С целью увеличения информационного объема словарной статьи и раскрытия ее культуроведческого потенциала в комментарии используются отсылочные маркеры как существенные характеристики отражения аксиологической составляющей лингвокультуры:

### *College Fraternity*

1. A student greek organization at a college or university for undergraduates formed chiefly for social purposes having secret initiation and rites and a name consisting of two or three Greek letters. Fraternity is a male organization, the same organization for women is called *sorority*.

2. Aspecifically American institution in the higher educational structure representing a symbol of American college student independence, pride, and leadership.

It's necessary to differentiate between national and local fraternities. National fraternities are nationally

recognized, they are members of *Interfraternity Council (IFC)* and have their collegiate chapters at senior colleges and universities that offer more than a bachelor's degree. Local and regional fraternities are not nationally recognized, they start their chapter at one college and university and can't be members of IFC. All in all there are 123 greek organizations in America with 9 million members total.

A college fraternity pursuits five main goals: leadership, academics, community service, social life and athletics. So it provides a young man with: 1. a wealth of leadership opportunities via a large number of campus leadership positions that a student can hold and leadership and developmental seminars they can participate in; 2. a necessary atmosphere conducive to high academic performance and making students live to their highest academic potential by means of various scholastic enhancement programs, awards for good grades and what is more scholarships supported by the national governing bodies and local alumni groups; 3. annual philanthropy projects to donate time and efforts to raise funds to benefit some worthwhile cause; 4. balanced social programs for affiliated members such as *formals, Homecoming Dance, Greek Week* and other events.

The process of joining a fraternity is called *«going greek»*.

Sometimes fraternities are associated with such negative phenomenon as *hazing*.

В рамках изучения фрагмента инокультурной действительности составление комментария является мини-исследованием студентов по выявлению культурологических лакун, заполнению их соответствующей информацией и последующей фиксации данной информации в собственном комментарии в соответствии с принципами лексикографирования культурного компонента и структурными особенностями комментария, описанными выше.

### Литература

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учеб. пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2009. – С. 220-222.
4. Кажигалиева Г.А. Лингвокультурологический комментарий на занятиях по практическому курсу русского языка. – Алматы, 2003.

5. Колесникова М.С. Лексикографический аспект лингвострановедения // дис. ... д-ра филол. наук. – Ярославль, 2003. – 477 с.
6. Меркиш Н.Е. Семантизация культурно-маркированной лексики на продвинутом этапе (на материале обучения студентов немецкому языку как второму иностранному) // дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 216 с.
7. Языкова Н.В. Целеполагание в языковом образовании с позиции межкультурного подхода // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул, АГПА, 2011. – С. 285.

*Луткова Елена Сергеевна*, учитель английского языка, ГОУ школа №1520 им. Капцовых.  
*Lutkova Elena Sergeevna*, teacher of the English language, secondary comprehensive school № 1520  
e-mail: krepkih.elena@yandex.ru

УДК 372.8:81

© Д.Г. Матвеева

### Языковое образование в условиях поликультурной среды

В статье рассматривается проблема языкового образования в условиях поликультурной среды. Дано описание особенностей мультилингвального и поликультурного образования.

**Ключевые слова:** языковое образование, поликультурная среда, интерференция, опора на родной язык, перенос, изоморфные, алломорфные элементы.

*D.G. Matveeva*

### Linguistic education in the conditions of multicultural environment

The article considers problems of linguistic education in the conditions of multicultural environment, peculiarities of multilingual and multicultural education.

**Keywords:** linguistic education, multicultural environment, interference, reliance on native language, transposition, isomorphic and allomorphic elements.

В условиях глобализации современного мира большое внимание уделяют языковому образованию школьников и студентов. Как известно, роль любого языка определяется его статусом в обществе, государстве. Языки глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющие максимальный объем общественных функций, становятся международными средствами общения. К таким языкам относятся, например, английский и немецкий языки. Если на языке говорят в ряде стран того или иного региона, этот язык приобретает статус межгосударственного. Язык может играть роль государственного (например, русский язык в России) или локального языка (например, татарский, якутский, бурятский и др.). Очевидно, что с точки зрения формирования ценностных ориентаций конкретной личности в современном мире, расширения ее образовательных и социальных возможностей наиболее значимыми являются языки глобального общения. Но это не означает, что наряду с языками международного общения не должны изучаться локальные языки. Более

того, государство и общество должны создавать благоприятные условия для этого.

Под языковым образованием понимаем процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность. Языковое образование также трактуется как результат этого процесса или как система образовательных учреждений, в которых осуществляется обучение неродным языкам. Б.С. Гершунский предлагает рассматривать языковое образование как ценность, процесс, результат, систему, подчеркивая многоаспектность данного понятия [3: 38]. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез развивают эту мысль, рассматривая языковое образование в трех аксиологических блоках: языковое образование как государственная ценность; языковое образование как общественная ценность и языковое образование как личностная ценность. Следует отметить, что речь идет о взаимосвязанных блоках. Только в гармонии государственных, общественных и личных интересов в развитии языкового образования возможно достижение качественных результатов в решении не только социально-

педагогических проблем, стоящих перед обществом, государством, образованием, но и проблем социально-культурного плана [2: 6].

Личностно ориентированная ценность языкового образования обусловлена степенью осознания личностью важности иностранного языка как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире, личностной потребностью в изучении иностранных языков и в практическом использовании. На государственно-общественном уровне престиж языкового образования зависит от степени и глубины межкультурной интеграции в конкретных и геополитических регионах, диапазона политико-экономических и культурных потребностей в международной кооперации и межнациональном сотрудничестве. Создание таких условий в обществе позволит установить пути разумного удовлетворения общественно-государственных и личностных потребностей и интересов в изучении современных неродных языков и сформулировать социальный заказ, т.е. требования государства и общества к лингвокультурной подготовке учащихся.

Сегодня в России развито языковое многообразие в обществе и, соответственно, многоязычие его граждан. На государственно-общественном уровне поддерживается не только развитие языков глобального или межгосударственного уровня, но и проводится защита, укрепление и развитие локальных языков, т.е. территориальных языков и языков меньшинств. Следует отметить, что многоязычие индивидуума означает знание им не менее двух неродных языков; владение этими языками как средством межкультурного общения с их «коренными» носителями. И в этом случае речь не обязательно должна идти о языках международного общения, т.е. наиболее престижных и общепризнанных языках, используемых в общении между народами разных государств.

Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу иностранных языков в современной России, можно назвать: расширение международных экономических, политических и социальных связей; межгосударственная интеграция в сфере образования; доступ к опыту, знаниям и информации в мире. Сегодня главной функцией иностранных языков является установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры, в т. ч. и с помощью средств новых информационных технологий. Язык, а следовательно, и языковое образование выступают в

качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей [2]. Владение иностранным языком международного значения дает личности шанс занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение. Более того, все ярче осознается тот факт, что богатством общества в условиях современной рыночной экономики и развития информационных технологий становятся человеческие ресурсы, которые выступают в качестве основного стратегического фактора экономического и социального прогресса. В решении этой задачи важная роль отводится и языковому образованию как фактору, превращающему человека в развитую личность, и расширяющему его социальную и экономическую свободу и мобильность.

В Республике Бурятия, как и в большинстве регионов России, – мультилингвальная и поликультурная образовательная среда. Как известно, поликультурная образовательная среда является местом пересечения множества культур и способствует формированию таких социально значимых качеств, как толерантность и эмпатия. Поликультурная среда как особый вид социума представляет собой многонациональное сообщество людей, имеющих отличную друг от друга ментальность, придерживающихся различных религиозных, политических, экономических и других взглядов, что необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам.

Языковое образование учащихся и студентов Республики Бурятия состоит в обучении бурятскому, русскому, английскому языкам (немецкому, французскому) и, по-нашему мнению, должно преподаваться интегрированно, трансформируя навыки с одного предмета на другой. Иностраный язык должен преподаваться с учетом и опорой на родной и второй языки. По традиции «опора на родной язык» трактуется как постоянное сравнение двух (трех) языковых систем, используемых в качестве отправного пункта усвоения. Опора на родной (второй) язык предполагает систематическое обращение к знаниям учащимися родного языка в процессе совершенствования навыков путем привлечения их к сопоставлению, анализу, выделению общего и различного (изоморфных и алломорфных элементов) в контактирующих трех языках. Что касается учета родного языка, то он нацеливает учителя на предвидение интерфирующего влияния родного языка и профилактику его в каждом конкретном случае посредством такой организации упражнений, при которой ученик не ощуща-



ет, что усвоение происходит благодаря какому-то сравнению, ибо последнее не является исходным моментом.

Принцип учета родного языка обучающихся предполагает проведение преподавателями предварительного сопоставительного анализа грамматических форм в родном, русском и иностранном языках, осуществляемого с целью прогнозирования трудностей, с которыми могут столкнуться обучаемые при овладении иностранным языком, и построения методики обучения ИЯ, учитывающей характер грамматических опор, выявление зон межъязыковой и внутриязыковой интерференции для прогнозирования и предотвращения возможных типичных ошибок.

Кроме того, исходным при определении сущности языкового образования как ценности является тезис о том, что изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа – его носителя. В связи с этим было бы правильно говорить о языковом образовании в рассматриваемом аспекте как о лингвокультурном образовании, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, осознающих свою принадлежность к определенному этносу, к региону постоянного проживания и к государству в целом, а также способных самоидентифицироваться в мировом пространстве.

Вслед за П.В. Сыроевым считаем, что «культура – это исторически передаваемая система символов и норм, разделяемая группой людей, консолидированной по определенным признакам, религии, географическому месту проживания, образованию, социальному статусу, профессии, политическим взглядам и т.п.» [7: 30]. При этом, под символом автор понимает знак, наделенный специальным значением представителями определенной культуры. Нормами культуры называется негласный свод правил, положенных в основу формирования данной культуры, разделяемых представителями данной культуры и отличающих своих от представителей других культур. Поэтому при изучении поликультурных сообществ в странах изучаемых языков в центре внимания должны быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, социальных, религиозных, профессиональных и других культур.

Необходимо также помнить, что любой язык – многоуровневое образование, состоящее из целого ряда подсистем, каждая из которых включает в себя свой компонент картины мира.

Но наибольшими «мировоззренческими» возможностями обладает, безусловно, лексическая система языка. Приоритет лексической картины мира по отношению к морфологической, синтаксической и т.д. объясняется тем, что количество лексических единиц в языке неизмеримо больше по сравнению с другими. Отсюда огромные преимущества лексической картины мира по отношению к иным видам языковой картины мира. В отличие, например, от морфологической картины мира, которая изображает мир весьма абстрактно даже и в языках с развитой системой флексий, лексическая система языка позволяет смоделировать мир в достаточно многообразной и выразительной форме. Именно в ней легче, чем в других, обнаружить «мировоззренческую» природу языковой картины мира.

Каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая выступает как обязательная для всех носителей языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, поэтому носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков.

Следует подчеркнуть, что языковая картина мира является «наивной», так как во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины мира. При этом отраженные в языке наивные представления отнюдь не примитивны: во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные. «Наивная картина мира» как факт обыденного сознания воспроизводится пофрагментарно в лексических единицах языка, но сам язык непосредственно этот мир не отражает, он отражает лишь способ представления (или концептуализации этого мира) национальной языковой личностью, поэтому выражение «языковая картина мира» достаточно условно [1]. Языковая картина мира как бы дополняет объективные знания о реальности, часто искажая их. Так как познание мира человеком несвободно от ошибок и заблуждений, его концептуальная картина мира постоянно меняется, тогда как языковая картина мира еще долгое время хранит следы этих ошибок и заблуждений [4: 65].

В настоящее время знание языков становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека; требования государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки учащихся должны выражать

ся в умении последних использовать изучаемые языки в реальной межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность» своего партнера по общению [6].

Языковое многообразие и многообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия и как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном пространстве. В политической сфере также все более осознается тот факт, что многообразие языковых сообществ и культур, являясь бесценным уникальным наследием, в перспективе должно превратиться из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных культур, в средство взаимного понимания и обогащения [2].

Таким образом, языковое образование выступает в качестве значимого медиума, оно формирует сознание личности, ее способность быть социально мобильной в обществе, свободно «входить» в открытое информационное пространство. Сегодня главной функцией иностранных языков является установление взаимопонимания между народами-носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры, в том числе и с помощью средств новых информационных технологий. Язык, а следовательно, и языковое

образование выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей [2]. Данный процесс направлен на приобщение учащихся и студентов к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам. Используя навыки межкультурной и профессиональной иноязычной коммуникации они должны демонстрировать способность и готовность ко всесторонней профессиональной иноязычной коммуникации.

#### Литература

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – №1.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2004.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XIX в. (в поисках практикоориентированных образовательных концепций). – М., 1997.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
5. Матвеева Д.Г. Методика обучения студентов-билингвов видоременным формам английского глагола. – Улан-Удэ, 2007.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989.
7. Сысоев В.П. Концепция языкового поликультурного образования. – М., 2003.

*Матвеева Дора Гончиковна*, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6. E-mail: www.mdg06@mail.ru  
*Matveeva Dora Gonchikovna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. Ulan-Ude, Ranzhurov str., 6.

УДК 372.8:811

© *Е.С. Мурашева*

### **Субъектность младших школьников при обучении иностранным языкам: ядерные и периферийные характеристики**

В данной статье раскрывается содержание субъектности младших школьников при обучении иностранным языкам. Рассматриваются возрастные границы младшего школьного возраста. Также предпринимается попытка определить современный портрет ученика начальной школы. Автор раскрывает особенности субъектности учащегося начальной школы, ее ядерные и периферийные характеристики при обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** младший школьник, субъектность, ядерные и периферийные характеристики, обучение иностранным языкам.

### **Young learners' subjectivity while learning foreign languages: nuclear and peripheral characteristics**

The article focuses on the issue of young learners' subjectivity while learning foreign languages. The age boundaries of young learners' school age are considered. It also attempts to determine a modern portrait of primary school student. The author singles out the peculiarities of young learners' subjectivity, its nuclear and peripheral characteristics while learning foreign languages.

**Keywords:** young learner, subjectivity, nuclear and peripheral characteristics, teaching foreign languages.

Создавшаяся глобализация информационного пространства, лингвистической доминантной которого становится английский язык, заставляет говорить о необходимости смены парадигмы в преподавании иностранных языков. Изменения должны коснуться прежде всего начальной ступени обучения, в рамках которой необходимо заложить прочные основы для последующего эффективного формирования элементарной коммуникативной компетенции обучающихся. Залогом успешного формирования данной компетенции является высокий уровень развития субъектности младшего школьника.

На сегодня субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом изучения не только психологов, педагогов, но и методистов. В случае методического ракурса рассмотрения субъектность обуславливает «интегрированность и целостность индивидуальности» [3, с. 5]. Более того, субъектность означает детерминанту овладения иностранным языком, меру активации личностных ресурсов, обеспечивающую успешность в овладении ИЯ как средством общения. Данная интерпретация субъектности полностью продиктована особенностями процесса обучения иноязычному общению и пронизана лингводидактическим содержанием.

В современной науке выдвигаются разные точки зрения на возрастные границы младшего школьного возраста. Согласно первой из них, основанной на работах известного психолога Л.С. Выготского, начало младшего школьного возраста соотносится с кризисом 7 лет. Согласно второй точке зрения (А.Д. Андреева, Дж. Баттерворт, А.Д. Воронова, И.В. Дубровин, М. Харрис), начало данного возрастного периода определяется моментом поступления ребенка в школу. В современных периодизациях границу младшего школьного возраста относят к 10-11 годам без четкого, однако, обозначения произо-

шедших сдвигов в развитии младшего школьника. Последующий возраст (10-12 лет) рассматривался обычно как подростковый в работах Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна. Новая позиция в понимании данного возрастного периода заключается в том, что он рассматривается как «вторая фаза младшего школьного возраста» [8, с. 61]. Проанализировав имеющиеся подходы, мы принимаем для себя в качестве исходного положение о том, что границы данного возраста совпадают с периодом обучения в начальной школе и охватывают период с 7 до 11 лет.

Современные младшие школьники обладают уникальными особенностями и во многом отличаются от детей прошлого века. Исследования, проведенные Н.А. Горловой, свидетельствуют о том, что в сознании у них преобладает смысловая сфера, они характеризуются повышенной возбудимостью и гиперактивностью, усилением потребности к восприятию информации, доминированием системы отношений, повышенной тревожностью и агрессией, стремлением к самореализации, обладанием новым типом сознания [4, с. 18-22]. На схеме 1 мы приводим характеристики младшего школьника прошлого и нынешнего времени. Данная схема призвана проиллюстрировать весьма заметные новообразования, свойственные современным ученикам младшего школьного возраста.

Соотнеся новые данные о специфике психосферы детей младшего школьного возраста с характеристиками субъектности, мы пришли к выводам о том, что субъектность имеет сегодня еще большее количество оснований для развития, чем это было в прежние времена. Обязательное развитие данной характеристики личности обусловлено:

- наличием врожденной смысловой сферы (прямая связь с осознанностью как характеристикой субъектности);

Схема 1

**Отличительные характеристики младших школьников**



- гиперактивностью (активность – доминантная характеристика субъектности);
- стремлением к самореализации (самореализация рассматривается как одна из обязательных черт субъектности);
- преобладанием системы отношений (отношение к деятельности и стремление стать субъектом как характеристики субъектности приобретают особое значение при ее развитии);
- комплексным функционированием познавательных процессов (благодаря этому развитие умений осуществляется последовательно и целостно; данное функционирование помогает мотивировать учащихся к процессу учения);
- категориальным мышлением и свернуто-стью мыслительных операций (такие характеристики субъектности выдвигаются на первый план как рефлексия и самоконтроль).

Выявленные нами факты, связанные с особенностями проявления субъектности у детей младшего школьного возраста, подвели нас к необходимости выделения ядерных и периферийных характеристик субъектности, которые могут и должны быть развиты в начальной школе в ходе изучения предмета «Иностранный язык».

Взяв за основу аспекты деятельности (познавательный, личностный, деятельностный, творческий, психологический, кооперативный), реализуемые младшими школьниками при изучении иностранного языка, нам удалось установить, что одной из основных составляющих субъектности является рефлексивность. Сформированная рефлексивность у учащегося начальной школы является залогом эффективного овладе-

ния ИЯ, формирования знаний, умений и навыков, развития обоснованности и последовательности мыслительной деятельности, а также развития самостоятельности мышления. Рефлексивность, судя по ее характеристикам, включает в себя осознанность, и поэтому выделение последней в качестве отдельной характеристики субъектности является нецелесообразным. Одновременно с этим рефлексивность отражает уровень отношения обучающегося к осваиваемой деятельности – иноязычной коммуникативной: проявляется прямая зависимость – чем больше проявляет себя рефлексивность, тем выше уровень положительного отношения к овладению данной деятельностью.

Второй основной ядерной характеристикой субъектности младшего школьника, изучающего ИЯ, является активность. Через свою активность на уроке ИЯ ученик проявляет интерес к изучению предмета. Эта характеристика учащегося формирует целенаправленность, осознанность, повышает мотивацию и меняет отношение к изучению ИЯ и культуре народа, говорящего на этом языке. Благодаря активности, младший школьник овладевает разными учебно-познавательными способами и приемами, направленными на эффективное формирование элементарной коммуникативной компетенции.

Активность напрямую демонстрирует уровень отношения младшего школьника к овладению иноязычной коммуникативной деятельностью, так же, как рефлексивность, активность способны выразить отношение к учебе, стране изучаемого языка, деятельности, связанной с иноязычным общением.

Третьей основной ядерной характеристикой субъектности младшего школьника, проявляющей себя в предметном поле «иностраный язык», являются умения. Владение умениями – общеучебными, специальными учебными, речевыми в четырех видах речевой деятельности, компенсаторными – способно обеспечить требуемый уровень сформированности коммуникативной компетенции, развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников. Развитые умения дают учащимся возможность проявлять свою субъектную позицию, демонстрировать рефлексивность и быть активными. В свою очередь, рефлексивность и активность являются необходимыми предпосылками формирования и развития умений, необходимых для изучения ИЯ. Кроме того, владение умениями, наряду с проявлением рефлексивности и активности, непременно отразится на отношении младших школьников к предметной сфере деятельности.

Представленные ядерные характеристики должны рассматриваться как критерии сформированности субъектности младшего школьника в процессе овладения им иностранным языком. Таким образом, ядерными характеристиками субъектности младших школьников, изучающих иностранный язык, становятся активность, рефлексивность и умения в их взаимообусловленности и взаимодействии.

Важная роль в периферийных характеристиках субъектности младших школьников принадлежит мотивированности, которая является движущей силой изучения ИЯ и оказывает непосредственное воздействие на активизацию всех психологических процессов у учащихся – восприятия, мышления, понимания и усвоения иноязычного материала. Мотивационная сфера младших школьников, изучающих ИЯ, оказывается под мощным воздействием различных факторов учебного, культурологического и лингвистического свойства. Для повышения мотивированности младших школьников к изучению ИЯ прежде всего необходимо способствовать их стремлению стать субъектами учебной деятельности. Последний параметр обеспечивает уверенность младших школьников в собственных силах, ответственность, самореализацию среди сверстников и саморазвитие. Таким образом, стремление стать субъектом представляется нам многокомпонентной характеристикой, включающей в себя другие периферийные параметры субъектности: ответственность, саморазвитие и самореализацию младших школьников в учебном процессе.

В отношении самоконтроля как характеристики субъектности мы можем констатировать его явную зависимость от рефлексивности. В психологии немало сказано о том, что рефлексивность проявляет себя через самооценку и самоконтроль. Сошлемся при этом на мнение Б.Г. Ананьева, который указывает на то, что в основании самооценки лежит рефлексивный инновационный процесс, который и обеспечивает порождение способности к самооцениванию, ко внутреннему самоуважению личности, порождению принципиально новых для нее самооценок. Об этом же пишет В.В. Давыдов, согласно которому, при выполнении действия контроля и оценки учащийся обращает внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче (что составляет сущность рефлексивности – Е.М.). Еще более определенно устанавливает подчинительную зависимость самоконтроля от рефлексии Г.И. Катрич: появление в младшем школьном возрасте самооценки, с одной стороны, определяется развитием самосознания детей, а с другой – появлением качественно нового уровня рефлексии; рабочим «органом» рефлексивного механизма является конкретная самооценка, запускающая действие рефлексии [6].

Данные положения доказывают связь рефлексии и самооценки, самоконтроля. На наш взгляд, рефлексия как ядерная характеристика субъектности младшего школьника, изучающего иностранный язык, «подчиняет» себе самооценку и самоконтроль; поэтому выделение последних и изолированное их рассмотрение в составе субъектности в рамках нашего исследования не является целесообразным.

Итак, к периферийным характеристикам субъектности младших школьников, проявляющей себя в области овладения ИЯ как учебным предметом, мы относим мотивированность и стремление стать субъектами.

С учетом полученных результатов субъектность применительно к характеристике младшего школьника, изучающего ИЯ, определяется нами как неотъемлемое свойство личности, мотивированной к изучению ИЯ и стремящейся быть субъектом учебно-познавательной деятельности, обеспечивающее проявление активности и рефлексивности обучающегося в процессе овладения умениями, обеспечивающими способность к иноязычному общению.

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.

2. Баттерворд Дж., Харрисон М. Принципы психологического развития: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
3. Гвоздева А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Курский государственный университет. – Курск, 2009. – 53 с.
4. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2010. – 248 с.
5. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. ст. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.
6. Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Московский государственный открытый педагогический институт. – М., 1994. – 21 с. – URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18674.php>, свободный.
7. Практическая психология образования / А.Д. Андреева, и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ Сфера, 1997. – 528 с.
8. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 45-67.

*Мурашева Екатерина Сергеевна*, учитель английского языка, аспирант, Московский городской педагогический университет. 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1, e-mail: [katerinakabaeva@mail.ru](mailto:katerinakabaeva@mail.ru)  
*Murasheva Ekaterina Sergeevna*, a teacher of the English language, postgraduate student, Moscow City Pedagogical University. 129226, Moscow, 2-nd Selskokhozyaistvenny drive, 4, building 1.

УДК 372.8:811.512.31

© А.А. Надагурова

### **Принципы отбора лексических единиц с этнокультурным компонентом значения при обучении на начальном этапе бурятскому языку как государственному**

Статья посвящена отбору лексических единиц с этнокультурным компонентом значения. Рассматриваются принципы отбора лексических единиц с этнокультурным компонентом значения при обучении бурятскому языку как государственному.

**Ключевые слова:** бурятский язык как государственный, принципы отбора, культурное поле, этнокультурная лексика, бурятская концептосфера.

А.А. Nadagurova

### **Principles of selection the lexical units with ethnic and cultural component of meaning at the elementary stage of teaching the Buryat language as a state one**

The article is devoted to the selection of lexical items with ethnic and cultural component of meaning. The principles of selection the lexical items with ethnic and cultural component of meaning are considered in teaching the Buryat language as a state one.

**Keywords:** the Buryat language as a state one, principles of selection, cultural field, ethnic and cultural lexicon, the Buryat conceptual sphere.

Республика Бурятия является полиэтническим регионом. Качественно новые подходы к осуществлению языковой политики в республике, принятие закона «О языках народов Республики Бурятия» (1992), в соответствии с которым бурятскому языку придан статус государственного, обусловили необходимость изучения бурятского языка как второго проживающими на территории Республики Бурятия представителями разных национальностей, в том числе бурятской, а именно теми, для которых родным языком является русский.

Овладеть вторым языком означает не только научиться оформлять свои мысли с помощью другой языковой системы, отличной по звучанию и семантике ее единиц, но и осознавать, что язык – это отражение системы культурных ценностей, материальной и духовной культуры народа (А. Вежицкая, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Э. Сепир, Б.Л. Уорф).

Бурятский язык является духовной ценностью, культурным достоянием бурятского народа. Наряду с русским языком он выполняет интеграционную функцию в рамках данного региона в политической, социальной и культурной

сферах, выступает в качестве символа региона, что соответствует определению «государственный язык», рекомендованному экспертами ЮНЕСКО.

Преподавание бурятского языка в школах Республики Бурятия ведется в двух направлениях: как родного и как государственного.

В «Региональном стандарте начального и основного общего образования по бурятскому языку как государственному языку Республики Бурятия», в «Программе по бурятскому языку для начальных классов общеобразовательных школ с русским языком обучения» сформулированы цели обучения бурятскому языку как государственному в общеобразовательной школе, среди которых – овладение учащимися умением общаться на бурятском языке, восприятие его как базы для развития диалога двух культур» [1, 2]. Овладение коммуникативными умениями при общении на бурятском языке в качестве цели обучения языку как второму означает формирование коммуникативной компетенции, способности и готовности осуществлять непосредственное общение (говорение, понимание на слух) и опосредованное общение (чтение с пониманием текстов, письмо); вторая цель – формирование социокультурной компетенции – предполагает приобщение учащихся с помощью бурятского языка к культуре, традициям бурятского народа с учетом социально-экономических, этнокультурных, этнических и других особенностей региона. В соответствии с обозначенными целями обучения бурятскому языку, в «Региональном стандарте начального и основного общего образования по бурятскому языку как государственному языку Республики Бурятия» представлен социокультурный компонент обучения бурятскому языку как государственному, входящий в обязательный минимум содержания основных образовательных программ и предполагающий не только знание этнокультурной лексики, но и навыки как вербального, так и невербального поведения [1]. Обучение детей второму языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Особенно важным является формирование основ культуры межнационального общения и открытости людей по отношению к представителям других этносов. В. Г. Костомаров, Е.М. Верещагин отмечают, что «...язык, обладая кумулятивной функцией, служит эффективным средством приобщения учащихся к материальной и духовной культуре русского народа, к его истории, обычаям и традици-

ям» [3]. Оттого содержание стандарта ориентировано не только и не столько на обучение орфографии и пунктуации, сколько на формирование языковой и духовной культуры школьников.

Формирование культуроведческой компетенции способствует осознанию языка как формы выражения национальной культуры, этнокультурной специфики языка. Важная составляющая культуроведческой компетенции – лексические единицы языка с этнокультурным компонентом значения. Формирование культуроведческой компетенции включает усвоение лексических единиц с этнокультурным компонентом значения. А.Д. Эрдынеева пишет, что «...лексический состав каждого языка является сокровищницей, в которой хранится бесценный материал по истории народа: происхождение и развитие народа, его быт и культура, возникновение и рост материальных и духовных ценностей, его роль в развитии общечеловеческой культуры, во все более и более глубоком познании природы и овладении ею – все это отражается в лексике». Б. В. Беляев, обращая внимание на значимость лексического аспекта в обучении иностранному языку, отмечал: «Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [4].

В российской лингводидактике вопросами отбора лексических единиц занимались К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, И.Д. Салистра, В.Г. Костомаров, В.В. Морковкин, Ю.Н. Марков, Ю.А. Софьян и др. В работах этих авторов освещались вопросы единиц и принципов отбора, был подготовлен и создан ряд словарей-минимумов. В обучении иностранным языкам к этой проблеме обращались И.Л. Бим, А.А. Миролубов, В.Н. Богородецкая, Н.Д. Гальскова, Г.Д. Томахин, М.В. Ляховицкий, Н.В. Языкова, А.В. Большакова, Н.В. Филиппова, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.А. Черкасс. Принципы отбора и подача лексического материала в учебниках родного языка освещены в работах бурятских ученых Д.Д. Ошорова, С.Ц. Содномова, Б.Б. Будайна, Л.Б. Намжилона, С.Д. Бабуева. К принципам отбора социокультурного содержания обучения бурятского языка как государственного обращались в своих работах О.А. Дарева, С.Ц. Содномов, Э.П. Нанзатова, М.А. Суворова, Г.М. Тарбаева, С.А. Дашиева.

Сущность лексического отбора при обучении бурятскому языку как государственному состоит в том, что из необозримого множества слов и фразеологических словосочетаний бурятского языка отбираются только те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения.

В методике русского языка как иностранного (А.Н. Шукин, Т.М. Балыхина) разработаны принципы отбора, на основе которых проводится оценка лексики. Их можно разделить на три взаимосвязанные группы: статистические, лингвистические, методические принципы. В группу статистических критериев относят количественные характеристики лексики: ее частотность (критерий, определяющий количество употреблений слова в определенном источнике) и употребляемость (встречаемость слова в каком-то количестве источников с определенной частотой). Установлено У-Ж.Ш. Дондуковым, Ц.Б. Будаевым, Л.Д. Шагдаровым, В.М. Егудуровой, Г.А. Дырхеевой, Г.Д. Будаевой что наибольшей частотностью в бурятском языке обладают личные, указательные местоимения (- би, - ши, - тэрэ, - бидэ, - та, - тэдэ), глаголы, обозначающие процессы перемещения, речи, мысли (ерэ-, хэлэ-, хана-, хара-, дуула-, ошо-, яба-, нуу-, гүй-, бай-, наада-, үгэ- и т.д.), союзы (ба, болон, харин, гэжэ, гэхэн), междометия (Һүү! Ай! Үү!), ряд модальных слов (нээрээ, магад, ёхотой, үнэндөө, хэрэгтэй), наименования частей тела человека (нюдэн, гар, үхэн, хамар, шэхэн), членов семьи, родственников (эжы, аба, ахай, эгэшэ, нагаса, хүгшэн эжы, дүү басаган), слова, обозначающие природные явления (наран, халхин, ой, тэнгэри, ая-ганга), числительные (нэгэн, хорин, зуун, мянган), слова, обозначающие виды пищи, питья, одежды (хилээмэн, үмдэн, сай, тоһон, дэгэл). Г.А. Дырхеева в своей работе «Использование частотного словаря для оптимизации преподавания бурятского языка» отмечает, что в произведениях Х. Намсараева «Үүрэй толон», «Цыремпил», «Нэгэтэ хүни» наиболее употребляемыми словами являются слова: хүн, бай-, яба-, нуу, энэ, тэрэ, нэгэн, хоер, хара (2 тыс.), би, хүбүүн, үбгэн, юумэн, юун, ерэ-, оро-, хэлэ-, хана (1 тыс.) [5].

Среди лингвистических принципов выделяют:

– **широкую сочетаемость слова**: для активного словаря выбираются слова, которые могут сочетаться с широким кругом других единиц и иметь широкое значение: абаха (ургаса абаха – уборка, снятие урожая; үһэ абаха – стрижка волос, мүнгэ абаха – получение денег; хургуулида

абаха – прием в школу, ном абаха – взятие книги, нефть абаха – добывание нефти); ябаха (ойгоор ябаха – ходить по лесу, албанда ябаха – быть на службе, малда ябаха – пасти скот, жолооноор ябаха – быть водителем); бариха (гэр бариха – строить дом, гарта бариха – держать в руках, сай бариха – подавать чай, хилээмэ бариха – печь хлеб, эдээ бариха – принимать еду, яһа мүсэ бариха – вправить кости); бага (бага хүбүүн – младший сын, бага хүн – небольшой человек, бага басаган – невысокая девочка, нэгэ бага – слегка, бага зэргэ – немного и т.д).

– **принцип словообразовательной ценности**, т.е. способности слова образовывать ряд производных: ябаха (идти) – ошохо (отправляться, уезжать, уходить), ерэхэ (приходить), гараха (выходить).

– **наличие внутренней формы**, т.е. способность слова создавать предпосылки для языковой догадки самостоятельной семантизации: наймаашан (продавец), зохеолшон (писатель), эмшэн (врач) в отличие от хүгшэн (старушка), айлшан (гость).

– **принцип стилистической нейтральности**, что означает выбор слова, не связанного с узкой сферой употребления: түлхихэ (общеуп.) – түрихэ (прост.). Это принцип принадлежности слова к литературному (разговорному либо книжно-письменному) языку. Согласно этому принципу, процент стилистически маркированной лексики зависит от уровня обучения: чем младше курс, тем нейтральнее по стилю лексика.

– **принцип строевой возможности слова**, т.е. ведущей роли определенных единиц для создания высказывания [6].

При отборе лексического минимума для начального этапа обучения (элементарный, базовый) необходимо иметь в виду, что в бурятском языке, как и в других языках, есть слова, имеющие одно значение (ном – книга, дэбтэр – тетрадь) и слова многозначные (ногоон – зеленый, ногоон – трава), есть слова одинаковые, но отличающиеся по значению, – омонимы (һара гараба – вышел месяц, январь һара – месяц январь), есть синонимы – слова, близкие по значению (хангюурдаха – эдэлүүлхэ) и антонимы – слова с противоположным значением (һайн – муу, ухаатай – тэнэг).

Методические принципы ориентируются на цели обучения, на речевые темы, предлагаемые учебной программой. Важнейшим из них является **принцип тематической ценности** слова, что означает необходимость включения в обучение тех слов, которые соответствуют изучаемой тематике. Слова могут быть нечастотными, но



без них нельзя обойтись при построении высказывания.

При обучении бурятскому языку как государственному необходимо интегрировать все указанные принципы; однако приоритет должен быть отдан методическому, что соответствует цели обучения – формирование социокультурной компетенции через приобщение учащихся с помощью бурятского языка к культуре, традициям, духовным ценностям бурятского народа, поскольку выразителем культуры, духовности этноса является именно язык.

Одной из важнейших задач современного образования является введение младшего школьника в пространство не только родной культуры, но и – что особенно значимо в условиях полиэтничного и поликультурного региона – в пространство культуры другого народа. Решение этой задачи становится возможным в результате присвоения личностью младшего школьника культурного пространства. Пространство культуры, присвоенное личностью, обозначается термином «культурное поле», введенным М.П. Воюшиной [7]. На современном этапе обучения детей в начальной школе целесообразность введения понятия культурного поля обусловлена новыми требованиями к процессу образования, понимаемого не только как процесс приобретения знаний и умений, но и как процесс вхождения в культурное пространство, освоения культурной среды, приобретения культуры как своего, так и других народов.

Мы разделяем точку зрения С.Ц. Содномова, который включает в культурное поле младшего школьника концептосферу, основываясь на положениях о: предопределении этнической идентичности степенью владения концептуально-семантической системой родной культуры (П.П. Дашинимаева), об условиях развития этнического самосознания личности (Т.Ц. Дугарова), модели мира в традиционной культуре на примере бурят (Л.В. Санжеева), формировании личности этнокультуры на основе преемственности (Г.Н. Волков) [8]. Под концептами понимается некое коллективное духовное состояние общества, концепт является тем, «в виде чего культура входит в ментальный мир человека, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на нее» [9].

В бурятской концептосфере выделяются следующие сферы: предметный мир; природный мир; мир социально-нормативного пространства; мир образно-знаковых систем; реальность внутреннего пространства личности.

К предметному миру относятся традиционное жилище бурят, национальная одежда, тотемы: Хүн шубуун (Мать-лебедица), Буха ноён (Бык хозяин), Бүргэд (Орел), Шоно (Волк) и др. Понятия об этих предметах (реалиях) имеют глубоко национальный характер и не имеют аналога в других языках. Слова, обозначающие такие понятия, получили название без эквивалентной лексики, которую Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют как слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, а также слова, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат. В бурятском языке к безэквивалентной лексике относятся слова: зэгэгэ – аба, аба хайдак – коллективная облавная охота; Эрын гурбан наадан, хүр харбан – три игры мужей, спортивные состязания; Даага дэллэлгэ – праздник стрижки грив и хвостов лошадей; Сагаалган – новый год по лунному календарю; Тайлган, Обоо тахиха – обряд жертвоприношения духам предков; Тохомой найр – праздник катания войлока; Зэмһэн – молодежное гуляние перед севом; Еохор, Наадан – хороводы; Зөөхэйн наадан – сметанный праздник, праздник белой пищи, энгэр – грудная часть, запах костюма, уужа – безрукавка, туруу – манжеты, дэнзэ – серебряное навершие головного убора бурят полусферической формы с красной бусиной, залаа – красные шелковые кисти из крученых шнуров, юудэн – головной убор с наушниками и полукруглым выступом, закрывающим шею, һэеы гэр – юрта, традиционное жилище бурят, хоймор – северная часть юрты, расположенная напротив двери.

На начальном этапе обучения учащиеся младшего школьного возраста начинают познавать окружающий мир (внешний, социальных отношений), который распадается на мир натурфактов (природный мир) и мир артефактов.

Природный мир. Глубоко специфическим для бурят является восприятие ими природы как субъекта, который наделен чувствами и разумом. Природа имеет антропоморфное начало: у местности, горы, рек, деревьев, камней, животных есть хозяева, способные испытывать те или иные чувства и действовать подобно человеку. [10]. Необходимость выделения в качестве особой концептосферы природного мира у бурят продиктовано восприятием природы как символа существования человека. Гора – хада – воспринимается бурятским народом «...как сакральное место, граница освоенного пространства, отличительная черта территории, место еди-

нения рода» [11]. Для определения территории рода Е.А. Бардамовой выделяется земля – газар, как центр этнического космоса, как уход человека в мир иной: газарта булаха «предавать земле». Степь – тала – является обобщенным представлением о мире кочевника: тала хээрэ – девственная равнина, источник материальных благ, природное богатство.

Социально-нормативные отношения связаны с этическими нормами, которые существуют у бурят в виде традиционного института «Ёһо зашшал» – своеобразного свода неписаных законов этики. Этот свод регулирует поведение бурята, который в своей жизни не должен совершать 10 «черных» дел: 4 действия языка (клевета, ложь, пустая болтовня, сквернословие); 3 действия тела (воровство, прелюбодеяние, убийство); 3 действия помыслов (корыстолюбие, зависть, злоба) [12].

Внутренний мир личности включает систему ценностей бурятского этноса: осознание собственной значимости, неразрывная связь с семьей, с родом, как следствие этого – преемственность поколений, отношение к другим людям (старшим, сверстникам и др.), предметному миру (миру артефактов), к религии. Об особенностях национального менталитета свидетельствуют слова бурятского языка, отражающие национальную культуру: тоонто – малая родина, хадаг – сложенный вдвое отрез специальной шелковой ткани, который преподносят в знак уважения, одхон – самый младший ребенок в семье, хугшэн эжы – бабушка по отцовской линии, нагаса эжы – бабушка по материнской линии, эгэшэ – сестра, еохор – бурятский национальный танец, бууза – национальное блюдо бурят, хурал – молебен и т.д.

Таким образом, изложенные выше принципы отбора лексических единиц с этнокультурным компонентом значения определяют те элементы бурятской культуры, которые необходимы для успешного обучения бурятскому языку как государственному.

#### Литература

1. Региональный стандарт начального и основного общего образования по бурятскому языку как государственному языку Республики Бурятия. – Улан-Удэ, 2009. – 40 с.
2. Программа по бурятскому языку как государственному для 2-9-х классов общеобразовательных школ с русским языком обучения / С.И. Содномов и др. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2010.
3. Эрдынеева А.Д. О формировании лексики древних жилищ бурят // Филологическое образование в школе: приоритеты и перспективы: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Улан-Удэ, 11 декабря, 2007 г.) – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2008. – С. 57.
4. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1965. – С. 118.
5. Дырхеева Г.А. Использование частотного словаря для оптимизации преподавания бурятского языка. – Улан-Удэ, 1992. – С. 107.
6. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – С. 85-86.
7. Воюшина М.П. Пространство художественной культуры и культурное поле школьника // Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. – СПб., 2007. – С. 27-32.
8. Содномов С.Ц. Методическая система литературного развития младших школьников при изучении курса «Литературное чтение» на бурятском языке: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2012. – С. 20-22.
9. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 2001. – С. 43.
10. Дугарова Т.Ц. Глобальные вызовы: этническое самосознание бурят. – М.: Прометей, МПГУ, 2010. – С. 59.
11. Бардамова Е.А. Пространство в языковой картине мира бурят. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2011. – С. 163.
12. Хангалов М.Н. Собр. соч. в 3 т. – Т.1. – 1958. – С. 433.

*Надагурова Алевтина Александровна*, аспирант кафедры филологии и методики преподавания Педагогического института. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. 671623.

*Nadagurova Alevtina Aleksandrovna*, postgraduate student, department of philology and methodology of teaching, Pedagogical Institute. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

### К проблеме разработки компьютерного сопровождения процесса обучения иностранному языку в младшей школе

В представленной статье дается анализ требований нормативных документов к использованию информационно-коммуникационных технологий в начальной школе, в т. ч. на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, элементарная коммуникативная компетенция, компьютерные технологии, начальная школа, компьютерное сопровождение.

*S.I. Selivanov*

### To the issue of developing software support for teaching foreign languages in primary school

This article contains the attempt to analyze the requirements of normative documents on use of information and communication technologies for teaching foreign languages in primary schools, including their use at the lessons of the English language.

**Keywords:** information and communication technologies (ICT), elementary communicative competence, computer technologies, primary school, software support.

Современный вектор общественно-экономического и политического развития государства и социума требует обеспечить готовность подрастающего поколения к жизни в информационном обществе, сформировать способность личности отвечать нуждам такого общества, реагировать на вызовы инновационной экономики. Как указывается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, сегодня требуется «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [1, с. 6]. С самого начала обучения школьник должен овладеть средствами начальной адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Наиболее доступным среди данных средств является персональный компьютер.

Одновременно с этим обществу необходимы высокообразованные граждане, обладающие достаточным уровнем владения иностранным языком. В связи с этим уже в начальной школе ставится и решается вопрос о формировании у обучающихся элементарной иноязычной коммуникативной компетенции. Данная компетенция призвана обеспечить социализацию младшего школьника, его аккультурацию, адаптацию в сложном и многоязычном информационном пространстве.

Следствием актуальности и чрезвычайной значимости данных аспектов социального заказа к образовательной системе стало закрепление в нормативных документах последнего времени соответствующих требований. В частности, в

Федеральном образовательном стандарте начального общего образования указывается на необходимость подготовки младших школьников к активному использованию «речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» [1, с. 9]. При этом данным требованиям должны отвечать все учебные программы: «В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования начинается формирование навыков, необходимых для жизни и работы в современном высокотехнологичном обществе. Обучающиеся приобретут опыт работы с гипермедийными информационными объектами...» [3, с. 44]. Только в этом случае обучающиеся приобретут опыт работы с гипермедийными информационными объектами. Как указывается в ФГОС НОО, необходимо обучать младших школьников различным способам поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета [1].

Применительно к дисциплине «Иностранный язык» использование персонального компьютера предоставляет практически неограниченные возможности для повышения эффективности обучения, в том числе иноязычному общению. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, А.В. Жожиков, Е.П. Полат, И.В. Роберт, Е.В. Захаров, Е.А. Бараксанова, Е.И. Машбиц,

Е.Д. Нелунова, Н.Ю. Пахомов, Е. Rusten, К. Kashmanian, D.H. Jonassen и др.), методики обучения ИЯ (Н.Ю. Александрова, И.В. Алехина, М.В. Баканова, Т.В. Багаева, А.В. Барыбин, М.Ю. Бухаркина, М.Г. Бондарев, И.Е. Гречихин, Е.Е. Горшкова, Е.В. Виноградова, Е.В. Дозоров, Е.М. Дубовикова, А.С. Елизаров, Л.Г. Жук, Е.Н. Зайцева, О.В. Ильина, О.В. Львова, И.А. Маковецкая, Е.Д. Пахмутова, Е.С. Полат, А.Т. Попова, И.А. Смольяникова, Е.И. Соколова, В.В. Трофимова, Л.П. Халяпина, S. Darus, D. Butler и др.). Анализ данных работ показал, что компьютерные технологии способны ускорить формирование речевых навыков и развитие речевых умений, погрузить обучающихся в контекст иноязычной культуры, способствовать оптимизации самостоятельной работы с иностранным языком.

Применение ИКТ исследуется и в контексте обучения в начальной школе как в целом, так и применительно к обучению иностранному языку. Анализ работ (Е.И. Булин-Соколова, С.Л. Мищенко, А.П. Федосеева, В.В. Трофимова, Н.Г. Тарасова, С.В. Иванова, L. Clark, S. Dockrell, E. Fallon и др.) показал, что проблема обеспечения компьютерной поддержки процесса иноязычной подготовки младших школьников относится к наименее изученным. Имеется лишь несколько работ, которые посвящены отдельным аспектам данной проблемы. Например, Л.А. Цветкова (2002) и Т.В. Багаева (2006) посвятили свои работы формированию лексических навыков младших школьников с помощью компьютерных технологий. Е.В. Солопова (2008) задала более широкий ракурс рассмотрения, изучая процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера. Авторами определены возможности компьютера, обеспечивающие положительное влияние на эффективность обучения школьников иностранному языку, выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения компьютерных технологий с целью подготовки младших школьников к иноязычному общению.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что процесс обучения ИЯ в младшей школе нуждается в переосмыслении с позиций повышения его продуктивности за счет применения системно-спроектированного, адекватного компьютерного сопровождения. Как свидетельствуют имеющиеся источники, данная проблема весьма далека от разрешения, а значит, актуальна и нуждается в научной разработке.

Из вышесказанного следует, что современная система иноязычного образования в младшей

школе сталкивается с рядом противоречий, которые не позволяют в полной мере реализовать требования ФГОС НОО и других нормативных документов.

Во-первых, это отсутствие системы и систематичности в применении на данном этапе обучения информационно-коммуникационных технологий. Во-вторых, проявляет себя низкий уровень владения учителями информационно-коммуникационными технологиями. В-третьих, в настоящее время не существует научно обоснованного, целе-, природосообразного и здоровьесберегающего реестра (или системы) средств, способных обеспечить компьютерное сопровождение процесса обучения ИЯ в начальной школе.

Все эти противоречия выдвигают проблему, требующую ответа на вопрос, согласно каким научно заданным основаниям следует отобрать средства ИКТ для обучения ИЯ в начальной школе и какова технология эффективного компьютерного сопровождения процесса обучения младших школьников иноязычному общению? Данная проблема требует своего решения как в теоретическом плане разработки научно обоснованной концепции, так и в практическом аспекте. В последнем случае необходимо сформировать реестр компьютерных средств, сопровождающих процесс обучения иностранному языку в начальной школе, и разработать технологию их применения во время классной и внеклассной (самостоятельной) работы обучающихся.

Гипотетически стратегия решения данной проблемы может предполагать:

- 1) выявление особенностей учебного информационного пространства младшей школы, задающего параметры информационной иноязычной среды, в которую погружается обучающийся при овладении ИЯ;

- 2) доказательство нерасторжимой связи коммуникативно- и информационно-ориентированных целей подготовки младших школьников;

- 3) определение приоритетных задач обучения ИЯ в начальной школе, решение которых требует компьютерной поддержки;

- 4) создание системы методов и приемов компьютерного сопровождения, обеспечивающих решение приоритетных задач обучения ИЯ в начальной школе.

При решении этих задач можно надеяться на ускорение процесса обучения младших школьников иноязычному общению, на успешность формирования у них элементарной коммуникативной компетенции.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.). Развитие образования города Москвы (Столичное образование) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2011. – 106 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.

*Селиванов Сергей Иосифович*, учитель английского языка, аспирант, Московский городской педагогический университет. e-mail: [s.i.selivanov@gmail.com](mailto:s.i.selivanov@gmail.com)

*Selivanov Sergey Iosifovich*, a teacher of the English language, postgraduate student, Moscow City Pedagogical University.

УДК 378.02:37.016

© *Е.Ю. Фроликова*

### **Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания**

В статье рассматривается роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания. Проанализированы механизмы речи в рамках мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительной фаз, формирование которых обеспечивает рефлексивный характер речепорождения.

**Ключевые слова:** рефлексия, порождение речевого высказывания, механизмы речи.

*Е.Ю. Frolikova*

### **The role of reflection in the process of generation of speech utterance**

The paper considers the role of reflection in the process of generation of speech utterance. The speech mechanisms within motivational, incentive, analytic-synthetic and executive phases have been analyzed. They facilitate reflective character of speech production.

**Keywords:** reflection, generation of speech utterance, speech mechanisms.

Одной из целей высшего образования сегодня является создание условий для развития личностного потенциала студентов в профессиональной сфере, а именно в формировании компетентности будущих выпускников. Процесс образования ставит перед собой целью не только «присвоение» обучающимся совокупности знаний, навыков и умений, но и изменение их ценностей, мотивов, отношений, личностных позиций [Гальскова, 2012]. Наличие четвертого компонента в структуре компетентности обучающихся (а именно отношений к деятельности) имеет определяющее значение: знания, навыки и умения «преломляются» через призму личности обучающегося, превращаются из объектов усвоения в личностно-значимые качества. Обучающийся осознает, зачем ему необходимы те или иные знания, навыки, умения, в каких видах деятельности он их может применить в будущем и, самое главное, в будущей профессиональной деятельности. Все вышесказанное возлагает большую ответственность на обучающегося, делает его активным субъектом образовательного процесса.

Для того чтобы студенты соответствовали требованиям современной действительности, во время обучения в вузе у них должны быть развиты такие качества, как самостоятельность, независимость (суждений и действий), ответственность за принятые решения, самоконтроль и самооценка. В основе вышеперечисленных умений лежит механизм **рефлексии**, который рассматривается как «механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения» [Стеценко, 2006: 79].

Формирование и развитие данного механизма, в частности, в языковом вузе, является значимым и потому, что в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования на первой ступени (бакалавриат) сокращается количество часов, выделяемых на предметы языкового цикла. В этой связи преподаватели вузов должны находить способы повышения эффективности и интенсификации учебного процесса,

одним из которых является запуск рефлексивных процессов.

Представляется значимым определить, как развивать данный механизм при работе над умением говорения в общем и над умением монологической речи в частности. Для этого необходимо определить роль рефлексии в процессе порождения монологического высказывания на иностранном языке, которая давно представляет интерес для ученых.

Значительный вклад в ее рассмотрение внесли психологи советской школы: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова и И.А. Зимняя. Рассмотрим процесс порождения высказывания с целью определения позиции и роли рефлексии в контексте говорения. Для достижения поставленной задачи наибольший интерес представляет схема порождения речи И.А. Зимней [Зимняя, 1978] и механизмы речи, выделенные И.А. Зимней и Н.И. Жинкиным [Жинкин, 1958].

1-й уровень – **мотивационно-побуждающий**. Главным механизмом первого уровня речепорождения является *механизм мотивации*. Вслед за И.А. Зимней, мы полагаем, что он является одним из самых важных механизмов речи, который приводит в действие все последующие механизмы, и обучение говорению должно начинаться с приведения механизма мотивации в действие. Для преподавателя иностранных языков важно, что данный механизм непосредственно не управляем, но опосредованно регулируем. Рассмотрим, что входит в механизм мотивации с позиции теории деятельности по А.Н. Леонтьеву: «включение» потребности, встреча потребности с предметом говорения (мыслью говорящего), эмоциональное переживание этой потребности (интерес), его волевая регуляция, поддержание интереса [Леонтьев, 1972].

Приведение в действие механизма мотивации у обучающихся осуществляется учителем, который должен создать условия для «включения» потребности говорящего, пробудить и поддерживать его интерес. Как отмечает И.А. Зимняя [Зимняя, 1978], научить человека говорить на иностранном языке – это означает для учителя в первую очередь научиться регулировать мотивационно-побудительную фазу у учащегося. Говорящий в свою очередь должен регулировать свою потребность в говорении, т.е. осуществлять волевую регуляцию интереса к предмету говорения.

Полагаем, что *рефлексия* на мотивационно-побуждающей фазе формирования и формулирования мысли проявляется в *осмыслении ком-*

*муникативной задачи и в выборе адекватного этой задаче типа монологического высказывания*. На данном уровне порождения высказывания говорящий должен решить, на что направлена его мысль, что он хочет сказать, какова цель его высказывания (проинформировать, объяснить, доказать, убедить и др.), насколько он хочет быть вежливым (и какие лингвистические средства он должен для этого употребить) и т.д.

На **формирующем (аналитико-синтетическом)** уровне происходит формирование мысли посредством языка. И.А. Зимняя отмечает, что это единый одновременный процесс речепорождения, представленный двумя взаимосвязанными фазами: смыслообразующей и формулирующей. На *смыслообразующей* фазе происходит образование и развертывание общего замысла говорящего. Именно на этой фазе действуют все лингвистические знания и умения говорящего, чувство языка и знание правил употребления его единиц. На данной фазе включаются механизмы предметно-логического плана. По И.А. Зимней, это определение предмета высказывания, установление и регулирование его логической последовательности и др.

На *формулирующей* фазе происходит лексическое оформление и грамматическое развертывание высказывания при помощи основных речевых операций: операции выбора (отбора) слов и операции размещения слов, а также механизма временной развертки. На второй фазе аналитико-синтетического уровня действуют механизмы внутреннего оформления высказывания, которые состоят из операций отбора, сравнения, составления, комбинирования и структурирования. Говорящий должен выполнять данные операции, помня о поставленной учителем/им самим коммуникативной задаче. Таким образом, на формулирующей фазе важную роль играют умения саморегуляции и самоанализа.

Ученые отмечают, что на обеих фазах аналитико-синтетического уровня формирования и формулирования мысли у говорящего при обучении иноязычному говорению происходит перенос характера функционирования этих механизмов с родного на иностранный язык. Преподаватель иностранного языка также может формировать данные механизмы, развивая **общефункциональные механизмы** речи, т. к. они, как отмечает И.А. Зимняя, являются основой функционирования механизмов предметно-логического плана и внутреннего оформления высказывания.

Именно общефункциональные механизмы имеют большое значение для настоящего исследова-

дования, т. к. они составляют основу рефлексивной деятельности относительно говорения. Общезначимые механизмы представлены процессами памяти, осмысления и упреждающего синтеза. Рассмотрим каждый из них применительно к деятельности говорения.

1. **Механизм осмысления** представляет собой «механизм установления смысловых связей разной меры опосредования» [Зимняя, 1978: 113]. Данный механизм представлен тремя уровнями:

а) *уровень межпонятийной связи* является основным уровнем формирования смысловой связи, на котором субъект деятельности устанавливает отношения между двумя понятиями так, чтобы содержание обоих понятий включало хотя бы один общий признак;

б) *связь между членами предложения*, определяемая логикой мысли, способностью слов образовывать словосочетания;

в) *смысловая связь между новым и данным*, т.е. связь между ремой и темой. Эта связь определяется логикой мысли и сама определяет ее.

Как отмечает И.А. Зимняя, смысловая связь должна быть правильно установлена на всех трех уровнях, тогда высказывание будет связным.

Таким образом, *объектами рефлексии выступают связи на межпонятийном уровне, между членами предложения и между новым и данным*. Другими словами, в процессе говорения обучающийся должен анализировать и регулировать то,

- чтобы в смысловом отношении слова, которые он употребляет, не противоречили друг другу;

- чтобы члены предложения были связаны между собой общей логикой и мыслью;

- чтобы в его высказывании новое и данное было выделены синтаксически и интонационно.

2. **Механизм упреждающего синтеза** (термин Н.И. Жинкина) рассматривается как «частное проявление общепсихологического механизма опережающего отражения в продуктивных видах деятельности» [Жинкин, 1958: 116]. В рецептивных видах речевой деятельности этот механизм называется вероятностным прогнозированием. И.А. Зимняя выделяет три линии упреждения в речевой последовательности:

а) *по линии словесно-артикуляционной стереотипии*. Данная линия упреждения проявляется, например, в изменении характеристик согласного звука в зависимости от последующего звука;

б) *по линии лингвистических обязательств*, проявляющееся в упреждении лингвистической вероятности сочетания слов и развертывании грамматических правил. В силу наличия связей между словами в памяти человека, произнеся одно слово, говорящий уже берет на себя определенные обязательства по высказыванию других слов. Иначе говоря, «последующие слова упреждающе синтезированы уже в момент произнесения человеком каждого предыдущего слова» [Зимняя, 1978: 117]. В грамматике данная линия упреждения проявляется, например, в сигнализирующей функции артикля в романогерманских языках. Так, в английском языке после неопределенного артикля «a/an» может употребляться только исчисляемое существительное в единственном числе или после слова «yesterday» только времена группы Past и т.д.;

в) *по линии смысловых обязательств*, которые и являются содержанием замысла. Как отмечает И.А. Зимняя, «в силу смысловых обязательств сказанное в начале сообщения предполагает последующее развитие мысли» [Зимняя, 1978: 119]. В связи с этим для сохранения тематического единства должно происходить упреждение подтем, предстоящих определению, и удержание уже произнесенных. Включение данного механизма в процессе речепорождения обеспечивает логику высказывания.

Думается, что именно уровень развития механизма упреждающего синтеза является основным показателем развития рефлексии при порождении речевого высказывания. Данный механизм требует от говорящего наибольшей степени самоорганизации, самонаблюдения и саморегуляции. Особенно это проявляется в упреждении по линии лингвистических и смысловых обязательств. Говорящий должен анализировать, регулировать и контролировать, *какое слово сочетается с уже произнесенным, и в то же время какое слово следует произнести, чтобы оно сочеталось со следующим за ним звеном*. Как отмечает Н.И. Жинкин, в результате действия этого механизма «создается, действительно, цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее» [Жинкин, 1958: 38]. По линии смыслового упреждения говорящий должен рефлексировать, *что еще предстоит сказать, и удерживать в памяти уже сказанное для соблюдения логики высказывания*. Таким образом, говорящий выстраивает программу своего высказывания до начала речепорождения, а в процессе речепорождения рефлексировать ее.

3. *Механизм оперативной памяти* – «сложный психический процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем прошлом опыте, с целью использования этого опыта в настоящем» [Зимняя, 1978: 120]. Данный механизм включается при текущем запоминании, когда задача запоминания вызывается естественной необходимостью при выполнении действия, а сохранение материала требуется только на время его переработки. У обучающихся наблюдается повышенная нагрузка на оперативную память при говорении на иностранном языке, что обусловлено несколькими причинами. Говорящему необходимо:

- удерживать в памяти коммуникативную задачу высказывания;
- сохранять в памяти логику своего высказывания (помнить, что было сказано, что предстоит сказать);
- извлекать из памяти необходимые лингвистические средства для оформления высказывания.

3-й уровень – **реализующий уровень**. В говорении этот уровень внешне выраженный, поскольку реализуется механизм внешнего оформления высказывания, т.е. собственно артикуляция и интонирование.

На реализующем уровне речепорождения действуют фонационные механизмы (по И.А. Зимней, это механизмы внешнего оформления высказывания). На данном уровне говорящий рефлексивизирует осуществление содержательной программы. Большое значение приобретает саморегуляция и самоконтроль за исполнением сформированного на предыдущем уровне замысла.

Для включения механизма рефлексии на реализующем уровне необходимо, чтобы в памяти говорящего был эталон данной деятельности. Например, при продуцировании монологического высказывания говорящему следует четко знать, как составить высказывание того или иного коммуникативного типа: какую структуру оно имеет, какие лингвистические средства предпоч-

тительнее использовать, как соблюсти логику, связность и целостность высказывания и т.д. Только при соблюдении данного условия будет осуществляться рефлексия, а именно:

- будет происходить *процесс сличения* продукта речевой деятельности говорящего с образцом (самонаблюдение и саморегуляция);
- будет *сделан вывод* об удовлетворенности/неудовлетворенности результатом (самоконтроль);
- на основании полученного вывода говорящий будет *проводить самооценку* своей речевой деятельности.

Подводя итог, хотелось бы еще раз отметить, что, с одной стороны, рефлексия играет решающую роль в процессе говорения, а с другой, рефлексия реализуется в умении говорения. В этой связи механизм рефлексии должен быть сформирован у тех студентов, которые не владеют им в достаточной мере, и поддержан у тех, кто знает, как он функционирует. Полагаем, что, овладев механизмом рефлексии применительно к одному из видов речевой деятельности (например, говорению), у обучающихся будет осуществляться перенос функционирования данного механизма на другие виды речевой деятельности, а затем механизм рефлексии станет неотъемлемым качеством личности, способствуя ее саморазвитию на новом, более высоком уровне.

#### Литература

1. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3-11.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1972. – 575 с.
5. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 381 с.

*Фроликova Елена Юрьевна*, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, Московский городской педагогический университет, e-mail: frolikova.el@gmail.com

*Frolikova Elena Yurievna*, postgraduate student department of the theory and methods of teaching foreign languages, Moscow State Pedagogical University.



### **Философско-методологические и психолого-педагогические основы исследования формирования самообразовательной компетентности учителя**

Статья посвящена проблеме самообразовательной компетенции учителя. В качестве философских основ самообразовательной компетентности учителя рассматриваются синергетическая концепция самоорганизации и экзистенциализм. Психолого-педагогические основы самообразовательной компетенции выявляются автором путем синтеза теории непрерывного образования и андрагогической модели обучения. В результате концептуализации понятия «самообразовательная компетентность» выделены интегративность и полифункциональность компонентов самообразовательной компетентности.

**Ключевые слова:** самообразовательная компетентность, концепция самоорганизации, теория непрерывного образования, андрагогическая модель обучения

*L.A. Khalzakova*

### **Philosophic-methodological and psychological-pedagogical fundamentals of research in formation of teacher's self-educational competence**

The article is devoted to the problem of teacher's self-educational competence. The synergetic conception of self-organization and existentialism are considered as philosophical bases of teacher's self-educational competence. Psychological-pedagogical grounds for teacher's self-educational competence are revealed by the synthesis of the theory of lifelong education and andragogic teaching model. As a result of conceptualization of the concept «self-educational competence», integration and polyfunctionality of self-educational competence components are allocated.

**Keywords:** self-educational competence, conception of self-organization, theory of lifelong education, andragogic teaching model

#### **Введение**

В современном обществе непрерывное самообразование становится одним из главных условий прогресса человеческого общества, мира в целом и, конечно, условием жизненного успеха отдельно взятой личности. Особое значение приобретает самообразование в контексте обучения в течение жизни, при котором основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования может выступать только сам человек, а процесс образования перерастает в процесс самообразования.

Значимость решения проблемы самообразования подчеркивается в проекте предложений по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Среди стратегических задач образования называются задачи подготовки высококвалифицированных кадров образования нового поколения, востребованных системой образования и мотивированных к профессиональной деятельности в условиях ее реформирования, в т. ч. при решении вопросов улучшения условий саморазвития и самореализации участников образовательной деятельности.

Следовательно, в современных условиях актуализируется проблема формирования самообразовательной компетентности учителя. В современной научной литературе накоплено дос-

таточно знаний, которые могут служить предпосылкой для решения проблемы исследования.

#### **Философские основы**

Философские концепции человека как сложной самоорганизующейся системы, как автора самого себя рассматриваются в трудах М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.П. Сартра, Н.А. Бердяева, А. Камю. Были выделены два основных направления в понимании и разработке проблемы самообразовательной компетентности: как интегрального свойства самоорганизации (синергетическая концепция самоорганизации) и как основания самосознания человека (экзистенциализм).

С синергетических позиций приоритеты саморазвития, самообразования и самореализации рассматриваются как проявления самоорганизации. Основатель теории самоорганизации Г. Хакен утверждает, что самоорганизация есть целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. В процессе самоорганизации происходит непрерывное разрушение старых и возникновение новых структур, новых форм организации материи, обладающих новыми свойствами [13; с. 4]. Эти и другие идеи синергетического учения о самоорганизации способны изменить наше понимание самообразования, которое характеризуется от-

крытостью и нелинейностью, случайностью, хаосом и порядком (Г. Хакен, И. Пригожин).

Созвучные синергетической концепции самоорганизации воззрения Р. Декарта, М. Хайдеггера во многом определили понимание самообразования как основания самосознания человека. Взгляды М. Хайдеггера о самопознании человека перекликаются с представлениями Р. Декарта, в которых выявляются два противоположных момента: с одной стороны, человек как субъект распоряжается всем сущим, задает меру для существования, а с другой стороны, субъект, чтобы иметь возможность удостоверить сущее, должен удостовериться в себе самом, представить себя самого [9; с. 1225]. Следует заметить, что о сущности человека, стремящегося познать собственное «я», свою цель и назначение, говорили еще ранее С. Кьеркегор, Л. Фейербах и К. Маркс, ставя во главу угла постоянное самоопределение человеческого существа [8; с. 36].

В рамках экзистенциального направления Ж.П. Сартр разрабатывает идею специфичности и аутентичности человеческого существования, развивает концепцию бытия, включающую в понятие бытия индивидуальную свободу в качестве его конститутивного элемента. Акцентируя внимание на акте сознания проектирования себя, Ж.П. Сартр рассматривает эту свободу как усилие человека самоопределиваться в том, что ему просто дано, давая самому себе эту данность, т.е. постоянно возобновляя ее в пространстве своей собственной интерпретации, придавая ей определенный смысл своим выбором. Это позволяет Сартру трактовать индивида в качестве автора всех значений своего опыта и всех своих поступков и прийти к выводу, что человек проектирует себя под знаком самопричинности как ценности [9; с. 928]. Придерживаясь позиции Ж.П. Сартра, в рамках экзистенциального направления русский философ Н.А. Бердяев указывает неразрывную связь свободы и творчества человека. Проблема самообразования разрабатывается Н.А. Бердяевым в русле развития экзистенций, размышлений о роли человека в собственном развитии [1; с. 154].

Таким образом, в философских концепциях самообразовательная компетентность характеризуется признаком высокой самоорганизации и интегральной совокупностью природных и приобретенных индивидом в процессе своего самопознания и развития свойств «творческой мощи».

Проведенный анализ философских воззрений синергетической концепции самоорганизации и

экзистенциализма свидетельствует о принадлежности категории самообразования к философии и психологии. Отсюда наличие глубокого анализа феномена самообразовательной компетентности в философии является методологической основой собственно педагогических и психологических системных исследований самообразования.

#### **Психолого-педагогические основы**

Для педагогической традиции проблема самообразования и самообразовательной компетентности актуализируется в теории непрерывного профессионального образования (К.Д. Ушинский, А. Дистервег, В.А. Слостенин, Р.Г. Даве и др.). Систематическое повышение квалификации и переподготовка взрослого населения обусловлены не только необходимостью постоянного обновления знаний, умений и навыков в связи с быстрыми изменениями в сфере науки, техники и производства, но и резкой динамизацией рынка труда, конкуренцией и т.п. [2; с. 111].

Утверждение К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, приобретает особое значение. О необходимости постоянного совершенствования учителя писал А.В. Дистервег, указывая на работу над собственным воспитанием и образованием учителя [3; с. 74]. А.В. Дистервег раскрывает сущность непрерывного образования в качестве вечно образующегося и живого, чего нельзя представить без деятельности, движения, приращения [4; с. 269]. Более детальную и точную трактовку непрерывного образования дает Р.Г. Даве, который расширяет онтологию непрерывного образования. Он считает, что непрерывное образование – это процесс личного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни, осуществляемый в целях совершенствования качества жизни как индивидов, так и их общин. Это всеобъемлющая и объединяющая идея, включающая формальное, внеформальное и неформальное обучение, осуществляемое с целью приобретения и совершенствования просвещения, а также достижения как можно более полного развития различных сторон жизни на разных ее ступенях [15; с. 34].

Дальнейшее развитие идей А. Дистервега и Р.Г. Даве находит отражение в трудах В. Слостенина, который настаивает на профессиональном самовоспитании учителя, тем самым предлагает один из путей профессионального самообразования учителя, сопоставление своих результатов с идеалом личности и деятельности учителя [11; с. 53].

Огромное влияние на понимание и практическую организацию процесса непрерывного образования оказала андрагогическая модель обучения (М.Ш. Ноулс, А. Нокс, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова и др.). Для М.Ш. Ноулса смысл образования состоит в создании «чрезвычайной программы доведения компетентности поколения взрослых людей до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям постоянных изменений» окружающего мира [16; с. 43]. Вслед за ним известный французский деятель в области непрерывного образования П. Лангран выявляет зависимость будущего образования и его способности к обновлению от развития образования взрослых, акцентируя внимание на профессиональном образовании взрослых [17; с. 50]. Обстоятельно и подробно рассматривая и обосновывая теоретические основы андрагогической модели обучения, С.И. Змеев моделирует систему образования взрослых, состоящую из пяти основных блоков: 1) потребительского (обучающиеся и их образовательные потребности); 2) информации и управления; 3) структурного; 4) содержательно-методического; 5) кадрового и научного обеспечения. Спецификой данной системы является дуальное содержание образования взрослых: первый – сочетание общеобразовательной подготовки с профессиональной и общекультурной направленностью обучения взрослых; и второй – многоуровневость содержания, предусматривающая различный объем и разную степень овладения учебным материалом [7; с. 46]. В целом основные цели и определяемые ими функции образования взрослых сводятся к удовлетворению потребностей личности в самосовершенствовании, общества – в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности, экономики – в подготовке компетентного, эффективного работника.

Широта и вариативность подходов к исследованию проблемы самообразования, преобладание ее изучения на психолого-педагогическом уровне, теории непрерывного образования и андрагогической концепции, обуславливают необходимость рассмотрения собственно самообразовательной компетентности. Перечислим варианты понимания самообразовательной компетентности:

1) интегрированная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, способности и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение

личностной, профессиональной и социальной самореализации человека (Р.Р. Сагитова);

2) генерализованное умение и самообразовательная готовность, включающая практический контекст, который не ограничен, не специфичен и предполагает определенную степень универсальности (В.И. Байденко);

3) готовность к разработке и реализации самообразовательной деятельности и рефлексии результатов продуктивной деятельности (Е.С. Чеботарева);

4) залог постоянного профессионального саморазвития педагога, совокупность качеств личности, обуславливающих эффективность самостоятельного приобретения знаний и умений, а также использования их в практической деятельности (С.А. Тыртый);

5) совокупность психологического и методического компонентов развития и профессиональной деятельности человека (Д.В. Дроздова);

6) личностное свойство, которое характеризуется эмоционально-ценностным отношением к профессионально-личностному саморазвитию и самообразовательной деятельности, включает субъектно-личностный опыт творческого решения проблем самообразовательной деятельности (Е.С. Чеботарева);

7) совокупность мотивационной, методической, коммуникативной и профессионально-ситуативной компетенций (Т.Е. Землинская).

Из вышеперечисленных определений самообразовательной компетенции видно, что большинство исследователей рассматривают самообразовательную компетентность как личностное образование, а ее генезис – в контексте личностного развития в самообразовательной деятельности. Поэтому уместно выделить интегративность и полифункциональность компонентов самообразовательной компетентности.

Самообразовательная компетентность в условиях реализации ФГОС общего образования есть механизм не только профессионального развития отдельного педагога, но и процесса рефлексии и «обратной связи» с педагогами, обеспечивающий современное качество образования

### **Заключение**

Философско-методологические и психолого-педагогические основы понимания и разработки проблемы самообразовательной компетентности следует искать в выделенных нами базовых направлениях:

1. *Синергетическое направление*, суть которого состоит в рассмотрении самообразова-

тельной компетентности как способности к самоорганизации (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр, Н.А. Бердяев, А. Камю).

2. *Экзистенциалистское направление*, представители которого выдвигают развитие экзистенций, размышлений о роли человека в собственном развитии и творческой деятельности (Ж.П. Сартр, Н.А. Бердяев и др.).

3. *Акмеологическое направление*, признающее непрерывное профессиональное образование и развитие (К.Д. Ушинский, А. Дистервег, В.А. Славенкин, Р. Г. Даве, Б.С. Гершунский и др.).

4. *Андрагогическое направление*, где являются социально-ролевой и общекультурный компоненты содержания образования (М. Ноулс, А. Нокс, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев).

#### Литература

1. Бердяев Н.А. Самопознание: сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2005. – С. 154.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 74
4. Дистервег А. Руководство для немецких учителей. – М., 1913. – С. 269-270.
5. Дроздова Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностран-

6. ным языкам на основе латинского языка: дис. канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 278 с.
6. Землинская Т.Е. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 20 с.
7. Змеев С.И. Основы андрагогики. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
8. Зотов А.В. Современная западная философия. – М.: Высш. шк., 2001. – 784 с.
9. История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
10. Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2011. – 22 с.
11. Славенкин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
12. Тиртыт С.А. Формирование виртуальной мобильности преподавателей высшей школы в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 28 с.
13. Хакен Г. Синергетика. – М., 1980.
14. Чеботарева Е.С. Развитие самообразовательной компетенции студентов в процессе проектной деятельности (на примере подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 25 с.
15. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: some Methodological Aspects. In: Foundations of Lifelong Education. Hamburg, 1976. P. 34.
16. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980. – P. 43.

*Халзакова Людмила Анатольевна*, аспирант кафедры педагогики ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, методист по иностранным языкам ГАО ДПО «Агинский институт повышения квалификации работников социальной сферы» Забайкальского края. Тел./факс 89242974191; e-mail: khalzakoval@mail.ru  
*Khalzakova Lyudmila Anatolevna*, postgraduate student, department of education, Chernyshevsky Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University, methodologist in foreign languages, Aginsky Institute of Professional Development of Social Workers.

УДК 81:1

© *Е.О. Хундаева*

### Значение и значимость в лингвофилософской теории

Рассмотрены вопросы лингвофилософской теории значения и значимости. Значение представляет собой также и значимость, индивидуально прочувствованную и прожитую в момент формирования мысли «здесь и сейчас». Для адресанта значение – это лично прочувствованная значимость, определенная часть которой выражена в овнешненной языковой форме в соответствии с языковой компетенцией субъекта и прагматическим своеобразием ситуации. Для адресата значение – это рецептивная значимость, основанная на собственных концептуальных параметрах и коммуникативной компетенции, с одной стороны, и предвосхищения вероятностного формата концептуально-семантической системы и знания правил языковой игры адресанта, с другой стороны.

**Ключевые слова:** значение, значимость, адресант, адресат, прескриптивная экология мышления, дизъюнкция, психонейрофизиология.

### *Meaning and meaningfulness in linguistic and philosophical theory*

The issues of linguistic and philosophical theory of meaning and meaningfulness are considered. Meaning is also meaningfulness, having individually felt and lived through at the moment of formation of a thought «here and now». In addressee's view, meaning is a personally felt meaningfulness, a certain part of which is denoted in outer-language form according to language competence of subject and pragmatic specificity of situation. In addresser's view, meaning is a receptive meaningfulness formed on the basis of one's own conceptual parameters and communicative competence, on the one hand, and prognosticating of probable format of conceptual and semantic system and knowledge of regulations of language game of the addressee, on the other hand.

**Keywords:** meaning, meaningfulness, addressee, addresser, prescriptive ecology of thinking, disjunction, psycho neurophysiology.

В лингвофилософской теории значения актуальным является вопрос определения и идентификации *значения*, т.е. того, что усугубляется наличием в обыденном и научном знании синонимичных терминов, обозначающих пересекающиеся семантические сущности (*смысл, означаемое, нозма, сема, семантема, содержание*), что обусловлено слабой изученностью семиозиса в целом. В решение этой сложной проблемы вносят вклад многие исследователи. Некоторые исследователи придерживаются того мнения, что глагол *mean* (*значить*) не означает «заключать в себе» или «быть следствием чего-либо»: он означает «применять те или иные правила выражения». Они разграничивают «правила применения слов» и номинативную функцию слова, что вполне справедливо. Весомый вклад в решение этого вопроса вносит П.П. Дашинимаева; она констатирует, что значение – это личностно переживаемая в момент производства мыслей *значимость* «здесь и сейчас» [2011]. Она конкретизирует «значимость» в рамках актуального семиозиса как психонейрофизиологическую сущность, испытываемую субъектом в реальном речемышлении. Сточки зрения *адресанта*, значение – это личностно пережитая значимость, часть которой означивается во внешнеязыковой форме в соответствии с языковой компетенцией субъекта и прагматической спецификой ситуации. С точки зрения *адресата*, значение – это рецептивная значимость, формируемая на основе собственных концептуальных параметров и коммуникативной компетенции, с одной стороны, и прогнозирования вероятностного формата концептуально-семантической системы и знаний правил языковой игры адресанта, с другой. П.П. Дашинимаева акцентирует мысль о том, что проблема разрешения теории значения важна не только с точки зрения науки, но и с точки зрения морали, поскольку поступки индивида диктуются содержанием его мыслей. В этом смысле она считает идею о развитии на-

правления «прескриптивная экология мышления» чрезвычайно важной.

Обзор основных концепций признанных философов языка античности, средневековья, нового времени, новейшего времени, в т. ч. философов постмодернизма позволяет выделить идеи, образующие «великую пирамиду Познания», в которой значение является неким пирамидообразующим остовом; пирамидой, отдельные кирпичики которой должны отсекаться по мере углубления знаний о механизме функционирования мозга. В числе «неотсекаемых» П.П. Дашинимаева называет следующие базовые «психологизированные» положения философов языка: о природе «картезианского сомнения», присущего мыслительной деятельности в целом, о презумпции отсутствия тождества представлений об объектах внешнего мира, о возможности отсутствия универсальных логических связей между причиной и следствием, об автономности психических образов от «копий» предметов или «копий копий», об априорности отношений между знаками, а не между знаком и референтом, об изолированности формы и содержания, о единичности семантики и разграничении «мысли-для-себя» и «мысли-для-других», о невыразимости в языке всего внутреннего состава бытия и «ничто», о значении в «языковой игре», о непрозрачности и неточности образов, входящих в состав «значения», о «герменевтическом круге» интерпретации и об отсутствии универсальной истины, об условии «без обращения к опыту нет истинного», о бесконечности интерпретант, о незавершенности и единичности смысла, о несовпадении мысли с означенной сущностью, о различении собственно восприятия и семиозиса и о вовлечении во второй процесс физиологических факторов, о различении сингулярной мысли-события и цикличной мысли-фантазма, о свойстве формы «очаровывать», «когда нет силы понять изнутри». Данный перечень концепций и составляет лингвофилософские основания тео-

рии познания-мышления-значения, которые обосновываются посредством естественно-научных данных. П.П. Дашинимаева рассматривает вопросы природы семиозиса, способов его соотнесения с постмодернистским понятием «дизъюнкция» (логической операцией «или») и традиционным понятием «внутренняя форма». Способность знака порождать бесконечное число интерпретантов, теория «нонсенса», идея о цепи превращений одного состояния в другое, превращений одной формы в другую и нелинейном режиме мышления, положение об индетерминированно-личностном (с точки зрения несубъекта) характере познания и знания – все это вкуче объясняет дизъюнктивный характер первой части семиозиса. Дизъюнкция формализует и сегментирует текучее пространство мышления на более или менее дискретные единицы, вместе с тем придавая ему характер неопределенности точками бифуркации, она обеспечивает бесконечность ряда интерпретантов. По мнению П.П. Дашинимаевой, «дизъюнкция» и «внутренняя форма» пересекаются в процедурном, техническом аспекте мыслительной деятельности. Хотя внутренняя форма преимущественно связывается со второй частью семиозиса – с овнешнением значимости в телах языкового знака, тем не менее она имеет полярные толкования: отношение содержания мысли («объективной константы слова») к сознанию, указатель (психической природы) на сохранившееся в слове представление о первичном признаке, т. е. на этимологию слова, с одной стороны, и сущность, обеспечивающую связь языкового знака и внешнего мира в сфере сознания, оператор ассоциациями, с другой. Приписываемая внутренней форме функция оператора, по мнению П.П. Дашинимаевой, исходит из необходимости заполнения в эпистемологии семиозиса операциональной брешы: при всей способности языка-речи к самоорганизации система не может обойтись без некоего механизма, превращающего ноэтический поток из одного состояния в другое, затем в третье и т. д. П.П. Дашинимаева считает, что «внутренняя форма» является чисто теоретическим конструктом, придающим когниции более дискретный характер и обосновывающим наличие в памяти индивида семантической константы, детерминируемой этимологией знака. Очень важны составляющие теории значения – лингвистическое обеспечение значения, соотношение означаемого и означающего, вопрос соотношения языка и мышления, единичности семантики слова. С учетом большого структуралистского опыта гиперболизации роли языковой формы в литературе

вопрос лингвистического обеспечения значения является многогранным и наиболее дискуссионным. Следует отметить способ отделения языка от мысли контролируемым трансцендированием. В своей феноменологической программе исследователи исходят из редуцируемости языка (осознанного изолирования формального знака от мысли), что вызывает неодобрение со стороны логоцентристов, постулирующих идею о том, что реальный смысл уже репрезентируется предложением, поэтому нет надобности полагать сознанию интенционально добывать смысл или истину.

Мыслителей, допускающих отсутствие лингвистической презентации в ментально-познавательных процессах, абсолютное меньшинство. Подобное соотношение подходов объяснимо следующим положением. Отношения мысли и языка кажутся симметричными из-за того, что психологическая часть содержания мысли из сферы бессознательного – намерение, побуждения, волевые импульсы и т. д. – обычно не включается в состав означиваемого. Именно неясность самой природы данной части мысли и ее границ, обоснованная нематериализуемостью в языке, позволяет ученым либо игнорировать ее, либо считать идеальной субстанцией, не относящейся к сфере семантики. Относительно тезиса *Сепира-Ворфа* позиция П.П. Дашинимаевой заключается в следующем. Исходное направление дихотомии «язык versus мышление» – это движение от мышления к языку: по мере своей функциональной эволюции язык подстраивался под желание этноса-субъекта отразить значимые представления, т. е. спрос породил потребность, которая постепенно материализовывалась в языке. К примеру, многочисленная палитра морфем появилась в бурятском языке в связи с востребованностью отражения идиоэтнических концептов. Однако мы признаем определенную степень влияния языка (той же грамматики) на способ мышления, т. е. рефлексивную функцию языка в рамках онтогенеза. Речь идет о том, что регулярная активация определенной части лексики и грамматики способствует формированию (в раннем онтогенезе), развитию и укреплению (на его более поздних этапах) концептуально-семантической системы индивида: «Чем больше говоришь об этом, тем больше убеждаешься в нем».

Постулируется *единичность семантики слова*. В отличие от тех, кто считает, что каждое новое использование существующего в языке слова «не является знакомством с какой-то дополнительной реальностью», П.П. Дашинимаева

считает, что каждое использование того или иного слова объективирует отличное от всего ранее пережитого состояние значимости. Когнитивный механизм устроен таким образом, что индивид не может актуализировать в речемышлении прототипический, одинаковый для большинства носителей языка образ, здесь она поддерживает мнение о неатомистичности, гештальтности мысли. Обоснование ее убежденности лежит в психонейрофизиологии речи. Что касается «соотношения означаемого и означающего», в классической лингвистике от Соссюра до современных функционалистов упомянутая диада понимается как отношение взаимной предопределенности, обеспечивающее одинаковую интерпретацию языковых знаков, поскольку последние способны выразить любую мысль. Другими словами, убеждение в том, что означаемое и означающее находятся в состоянии автоматической спаянности, высказанное еще Аристотелем и «узаконенное» в двучастной модели знака Ф. де Соссюра, остается сегодня до сих пор релевантным. Противоположное мнение обуславливается тем, что значение – это нечто живое и ускользающее, поэтому следует «расшатать механическую, линейную систему соответствий между полем означаемых и цепочками означающих, украдкой навязываемую, суфлируемую традиционной (соссюровской) концепцией знака» [Деррида, 2000, с. 424]. «Расшатывание» традиции есть разграничение нозетического потока и сферы означающего, поскольку смысл рождается, не может быть конституирован иначе, нежели коннотативно, необязательно по строго заданной траектории, а слово является лишь произвольным указателем. П.П. Дашинаева согласна с программой, базовой основой которой является аксиома о раздельном хранении и активации означающего и означаемого. В силу невозможности полной экспликации значимости рекомендуется второй термин заменить на имя несовершенного вида *означиваемое*. Содержание мысли приобретает форму, лишь когда оно высказывается, проходя через внешний язык [Бенвенист, 1974, с. 104]).

Выводы П.П. Дашинаевой относительно лингвофилософской теории значения обобщены следующим образом:

1. Философия всегда вела борьбу за «чистоту» эпистемологии, т. е. против психологизма научного мышления. Но самые последовательные концепции значения, авторы которых идут от означиваемого к означающему, являются психофилософскими. В этом свете самой психо-

логичной является, очевидно, синтез-эпистемология Канта.

2. «Присутствие» внешнего объекта (в виде самого объекта или его копии) в когнитивной деятельности субъекта способствовало появлению теорий референции и репрезентационизма. В концепции значимости П.П. Дашинаевой не рассматривается возможность описания значения как референта (экстенционального значения).

3. Решение проблемы познаваемости мира напрямую связано с вопросом, насколько возможно универсально-конвенциональное значение: при условии тождественного и изолированного восприятия физических данных того или иного объекта правомочно было бы говорить о некоем общем денотативном содержании. Однако восприятие не происходит в формате только сенсорного *ratio*: оно основывается на индивидуальных чувственно-эмоциональных переживаниях, что обеспечивает целостность смысла, с одной стороны, и отрицание универсального в значении, с другой.

4. Другими важными вопросами проблемы значения являются природа мышления (в т. ч. степень его материалистичности), логика и обусловленность мышления; разграничение элементов значения, состав значения и возможность подведения механизма формирования значения под строгую формулу; врожденность и формируемость идей и образов, способы их формирования; степень связности мышления и речи, придание большей важности второй компоненте.

5. В целом развитие теории значения можно назвать движением по направлению к позитивизму, с одной стороны, и деонтологизации значения, с другой.

В целом, работа П.П. Дашинаевой, которая легла в основу этой статьи, это очень интересное, оригинальное, новое по постановке вопросов и их решению исследование. Предлагаемые ею подходы, выдвинутые гипотезы и положения, научная полемика с философами, филологами и специалистами в других областях науки заслуживают самого пристального внимания и глубокого уважения.

#### Литература

1. Бенвенист Э. Категории мысли и категории языка: пер. с фр. Ю.Н. Караулова // Общая лингвистика / под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1974. – С. 104-114.
2. Дашинаева П.П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводимости: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19.

- Иркутский гос. лингвистический ун-т. – Иркутск, 2011.
3. Дашинамаева П.П. Философия языка и теория значения. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – 247 с.
4. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. с фр. Ю. Кралечкина. – М.: Академический проект, 2000. – 495 с.

*Хундаева Елизавета Очировна*, доктор филологических наук, зав. кафедрой ин. яз. ИМБТ СО РАН.  
*Khundaeva Elizaveta Ochirovna*, doctor of philological sciences, head of the department of foreign languages, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan studies, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences.  
 Тел.(3012)438085(сл.). e-mail: hundaeva@mail.ru

УДК 378.016:14

© *Б.Ф. Чечет*

### Роль курса вузовской философии в самоидентификации личности студента

В статье рассмотрены проблемы самоидентификации личности студента и роль в этом процессе вузовского курса философии, которая содержит важный для становления личности студента опыт мировой культуры. Статья может быть интересна специалистам в области теории и методологии образования, преподавателям высшей и средней школы.

**Ключевые слова:** самоидентификация личности, самореализация личности, философия в высшей школе, компетенции.

*B.F. Chechet*

### The role of a course of philosophy in personality self-identification of university student

The article considers the problems of personality self-identification of student and the role of university course of philosophy in this process. Philosophy contains an important experience of world culture for formation of student's personality. The article can be interesting for experts in the field of theory and methodology of education, teachers of higher and secondary school.

**Keywords:** personality self-identification, personality self-realization, philosophy in higher education, competences.

Самоидентификация есть формирование и осознание собственной самости как центра личности и той части мира, в который эта личность органично вписана, воспринимая его, как свой мир. Это «мой дом», «моя семья», «моя профессия», «мои ценности», «моя Родина». Вся эта многоуровневая система идентичностей имеет некий, меняющийся в течение жизни центр. В одно время, например, на первый план выходит необходимость профессионального самоопределения, в другое время – семья и т.д.

Самоидентификация личности есть основа ее самореализации, а потребность в самореализации – одна из сильнейших. Самореализацию личности можно интерпретировать как стремление личности самостоятельно реализовать собственную самость. «Собственное осуществление» для личности выступает как «внутренняя необходимость, как нужда» [1]. Каким образом человек идентифицирует себя как неповторимую, уникальную личность, такой путь и способы самореализации он изберет.

Юность человека есть процесс его личностного становления и самоидентификации в самом широком смысле этого слова. Существенная роль в этом становлении принадлежит образованию, в т. ч. высшему. Но как должна строиться политика в системе образования, чтобы выполнять не только задачу профессиональной подготовки, но и личностного становления человека, его продуктивной самоидентичности?

«Стратегия образования должна ... состоять в том, чтобы обеспечить самоидентификацию человека в соответствии со структурой его характера и некоторой универсальной системой ценностей, которая включала бы как ценности, вобравшие в себя гуманистический потенциал мировой культуры, так и ценности, которые еще не стали достоянием культуры, но ориентированы на будущее, на сохранение и развитие человечества в целом, и, следовательно, на коэволюцию общества и природы» [2].

Особая роль в самоидентификации личности студента может принадлежать вузовскому курсу философии. Философия содержит значительный



пласт «гуманистического потенциала мировой культуры», столь важного в становлении личности студента. Если человек не знает, кто он, каковы базовые элементы социокультурного контекста его существования, на какие ценности следует опираться, ему сложно найти свое место в мире. Философия способна помочь выработать некоторые полезные для этого умения т.к. философия – это способ мышления, а без умения продуктивно мыслить у человека и человечества нет перспектив.

Как же связаны такие сильные потребности становящейся личности как самоидентификация и самореализация? Формирование личности, ее самоидентификация как самодетерминирующегося микрокосма и самореализация есть синергетические феномены. Сущность (самость) личности формируется в ходе освоения мира как активное ядро открытой, нелинейной, неравновесной системы «мир – человек». Родовая и индивидуальная незавершенность человека – важнейшая онтологическая предпосылка его самоидентификации и самореализации. «В том, что человеку сразу и изначально не дано быть вполне самим собой... – великая премудрость... Но зато именно благодаря этому он одарен онтологической свободой: восполнить свою сущностную неполноту через культурное становление и самообретение или не восполнить...» [3]. Это стремление личности к самодостраиванию, к тому, чтобы достичь своей «сущностной полноты», и есть, по сути, потребность в самореализации.

Личность при этом выступает в роли аттрактора, своей деятельностью упорядочивающего мир вокруг себя в соответствии с базовыми принципами своей картины мира. Через деятельность, язык, знания, символы, личность переплетает свою самость, свое «Я» с окружающим миром. Если индивид и мир вокруг него – синергетические феномены, обладающие высоким уровнем хаоса, то самоидентификация и самореализация есть выражение потребности личности в определенности, в динамической устойчивости.

Происходит процесс онтологической самоорганизации личности и ее жизнедеятельности, в который включается и жизненное пространство данной личности. Без такого самоосуществления невозможно ощущение полноценности жизни. Н.А. Бердяев многократно пишет не только о «страстном желании познать истину и смысл», но и о не менее страстном желании «изменить мир согласно смыслу и истине» [4]. Его слова хорошо выражают суть и самоидентификации, и самореализации личности: познать и реали-

зовать «истину и смысл», изменив мир в масштабах и формах, соответствующих им.

Для индивида крайне важна идентификация окружающей реальности относительно собственной картины мира. Идентификация – следствие вложения в объект «сил и надежд», это включенность личности в некую толерантную для него структуру. Тогда можно говорить о «состоявшейся жизни» как наиболее точном выражении, передающем сущность самореализации.

Сформировавшаяся личность не может отказаться от собственной системы мировосприятия. Это означает измену себе. Самореализация личности поэтому тесно связана с процессом поддержания самоидентичности. Самоидентификация – это: 1) выявление некоторого количества исходных, базовых принципов и ценностей (которые и составляют основу картины мира); и 2) отождествление себя именно с этой картиной мира, что позволяет использовать ее как точку отсчета для самореализации, самоосуществления.

Конкретный социокультурный контекст, в котором существует данная личность, выступает как смысловое пространство, задающее соответствующие возможности, формы, характер будущей самореализации личности, которая не всегда бывает позитивной. «Разруха в головах начинается с мусора в туалетах», – утверждал герой одного из романов М. Булгакова.

С какими – отрицательными или положительными – проявлениями окружающей жизни будет идентифицировать себя формирующийся человек? От политики в сфере образования во многом зависит, какой образовательный материал будет вовлечен в формирование будущих поколений, и что эти поколения будут воплощать в процессе своей будущей самореализации.

Для самоидентификации личности ученика и студента важны не только приобретение некой суммы знаний, но и умение практически применять эти знания, не только сведения о тех или иных ценностях, но и способность анализа и аргументации своего ценностного поведения. Важно умение решать реальные проблемы, работать с информацией, ориентироваться в ценностях.

Понятие «компетенции» – важный элемент нормативных документов «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования», предписывающих в процессе обучения вырабатывать у студентов «универсальные и предметно-специализированные компетенции», т. е. «спо-

способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [5].

Если суммировать все компетенции, которые предписывается формировать у студента вуза, получаем следующее:

А) универсальные компетенции: – понимание определяющей роли науки в развитии цивилизации, владение методологией научного познания; – способность усваивать общенаучные фундаментальные знания, выявлять естественно-научную сущность проблем; – способность анализировать, критически осмысливать и систематизировать информацию; – способность ...к самообучению...; – способность организовывать работу коллектива, формулировать цели и задачи работы; – адаптироваться к меняющимся условиям деятельности, ...владеть методами управления инновационными процессами.

Б) предметно-специализированные компетенции – имеют конкретно-профессиональную специфику и проявляются в базовых профессиональных знаниях и умениях, в умении применять алгоритмы решения типовых задач, разработке математических, компьютерных и других моделей, проведению экспериментов, их описанию и анализу результатов и т.д.

В) не забыты и социально-личностные компетенции, позволяющие выпускнику вуза проявлять целеустремленность, организованность, трудолюбие, коммуникабельность, умение работать в коллективе, ответственность за результат своей профессиональной деятельности, гражданственность, толерантность, высокую общую культуру.

К этой группе компетенций относятся:

- оценка социально-экономических, гуманитарных и экологических последствий научных открытий и новых технических решений;- готовность, реализовывать свои функции как гражданина своей страны, члена общества, иметь ответственное отношение к общественным обязанностям;- умение ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать особенности и интересы различных социальных, национальных, религиозных, политических и профессиональных групп в обществе; – готовность к участию в функционировании гражданского общества на основе уважения к правам и свободам граждан, к принципам демократии, свободы и гуманизма.

Формирование компетенций должно помочь личностной, гражданской и профессиональной самоидентификации и, соответственно, самореализации человека. Ведь выпускник вуза не толь-

ко специалист, но и гражданин, и личность. Здесь важно использовать все ресурсы, в т.ч. и те, которые заложены в такой дисциплине как философия, на протяжении долгого времени развития цивилизации считавшейся «царицей наук».

Несмотря на то, что преподавание философии обычно связывают с духовным воспитанием личности, основной акцент следует сделать на методологический потенциал философии, актуальность которого связана не только с существующими в данное время требованиями к качеству подготовки выпускника вуза, но и с условиями его личностного становления. Ведь та же духовность без умения мыслить, критически оценивать, делать осознанный и ответственный выбор может легко превратиться в фанатизм. Поэтому начать следует с потенциала философии в развитии мышления, тем более, что продуктивное мышление необходимо при изучении и других дисциплин.

Вот типичный пример. На семинарском занятии выясняется, что часть группы студентов технической специальности не понимают значения таких понятий, как теория, наблюдение, закон. Это наглядно демонстрирует оторванность содержания «программного» знания от понимания сущности и способности его практического применения. А ведь это связано с такими философскими категориями, как «сущность» и «явление», «содержание» и «форма», «причина и следствие» и т.д.; следовательно, объединение потенциала философии и других наук было бы полезно.

К сожалению, к философии широко распространено негативное отношение. Советская философия была идеологизирована. Философия абстрактна – хотя неспособность специалиста с высшим образованием к абстрактному мышлению и пониманию абстрактных текстов говорит не в пользу данного специалиста. В отечественной системе образования преобладает историко-информационный подход, в котором история философии и основные проблемы современной философии слабо связаны с интересами и проблемами растущей личности.

Более эффективным в общеобразовательном контексте, в контексте развития продуктивного мышления и самоидентификации личности, является деятельностно-проблемный подход, который предполагает исключение истории философии как особого раздела. Изучение философии в этом подходе происходит через анализ и решение конкретных проблем, при этом, естественно, используя и потенциал истории философии. Та-

кие подходы к преподаванию философии внедряются в ряде стран даже в школьное образование.

Один из таких курсов философии для детей разработан профессором М. Липманом (США). Главный акцент в нем делается на то, «чтобы учить детей философствовать, а не философии; философия не предмет исследования, а инструмент размышления о мире и ориентации в нем». Для этого подбираются проблемы, связанные с жизненными ситуациями и интересами учеников. Важнейшим элементом этого курса является текст. «У детей, прошедших философские курсы по этой методике, как показывает тестирование, способности к математическому мышлению выше на 36%, чем в классах, где философия не преподается, а успехи в литературе – на 66%» [6].

Если мы ставим вопрос о практической эффективности философии, то необходимо выяснить, какие умения у студента она активизирует и развивает, и насколько полезными эти умения могут быть в освоении других дисциплин, изучаемых в вузе, в его будущей профессиональной деятельности, социально-личностном становлении. Попытаемся сформулировать некоторые базовые компетенции, которые могут формироваться при продуктивном подходе к изучению философии:

1. Мировоззренческие компетенции. Начинать надо с них. Человек, поступивший в вуз после школы, далеко не всегда является зрелой личностью и имеет сложившиеся мировоззренческие установки. Но именно они играют решающую роль во всех жизненных позициях, в т.ч. и в отношении к обучению, и к профессиональной деятельности.

Как известно, мировоззрение личности может базироваться на чувствах и эмоциях, вере, иллюзиях, традиции, разуме, опыте, т.е. иметь в своей основе как рациональные, так и иррациональные основания. Человечество богато тем, что в нем представлены носители всех возможных мировоззренческих типов. Но в профессиональной деятельности любой специалист должен все-таки опираться на рациональные мировоззренческие установки.

Соответственно, мировоззренческие компетенции должны обеспечивать личности возможность рационализации, по крайней мере, той части своего мировоззрения, которая связана с ее профессиональной деятельностью, способности различать те его элементы, которые основаны на вере или разуме, интуиции или опыте – стихийном, бытовом, или специально организо-

ванном. Даже в отношении трансляции традиционных духовных ценностей эффективность обучения через механическое воспроизведение образцов сомнительна, а подобное обучение технологиям профессионально губительно. Необходимо тренировать умение различать мировоззренческие основания, и философии здесь может принадлежать далеко не последняя роль.

Еще одним уровнем мировоззренческих компетенций является способность человека отразить те элементы своего мировоззрения и деятельности, которые отражены в конкретных философских направлениях и, как правило, связаны с определенными метафизическими представлениями и строящимися на них ценностями. Обычно это осознается крайне смутно, что ограничивает самоидентификацию человека. Важно ориентироваться в их сущности, знать сильные и слабые стороны и делать осознанный выбор.

2. Эмпирические компетенции. Эти компетенции должны помочь осознанию отношения человека и реальности, проявляющегося в бытовом, жизненном или профессиональном опыте. Важна привычка задаваться вопросами о природе явлений, проникать в их сущность. Наука, обучение в вузе, современное наукоемкое производство сталкивают человека с опытными, экспериментальными исследованиями. Соответственно, понятие опыта, различение бытового, жизненного опыта и научного или производственного опыта (эксперимента), и еще многое в этой сфере должно быть осознано, и философии есть, что в этом вопросе сказать.

Важно четкое осознание отсутствия тождества мышления о предмете и самого предмета, что не всегда очевидно. Необходима привычка контекстуального восприятия объектов и явлений реальности. Реальный мир и опыт, а не только тексты учебников, в т.ч. культура как контекст существования человека, и, конечно, материал других учебных дисциплин, должны стать источником выработки эмпирических компетенций.

3. Мыслительные и языковые компетенции.

Человек потенциально обладает мощнейшими инструментами – мышлением и языком. Потенциально потому, что уровень их развития часто оставляет желать лучшего. Необходимо формирование пластичного интеллекта, лингвистической свободы, знание хотя бы базовых элементов логики и принципов рационального мышления. Сильная сторона философии в формировании этих компетенций связана с тем, что «ее предметный характер, чувствительность к

парадоксам, дилеммам, допущение поливариантных выводов, построение логически возможных миров, ценностная нагруженность... воспринимаются как, может быть, наиболее адекватные для воспитания мышления, открытого для решения задач разного типа».

Философия «дает теоретический язык, концептуальный аппарат, правила рассуждения», тренирует способность выявлять «логические изъяны в рассуждениях», учит корректировать позиции, определять наиболее сильные аргументы, тренирует навыки рационального, логичного, аргументированного мышления. Философия учит «правильно формулировать вопросы, делать выводы из посылок, проводить аналогии, строить гипотезы, анализировать понятия, связывать значения с контекстом употребления и т.д.» [6].

Важно умение «переводить смутные чувства и интуитивные представления в языковые выражения», уметь обосновывать свою позицию не под влиянием эмоций, предрассудков или пропаганды, а на основе объективности и рациональности, для тренировки которых в философии имеются эффективные возможности.

Сегодня модна тенденция к иррационализации философии. Возможно, и такое знание может быть полезно. Но главная сила философии – рациональное, критическое мышление. Греческая философия стремится быть доказательным знанием. Сократ разрабатывает искусство спора, направленного на прояснение понятий, на достижение знания, независимого от распространенных мнений людей, которые могут быть ошибочными.

Мало знать факты, правила и законы. Важно еще уметь их использовать, в т.ч. и в нетипичных ситуациях: важны навыки и умения делать выбор подчас в условиях неопределенности, недостатка, избыточности или противоречивости информации; умение из разнообразной как по объему, так и по содержанию информации или ситуации вычленив конкретную задачу, отбросить несущественные детали, умело использовать интуитивные ресурсы; способность критически воспринимать информацию; способность проникать в сущность, находить общее в, казалось бы, далеких друг от друга блоках информации, и т.д.; уметь привлекать данные, которые непосредственно не содержатся в условиях задачи. Для тренировки всех этих умений в философии имеется достаточный потенциал.

#### 4. Социально-личностные компетенции.

Здесь потенциал философии вне конкуренции. Сейчас, конечно, много говорят о религиоз-

ном воспитании. Но по Конституции у нас светское государство и светская система образования, многоконфессиональное государство и реализовать принцип реального равноправия религий в образовании невозможно. Без свободного и рационального мышления, формируемого в том числе и философией, религиозность часто склонна скатываться к радикализму и фундаментализму. И разумную государственную идеологию сегодня невозможно сформулировать без духовного потенциала накопленного человечеством, квинтэссенцией которого во многом является мировая философия. Любая локальная идеология – этническая, классовая, религиозная, – в условиях глобализации склонна эволюционировать к экстремизму.

Дж. Дьюи, один из основателей прагматизма, утверждал, что философия способна «непосредственно влиять на процесс воспитания, формировать ценностное отношение человека к миру, способствовать изменению духовных и моральных связей людей в обществе» [7]. Именно поэтому Дьюи считал, что философию можно определить как общую теорию воспитания.

К социально-личностным компетенциям можно отнести способность личности занимать осознанную и ответственную позицию в отношении добра и зла, средства и цели, справедливости и несправедливости, свободы и ответственности. У студента необходимо формировать способность быть разумным, рефлексивным, самокритичным, терпимым к взглядам других, морально ответственным. Мораль недостаточно представлять как простые обязательства, типа «будь честен», она должна стать осмысленным нравственным основанием индивидуального человеческого бытия. И здесь философия, критически осмысливающая окружающий мир, в т.ч. и социальную реальность, имеет большой потенциал в самоидентификации студента.

Содержание философии позволяет вовлекать в анализ философских проблем материалы кино, литературы, жизненные, политические, экономические, культурные реалии. Повысить эффективность изучения философии может организация работы дискуссионных клубов в форме «сократических бесед» и продуманное руководство самостоятельной работой студентов.

Конечно, преподаватели философии (впрочем, это относится ко многим дисциплинам) должны смириться с неизбежностью ограничения предлагаемого студентам материала. Соответственно, встает задача отбора материала и критериев этого отбора, и эту задачу предстоит решать постоянно. Существует проблема учеб-

ников и методических пособий. Учебники в основной своей массе скучны, оторваны от жизненных и профессиональных реалий, составлены из декларативных, бездоказательных положений, рассчитанных на заучивание, а не на осмысление, и потому не способны вызвать у студента познавательный интерес. И конечно, в случае с философией особенно важна личность преподавателя, развивающего именно размышление.

Задача философии – не иллюстрировать физику или информатику, а устанавливать их связи с более широким контекстом. Увы, «технократы» не замечают, что люди мало читающие, и мало размышляющие на отвлеченные темы, нередко являются плохими специалистами. И наоборот, хорошие специалисты оказываются широко эрудированными и креативными людьми. Именно эти качества личности развивает философия, и именно эти качества крайне полезны для продуктивной самоидентификации и последующей самореализации личности студента.

*Чечет Борис Федорович*, кандидат философских наук, доцент кафедры общественных наук, Ангарская государственная техническая академия. 665835, Иркутская обл., г. Ангарск, ул. Чайковского, 60. e-mail: b\_chechet54@mail.ru

*Chechet Boris Fedorovich*, candidate of philosophy sciences, associate professor, department of social sciences, Angarsk State Technical Academy. 665835. Irkutsk region, Angarsk, Chaikovskiy str., 60.

#### Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 1844. – Т. 42. – С.125.
2. Очиров М.Н. Самоидентификация человека как педагогическая задача // Самоидентификация человека и образование: материалы межрег. науч. конф. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. – С. 5.
3. Батищев Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. – 1995. - № 3. – С. 107-108.
4. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Книга, 1991. – С. 94.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (направление 210100 – «Электроника и нанoeлектроника»). Уровни подготовки: Бакалавр. Магистр. – М., 2007. – С. 4-23.
6. Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. – 1993. – №9. – С. 153-154.
7. Шварцман К.А. Философия и воспитание. – М.: Политиздат, 1989. – С. 27.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

<i>Антонова Л.В.</i> О педагогической модели формирования профессиональной компетентности математика .....	3
<i>Баглаев И.И.</i> О курсе «Компьютерная дифференциальная геометрия» .....	10
<i>Бадмаева Э.С.</i> О компетентностном подходе в профессиональной подготовке математиков-программистов .....	13
<i>Бурзалова Т.В.</i> Мотивационное сопровождение профессионального развития будущего учителя математики и информатики .....	16
<i>Бурзалова Т.В.</i> Психологическое сопровождение профессионального становления будущих учителей математики и информатики .....	20
<i>Бурзалова Т.В.</i> Учебно-исследовательская деятельность учащихся профильных математических классов как важный фактор воспитания .....	24
<i>Ваганова Т.Г.</i> Компетентностно-ориентированное образование: проблемы теории и практики... ..	28
<i>Верхотурова Ю.С.</i> Онтология как модель представления знаний .....	32
<i>Дамбуева А.Б.</i> Анализ результатов выполнения заданий интернет-экзамена по курсу общей физики .....	37
<i>Дамбуева А.Б.</i> Формирование исследовательской компетентности будущих физиков .....	40
<i>Казанцева Е.В.</i> Управление подготовкой профессиональных кадров в условиях модернизации довузовского профессионального образования Республики Бурятия .....	44
<i>Кибирев В.В.</i> Научный и школьный курс геометрии в основной школе .....	49
<i>Ларионова А.О.</i> Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг как элемент системы менеджмента качества учебного заведения .....	52
<i>Немчинова Т.В., Токтохоева Т.А.</i> Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль олимпиад по дисциплинам информационного цикла в этом процессе .....	57
<i>Немчинова Т.В., Тонхоноева А.А.</i> Об итогах ЕГЭ по информатике и ИКТ .....	59
<i>Очиров М.Н.</i> Компетентностное обучение: модель реализации .....	61
<i>Очиров М.Н., Бадмаева Э.С.</i> Основные теоретические положения профессионального развития будущих математиков-программистов .....	64
<i>Павлова Е.Б.</i> Диагностика уровня развития исследовательской компетентности студентов колледжа .....	66
<i>Цыбикова Л.Х.</i> Идентичность личности как многомерная компетенция .....	69
<i>Шишкин Г.А.</i> Балльно-рейтинговые системы оценки знаний студентов и их применение для успешной реализации компетенций .....	72
<i>Янтранова С.С.</i> Развитие пространственного мышления средствами информационных технологий .....	75

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

<i>Амельченко Т.В.</i> Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности социального педагога .....	82
<i>Айсугев Л.Д., Сагалеев А.С.</i> Методика обучения и совершенствования вариативных технико-тактических действий в вольной борьбе .....	87
<i>Базаров Ц.Р.</i> Организация профильного обучения в условиях сельской школы .....	90
<i>Базаров Ц.Р.</i> Управление инновационными процессами в сельской бурятской малокомплектной школе .....	94
<i>Будник А.С.</i> Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе .....	98
<i>Бурцева Э.В.</i> Деятельностный компонент содержания иноязычной информационной компетенции студентов .....	102
<i>Васильева Е.В.</i> Дискурсивные особенности информационно-аналитической статьи: лингводидактический аспект .....	106
<i>Гончарова В.А.</i> Интеркультура как цель современной лингводидактики .....	112
<i>Дамбаева А.Н.</i> Современные методы изучения бурятского эпоса «Гэсэр» .....	117
<i>Дамбаева А.Н.</i> Традиционная система воспитания бурят .....	120
<i>Доржиева Л.Г.</i> Реализация нового подхода в физическом воспитании детей .....	124

<i>Коренева М.Р.</i> Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения .....	125
<i>Леонгард О.А.</i> К проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством кейс-метода .....	130
<i>Лопинцева Л.А.</i> Состояние сформированности читательских умений школьников .....	133
<i>Луткова Е.С.</i> Учебный культурологический комментарий как средство формирования концептуальной картины мира носителя языка .....	139
<i>Матвеева Д.Г.</i> Языковое образование в условиях поликультурной среды .....	143
<i>Мурашева Е.С.</i> Субъектность младших школьников при обучении иностранным языкам: ядерные и периферийные характеристики .....	146
<i>Надагурова А.А.</i> Принципы отбора лексических единиц с этнокультурным компонентом значения при обучении на начальном этапе бурятскому языку как государственному .....	150
<i>Селиванов С.И.</i> К проблеме разработки компьютерного сопровождения процесса обучения иностранному языку в младшей школе .....	155
<i>Фроликова Е.Ю.</i> Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания .....	157
<i>Халзакова Л.А.</i> Философско-методологические и психолого-педагогические основы исследования формирования самообразовательной компетентности учителя .....	161
<i>Хундаева Е.О.</i> Значение и значимость в лингвофилософской теории .....	164
<i>Чечет Б.Ф.</i> Роль курса вузовской философии в самоидентификации личности студента .....	168

## CONTENTS

### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

<i>Antonova L.V.</i> On pedagogical model of formation of professional competence of mathematician .....	3
<i>Baglaev I.I.</i> On a course «Computer differential geometry» .....	10
<i>Badmaeva E.S.</i> On competence approach to professional training of mathematicians-programmers .....	13
<i>Burzalova T.V.</i> Motivational support of professional development of future teacher of mathematics and computer science .....	16
<i>Burzalova T.V.</i> Psychological support of professional development of future teachers of mathematics and computer science .....	20
<i>Burzalova T.V.</i> Academic and research activity of pupils of profile mathematical classes as an important factor of upbringing .....	24
<i>Vaganova T.G.</i> Competence focused education: problems of theory and practice .....	28
<i>Verkhoturova Yu.S.</i> Ontology as a model of knowledge representation .....	32
<i>Dambueva A.B.</i> The analysis of the results of performing the tasks of online examination in general physics .....	37
<i>Dambueva A.B.</i> Formation of research competence of future physicists .....	40
<i>Kazantseva E.V.</i> Management of preparation the professional staff in the conditions of modernization of vocational training in the Republic Buryatia .....	44
<i>Kibirev V.V.</i> Scientific and school course of geometry at basic school .....	49
<i>Larionova A.O.</i> The assessment of consumers satisfaction with educational services as an element of quality management system of educational institution .....	52
<i>Nemchinova T.V., Toktokhoeva T.A.</i> Adaptation of first-year students to study at the university and the role of competitions in computer science in this process .....	57
<i>Nemchinova T.V., Tonkhonoeva A.A.</i> On the results of passing the Uniform State Examination in computer science and ICT in .....	59
<i>Ochirov M.N.</i> Competence education: a model of realization .....	61
<i>Ochirov M.N., Badmaeva E.S.</i> The basic theoretical conditions of professional progress of the future mathematicians-programmers .....	64
<i>Pavlova E.B.</i> Diagnostics of a level of research competence development of college students .....	66
<i>Tsybikova L. Kh.</i> Identity of personality as a multivariate competence .....	69
<i>Shishkin G.A.</i> Score-rating systems of assessment of students knowledge and their application for successful realization of competences .....	72
<i>Yantranova S.S.</i> Development of spatial thinking by means of information technologies .....	75

### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING THE HUMANITIES

<i>Amelchenko T.V.</i> A conceptual model of formation of social pedagogue's professional competence .....	82
<i>Aisuev L.D., Sagaleev A.S.</i> Methods of training and improvement of variable tactical and tactical movements in free-style wrestling .....	87
<i>Bazarov Ts.R.</i> Arrangement of profile education in conditions of rural schools .....	87
<i>Bazarov Ts.R.</i> Management of innovative processes in the Buryat rural low complete school .....	90
<i>Budnik A.S.</i> A cross-cultural approach to foreign language teaching in comprehensive school .....	94
<i>Burtseva E.V.</i> Functional component in the content of students' foreign language information competence .....	98
<i>Vasilyeva E.V.</i> Discourse characteristics of analytic news article: linguistic and didactic aspect .....	102
<i>Goncharova V.A.</i> Interculture as a target of modern foreign languages didactics .....	106
<i>Dambaeva A.N.</i> Modern methods for the study of the Buryat epic "Geser" .....	112
<i>Dambaeva A.N.</i> Traditional system of upbringing at Buryats .....	117



<i>Dorzhiya L.G.</i> The implementation of new approach to physical education of children.	120
<i>Koreneva M.R.</i> Compensatory strategy and compensatory skill as linguistic and didactic categories and the problem of their distinguishing .....	124
<i>Leongard O.A.</i> To the problem of development of cross-cultural communicative competence by means of case-study method .....	125
<i>Lopintseva L.A.</i> State of formation of students' reading skills .....	130
<i>Lutkova E.S.</i> Educational cultural commentary as a means of forming conceptual picture of the world of the native speaker .....	133
<i>Matveeva D.G.</i> Linguistic education in the conditions of multicultural environment .....	139
<i>Murasheva E.S.</i> Young learners' subjectivity while learning foreign languages: nuclear and peripheral characteristics .....	143
<i>Nadagurova A.A.</i> Principles of selection the lexical units with ethnic and cultural component of meaning at the elementary stage of teaching the Buryat language as a state one .....	146
<i>Selivanov S.I.</i> To the issue of developing software support for teaching foreign languages in primary school .....	150
<i>Frolikova E.Y.</i> The role of reflection in the process of generation of speech utterance .....	155
<i>Khalzakova L.A.</i> Philosophic-methodological and psychological-pedagogical fundamentals of research in formation of teacher's self-educational competence .....	157
<i>Hundaeva E.O.</i> Meaning and meaningfulness in linguistic and philosophical theory .....	161
<i>Chechet B.F.</i> The role of a course of philosophy in personality self-identification of university student .....	164

## 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 2012 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](mailto:vestnik_pedagog@bsu.ru)

**2. Экономика. Право (февраль)**

гл. ред. Бадмаева Мария Валентиновна – тел. 21-37-44

эл. адрес: [vestnik\\_econom@bsu.ru](mailto:vestnik_econom@bsu.ru)

**3. Химия, физика (март)**

гл. ред. Хахинов Вячеслав Викторович – тел. 43-42-58

эл. адрес: [khakhinov@mail.ru](mailto:khakhinov@mail.ru)

**4. Биология, география (март)**

гл. ред. Доржиев Цыдып Зяятуевич – тел. 21-03-48

эл. адрес: [vestnik\\_biology@bsu.ru](mailto:vestnik_biology@bsu.ru)

**5. Психология, социальная работа (апрель)**

гл. ред. Базарова Татьяна Содномовна – тел. 21-26-49

эл. адрес: [decspf@mail.ru](mailto:decspf@mail.ru)

**6. Философия, социология, политология, культурология (апрель)**

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: [intellige2007@rambler.ru](mailto:intellige2007@rambler.ru)

**7. История (май)**

гл. ред. Митупов Константин Батомункич – тел. 21-64-47

эл. адрес: [vestnik\\_history@bsu.ru](mailto:vestnik_history@bsu.ru)

**8. Востоковедение (май)**

гл. ред. Бураев Дмитрий Игнатьевич – тел. 44-25-22

эл. адрес: [railia@mail.ru](mailto:railia@mail.ru)

**9. Математика, информатика (июнь)**

гл. ред. Булдаев Александр Сергеевич – тел. 21-97-57

эл. адрес: [vestnik\\_matem@bsu.ru](mailto:vestnik_matem@bsu.ru)

**10. Филология (сентябрь)**

гл. ред. Имихелова Светлана Степановна – тел. 21-05-91

эл. адрес: [vestnik\\_phylolog@bsu.ru](mailto:vestnik_phylolog@bsu.ru)

**11. Романо-германская филология (сентябрь)**

гл. ред. Ковалева Лариса Петровна – тел. 21-17-98

эл. адрес: [klp@bsu.ru](mailto:klp@bsu.ru), [khida@mail.ru](mailto:khida@mail.ru)

**12. Медицина, фармация (октябрь)**

гл. ред. Хитрихеев Владимир Евгеньевич – тел. 44-82-55

эл. адрес: [vestnik\\_medicine@bsu.ru](mailto:vestnik_medicine@bsu.ru)

**13. Физкультура и спорт (октябрь)**

гл. ред. Гаськов Алексей Владимирович – тел. 21-69-89

эл. адрес: [gaskov@bsu.ru](mailto:gaskov@bsu.ru)

**14. Философия, социология, политология, культурология (ноябрь)**

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: [intellige2007@rambler.ru](mailto:intellige2007@rambler.ru)

**15. Теория и методика обучения (декабрь)**

гл. ред. Очиров Михаил Надмитович – тел. 21-97-57

эл. адрес: [vestnik\\_method@bsu.ru](mailto:vestnik_method@bsu.ru)

## Требования к оформлению статей, представляемых в «Вестник БГУ»

Отбор и редактирование публикуемых статей производится редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

Общие требования	Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на дискете или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках.
Электронная копия	Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.
Параметры страницы	Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.
Форматирование основного текста	С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.
Гарнитура шрифта	Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.
Объем статьи (ориентировочно)	Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7–12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8–16 с.
Сведения об авторах	Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)

- Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

- Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректур авторам не высылаются, присланные материалы не возвращаются.

- Статьи принимаются в течение учебного года.

- Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.

- Формат журнала 60x84 1/8.

- Статья должна содержать минимум таблиц, формул, рисунков и графиков. Их присутствие допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно или нецелесообразно. Желательно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Символы можно вставлять с помощью операции в Word (Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование. Фотографии и рисунки в формате \*.tif или \*.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, формулы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность ввести в них правки.

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей БГУ составляет 200 р., для остальных – 400 р. Для аспирантов – бесплатно.

Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, Издательство БГУ.

Тел. (301-2)-21-95-57. Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.

Научное издание

ВЕСТНИК  
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 15

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

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

Перевод на английский язык  
*А.Ц. Эрдынеев*

Редактор  
*Н.Н. Балданова*

Компьютерная верстка  
*Т.А. Олоевой*

Свидетельство о государственной аккредитации  
№ 1289 от 23 декабря 2011 г.

Подписано в печать 24.10.12. Формат 60x84 1/8.  
Уч.-изд. л. 17,26. Усл. печ. л. 20,92. Тираж 1000. Заказ №329.

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
riobsu@gmail.com