

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Научный журнал

ВЫПУСК 2 (2) 2013

**ТОМСК
2013**

Главный редактор:

В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (главный редактор);
К. Е. Осетрин, доктор физико-математических наук, профессор (зам. главного редактора);
С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);
Л. А. Беляева, кандидат педагогических наук, доцент;
М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО;
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, доцент;
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор;
О. Н. Игна, кандидат педагогических наук, доцент;
В. Н. Куровский, доктор педагогических наук;
В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, засл. деятель науки РФ;
И. В. Мелик-Гайказян, доктор философских наук, профессор;
В. И. Ревякина, доктор педагогических наук, профессор;
Е. А. Румбешта, доктор педагогических наук, профессор;
З. И. Скрипко, доктор педагогических наук, профессор;
А. И. Таюрский, доктор экономических наук, профессор, академик РАО;
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор*

Научный редактор выпуска:

С. И. Поздеева

Учредитель:

ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел.: (3822) 52-17-58

Адрес редакции:

пл. Комсомольский, 75, оф. 210, Томск, Россия, 634041.
Тел.: (3822) 52-17-94, факс: (3822) 52-17-93. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ:

ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061. Тел.: (3822) 52-12-93

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013 г.

Подписано в печать: 24.05.2013 г. Сдано в печать: 30.05.2013 г. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 10.75. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 735/Н

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраускайте. Технический редактор: С. Н. Чуков.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Н. В. Богданова

© ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», 2013. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

Scientific Journal

ISSUE 2 (2) 2013

**TOMSK
2013**

Editor in Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor

Editorial Board:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor;

K. E. Osetrin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, (Deputy Editor in Chief);

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, (Deputy Editor in Chief);

L. A. Belyaeva, PhD, Associate Professor;

M. V. Boguslavskiy, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education;

M. P. Voitekhovskaya, Doctor of History, Associate Professor;

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor;

O. N. Igna, Doctor of Pedagogy, Professor;

V. N. Kurovskiy, Doctor of Pedagogy;

V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education, Honoured RF Scholar;

I. V. Melik-Gaykazyan, Doctor of Philosophy, Professor;

V. I. Revyakina, Doctor of Pedagogy, Professor;

E. A. Rumbeshta, Doctor of Pedagogy, Professor;

Z. I. Skripko, Doctor of Pedagogy, Professor;

A. I. Tayurskiy, Doctor of Economics, Professor, Member of Russian Academy of Education;

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor

Scientific Editor of the Issue:

S. I. Pozdeeva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

Address:

ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel.: +7 (3822) 52-17-58

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 210, Tomsk, Russia, 634041.

Tel.: +7(3822) 52-17-94, fax: +7(3822) 52-17-93. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gerzena, 49, Tomsk, Russia, 634061. Tel.: +7(3822) 52-12-93

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor)

PI No FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing on: 24.05.2013. Submitted for printing: 30.05.2013. Formate: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: screen. Edition: 1000. Price: not settled. Order: 735/H

Production editor: L. V. Dombrasukayte. Text designer: S. N. Chukov.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: N. V. Bogdanova

© Tomsk State Pedagogical University, 2013. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Комагорова М. В.</i> Роль и место коммерческого и некоммерческого маркетинга в среднем и начальном профессиональном образовании	7
<i>Мирошниченко В. В.</i> Общие тенденции развития региональной системы образования	13

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ

<i>Седокова М. Л., Низкодубова С. В.</i> Особенности преподавания медико-биологических дисциплин в Томском государственном педагогическом университете	23
<i>Первушина Н. А.</i> Успешность визуализации информации в процессе обучения	30
<i>Игна О. Н.</i> Обучение будущих учителей иностранного языка управлению учебной деятельностью на уроке	36
<i>Стародубцева О. Г.</i> Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе	45
<i>Никольская О. Л.</i> Индивидуальный подход к организации творческой деятельности учителей для их успешной подготовки к работе по предмету «практическое человекознание» (из опыта работы)	49

ВОСПИТАНИЕ И ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Курьянович А. В.</i> О роли эпистолярных текстов в развитии коммуникативной компетентности школьников	58
<i>Винниченко Н. Л.</i> Сетевое взаимодействие в реализации Программы воспитания и социализации школьников	64
<i>Петроченко Л. А.</i> О формировании словарного запаса учащихся (на материале английского языка)	70
<i>Атращенко А. Н.</i> Об управлении устойчивым развитием образовательной системы	76

НАШИ АВТОРЫ	83
--------------------------	----

OUR AUTHORS	84
--------------------------	----

CONTENTS

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Komagorova M. V.</i> The Function and Place of Commercial and Non-Commercial Marketing in Primary and Secondary Vocational Education	7
<i>Miroshnichenko V. V.</i> General Trends of Development of the Regional System of Education	13

TRAINING AND EDUCATION IN UNIVERSITY

<i>Sedokova M. L., Nizkodubova C. V.</i> Peculiarities of Teaching Medical and Biological Disciplines in Tomsk State Pedagogical University	23
<i>Pervushina N. A.</i> Successful Visualization of Information in Education	30
<i>Igna O. N.</i> Training Learning Activities Management at a Foreign Language Lesson	36
<i>Starodubtseva O. G.</i> Types of Exercises for the Formation of Lexical Skills of Professional Speaking at the Medical University	45
<i>Nikolskaya O. L.</i> Individual Approach to Creative Work of Teachers for Their Successful Preparation for Teaching "Practical Anthropology" (Empirical Research)	49

UPBRINGING AND GENERAL EDUCATION

<i>Kuryanovich A. V.</i> The Role of Texts Epistolary in the Development of Communicative Competence of Pupils	58
<i>Vinnichenko N. L.</i> The Network Interoperability in Realization of the Program of Education and Socialization of Students	64
<i>Petrochenko L. A.</i> On the Formation of Students' Vocabulary (Data of English)	70
<i>Atrashenko A. N.</i> About Management of Sustainable Development of the Educational System	76

OUR AUTHORS (In Russian)	83
---------------------------------	----

OUR AUTHORS (In English)	84
---------------------------------	----

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.5

М. В. Комагорова

РОЛЬ И МЕСТО КОММЕРЧЕСКОГО И НЕКОММЕРЧЕСКОГО МАРКЕТИНГА В СРЕДНЕМ И НАЧАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье говорится об использовании коммерческого и некоммерческого маркетинга в профессиональном образовании, интегрирующего человеческие, технологические, информационные, материально-технические и финансовые ресурсы образовательного учреждения для получения социально-педагогического и экономического эффекта во внутренней и внешней среде. Статья предназначена для широкого круга специалистов в области профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональное образование, маркетинг, коммерческий и некоммерческий маркетинг, образовательная услуга, рынок образовательных услуг, рынок труда.*

Одной из основных проблем современного профессионального образования выступает проблема экономики образования. Сегодня можно говорить о существенном разрыве между формирующимися рыночными характеристиками системы образования и некоммерческим статусом образовательных учреждений, определяемым Гражданским кодексом РФ. Некоммерческий характер сферы образования обусловлен природой отрасли и функциями, которые она выполняет. Главное достоинство бюджетного финансирования сферы образования заключается в том, что оно должно создавать равные условия доступности образования, независимо от доходов. Однако в общественно-экономической жизни РФ и экономике образования идут процессы, которые диктуют необходимость использования коммерческих возможностей образования. Первый процесс – недостаток бюджетного финансирования, второй – появление определенной категории граждан, имеющих возможность и готовых платить за образование своих детей. В связи с этим возникает необходимость широкого использования маркетинга образовательных услуг. Маркетинг, как концепция деятельности фирмы на рынке, прочно вошел в практику производственной и коммерческой сфер, где он решает задачу увеличения прибыли. Маркетинг образования – это относительно новая сфера маркетинга, формирующаяся в настоящее время в качестве научной дисциплины. Миссия маркетинга в образовании (в полной мере в профессиональном образовании) – это реализация стратегии роста ценности личности человека.

В рамках данной статьи пойдет речь об использовании маркетингового подхода в управлении профессиональным образованием, интегрирующего человеческие, технологические, информационные, материально-технические и финансовые ресурсы образовательного учреждения для получения социально-педагогического и экономического эффекта во внутренней и внешней среде.

Сегодня любому образовательному учреждению для выживания, поддержания собственной конкурентоспособности необходимо вписаться в окружающую внешнюю среду, в рынок, который в настоящее время диктует условия. Для этого в управлении образовательным учре-

ждением можно использовать маркетинговый подход, так как «маркетинг» переводится с англ. как «рынок», «сбыт».

Маркетинговый подход в управлении коммерческой фирмой – это ориентация на перспективный спрос, широту и обновление ассортимента; ориентация цен на величину и динамику платежеспособного спроса, на затраты потребления услуги, действия конкурентов; децентрализация целевого продвижения услуг с учетом конкретных целевых групп и наличия посредников; ориентация руководящих кадров на маркетинг; постоянное проведение рыночно-ориентированных исследований (конкуренции, конъюнктуры, емкости рынка и др.) [1].

Образовательное учреждение можно также представить как некую фирму по оказанию, продаже услуг (только это исключительно образовательные услуги). А поскольку возникает факт продажи, следовательно, применим маркетинговый подход как средство для более успешной продажи (сбыта).

Современный маркетинг был сформирован в 1970-е годы. Он исходит из приоритета интересов потребителя. Для этого маркетинг тесно связывает само производство с запросами рынка и конкретными потребностями людей. Кроме того, «...маркетинг расширяет сферу своей деятельности, охватывая научные исследования, конструкторскую деятельность, производство, управление и прогнозирование» [2].

По мнению Ф. Котлера, «маркетинг – вид человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена» [3].

В общем и целом можно сказать, что маркетинг в области образования – «это философия (совокупность общих принципов рыночных отношений, система взглядов участников обмена), стратегия и тактика отношений и взаимодействия потребителей (пользователей), посредников и производителей образовательных услуг и продуктов в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и действий различных сторон» [4]. Концепция маркетинга утверждает, что залогом достижения целей организации, в том числе и образовательного учреждения, является «...определение нужд и потребностей целевых рынков и обеспечение желаемой удовлетворенности более эффективным и продуктивным, чем у конкурентов, способом» [5].

Следует отметить, что маркетинг в образовании применяется прежде всего в сфере образовательных услуг, которые оказываются учебным заведением. Но при правильном маркетинговом подходе нельзя вводить маркетинг только в отдельно взятой области деятельности образовательного учреждения, в каком-то одном отделе или кафедре. Он должен пронизывать всю деятельность образовательного учреждения, начиная с управления и заканчивая трудоустройством выпускников. Поэтому после получения результатов маркетинговых исследований проводятся мероприятия по модернизации структуры управления образовательного учреждения, его финансовой политики, педагогического процесса, содержательной части, введению новых информационных технологий и др.

Кроме того, анализируется финансовая деятельность образовательного учреждения с точки зрения его рентабельности, прибыльности в рыночных условиях. В данном случае применяются инструменты некоммерческого маркетинга, поскольку образовательное заведение – это прежде всего социально ориентированное учреждение, не ставящее целью получение коммерческой прибыли. Но в нынешних условиях нехватки бюджетного финансирования образовательному учреждению приходится просчитывать свои финансовые шаги и изыскивать дополнительные источники поступления денежных средств за счет расширения внебюджетной деятельности, новых механизмов финансирования образования.

Развитие внебюджетной деятельности увеличивает финансовую свободу образовательного учреждения в стимулировании педагогов, решении материально-технических вопросов организации учебного процесса, выплаты стипендии, бесплатных обедов для учащихся и т. д.

Особое значение имеет выделение общественных и индивидуальных, бесплатных и платных, внутренних и внешних образовательных услуг.

По нашему мнению, образовательная услуга – это деятельность административного и педагогического персонала образовательного учреждения, направленная на удовлетворение образовательных потребностей разных категорий населения, социальных партнеров и государства. Именно образовательная услуга выступает тем системообразующим и базовым понятием, вокруг которого разворачивается маркетинговая деятельность на уровне образовательного учреждения. Необходимо определить параметры образовательной услуги, такие как: «... что производить, с какими затратами, для кого, в какие сроки, кому предлагать и по какой цене» [6], то есть наладить успешный сбыт образовательных услуг.

Для управления маркетингом образовательных услуг нужно определить и использовать его типологию. Важнейший признак для различия типов маркетинга – ориентация на прибыль, и отсюда правомерно существование коммерческого и некоммерческого маркетинга, в том числе, применительно к образованию.

Некоммерческий маркетинг имеет свои предпосылки. Среди них, как отмечают С. Н. Андреев, Л. Н. Мельниченко и другие, можно выделить три главных: существование коммерческой (прибыльной) и некоммерческой (неприбыльной) деятельности; наличие некоммерческого обмена продуктами деятельности; наличие конкурентности в некоммерческой сфере [7].

Результаты некоммерческой деятельности призваны удовлетворять потребности той или иной группы потребителей и могут быть доведены до них посредством некоммерческого обмена, осуществляемого в той или иной форме.

«Некоммерческий маркетинг – это организационный механизм, реализуемый некоммерческой организацией (фондом, ассоциацией, движением и т. п.) и физическими лицами в конкурентной среде, основанный на принципах классического маркетинга и направленный на достижение целей, не предполагающих получение прибыли. Принципиальное отличие некоммерческого маркетинга от коммерческого в том, что:

во-первых, некоммерческий маркетинг охватывает широкий круг областей человеческой деятельности: политика, государственное управление, оборона и безопасность, образование, здравоохранение, наука, спорт, религия, благотворительная деятельность и т. п.

Во-вторых, некоммерческий маркетинг способствует более полному и эффективному удовлетворению таких первостепенных и жизненно важных потребностей членов общества, как потребность в самопознании и саморазвитии, реализации гражданских прав и свобод, участия в управлении государством, безопасности, здравоохранении, образовании, социальных и культурных ценностях и др.

В-третьих, некоммерческий маркетинг способствует решению проблемы установления взаимосвязей между интересами трех различных групп некоммерческих субъектов: государственных, негосударственных и физических лиц» [8].

В Законе РФ «Об образовании» сказано, что оказание платных образовательных услуг государственными и муниципальными образовательными учреждениями не приводит к прекращению или уменьшению объемов бюджетного финансирования. Исходя из этого, в практике управления образовательными услугами возможно сочетание некоммерческого и коммерческого маркетинга.

Некоммерческий маркетинг, чье функциональное содержание является не менее насыщенным, чем у коммерческого, способствует созданию благоприятного имиджа учреждения, росту государственной поддержки и развитию личности обучающегося, студента, слушателя. Образовательная услуга неотделима от ее носителя, преподавателя. В силу жизненного опыта и этики педагогам трудно дается осознание того, что оказываемые ими образовательные услу-

ги тоже подвержены закономерностям рынка. Измерение своих достижений только педагогическими критериями не всегда служит достижению социально-педагогической эффективности. Уровень профессионализма и маркетинговой ориентации административного и педагогического персонала является ключевым фактором в реализации системы маркетинга как организационного механизма управления образовательным учреждением. Формирование маркетинговой культуры персонала учреждения профессионального образования, адаптация администрации и преподавателей к рыночным условиям социально-экономической среды могут быть эффективными при использовании конкретных технологий образовательного маркетинга, таких как анализ спроса на услуги, воздействие на спрос через рекламу, цену, доступность, выбор сегментов образовательного рынка. Система обучения образовательному маркетингу должна стать нормой для персонала любого образовательного учреждения.

В свою очередь для реализации конкретных маркетинговых функций необходимо создание службы маркетинга на том или ином уровне и увязка ее деятельности с действующим законодательством. Деятельность службы маркетинга должна быть ориентирована на личность как единственного конечного потребителя образовательных услуг. В задачи службы маркетинга учреждения профессионального образования могут входить: изучение рынка и перспектив его развития, изучение деятельности конкурентов, тактики и стратегии их воздействия на потребителей; формирование спроса на образовательные услуги; создание эффективной системы реализации этих услуг; выявление потребностей клиентов; обеспечение условий для устойчивой реализации услуг и т. д. В качестве функций служб маркетинга в учреждении профессионального образования можно рассматривать следующие функции: 1. Участие в разработке стратегии развития образовательного учреждения. 2. Анализ конкурентных ситуаций, прогнозирование конъюнктуры спроса и предложения. 3. Сегментация образовательного рынка. 4. Разработка технологий образовательного маркетинга.

Кроме интеграции человеческих ресурсов, маркетинг как подход в управлении профессиональным образованием должен интегрировать и специальные технологии для реализации своих целей. Первоосновой, на наш взгляд, является анализ образовательного рынка и рынка труда, то есть совокупности существующих и потенциальных производителей и потребителей образовательных услуг. Анализ образовательного рынка и рынка труда позволяет провести их сегментацию с использованием определенных критериев (культурный и образовательный уровень потребителей, экономические параметры потребителей, их демографические и личностные характеристики и т. д.). На основе анализа рынков труда и образования необходимо определение миссии и стратегии учреждения, а также целей как конкретных конечных состояний, которые необходимо достичь на том или ином этапе развития. Безусловно, анализ образовательного рынка, а для учреждений профессионального образования – и рынка труда требует серьезной исследовательской работы, соответствующих ей координации и руководства, а также серьезных финансовых затрат.

При проведении маркетинговых исследований необходимо сосредоточить ресурсы учреждения (информационные, материально-технические, финансовые) в определенных сегментах рынков труда и образовательных услуг. Универсальным принципом при использовании маркетингового подхода в управлении профессиональным образованием должен быть принцип «педагогизации» внешней среды, широкого развития связей с этой средой, общественностью.

Образовательные учреждения объективно нуждаются в разветвленных и интенсивных связях с социальной, экономической, индустриальной и управленческой средой. Система управления профессиональным образованием, находящимся в условиях конкуренции, должна предполагать создание вокруг учреждений благоприятного климата, развитие связей с обществен-

ностью, педагогизацию окружающей среды, инициирование создания тех или иных сообществ, работающих в интересах участников образовательного процесса и их учредителей. В идеале образовательное учреждение должно становиться центром консолидации других социальных институтов (культурно-просветительных, социально-реабилитационных, психологических, служб занятости и т. д.). В широком смысле слова развитие связей с общественностью предполагает развитие обмена информацией и, в свою очередь, оценку образовательного учреждения группами людей, общественными и государственными институтами. Достижение доброжелательного и заинтересованного отношения общественности к образовательному учреждению, достижение положительной репутации во внешней среде являются важнейшими факторами развития самого учреждения. С точки зрения теории маркетинга коммуникации (называемые также комплексом средств продвижения), по определению Ж. Ж. Ламбена, представляют собой совокупность сигналов, исходящих от субъекта (производителя) в адрес различных аудиторий: своего персонала, клиентов, потребителей, поставщиков, управленческих органов и т. д. [9]. Задача – сделать продукт известным и нужным потребителю.

В качестве основных средств коммуникации с внешней средой можно рассматривать связи с общественностью и рекламу. В качестве форм развития связей с общественностью такие формы, как: участие в выставках (ярмарках), научных конференциях, семинарах, симпозиумах и т. д.; организация связей с выпускниками образовательного учреждения; организация системы связей с органами власти и управления, лоббирование интересов образовательного учреждения; сотрудничество с родительской общественностью; широкое взаимодействие со СМИ; прямой маркетинг (веб-страница, электронная почта, выступления на радио, телевидении и т. д.); кооперация между образовательными учреждениями; активное взаимодействие с социальными партнерами (предприятиями, организациями, заинтересованными в деятельности образовательного учреждения).

Важное средство коммуникации образовательного учреждения с внешней средой – это реклама. Спектр форм прямой и непрямой рекламы достаточно широк. Он может включать в себя: регулярные публикации в прессе об учреждении; телерадиоклипы; информационные листки, брошюры, буклеты, плакаты; пакеты других рекламных и агитационных документов; щитовую рекламу; логотипы, фирменную символику образовательного учреждения, фирменные бланки, канцтовары; организацию конкурсов, лотерей, розыгрышей; распространение сувенирной продукции учреждения и т. д. Проведение рекламной кампании образовательным учреждением должно учитывать факторы, влияющие на потребителей образовательных услуг. К этим факторам можно отнести потребительские ориентации и настроения, которые в свою очередь определяются социальной стратификацией, стилем жизни, сложившимися моделями потребления, психологическими установками населения.

В настоящее время в условиях развития рынка образовательных услуг, конкуренции и борьбы за потребителя этих услуг разрабатываются различные маркетинговые стратегии управления профессиональным образованием, разные виды управленческих подходов. Однако каждая из этих стратегий в конечном итоге должна быть направлена на получение не только экономической эффективности, но прежде всего на решение задач педагогического характера, создавая оптимальные условия для развития личности обучающихся.

Список литературы

1. Рынок услуг // Менеджмент в сфере услуг / под ред. В. В. Уколова. М.: Луч, 1995. С. 324–325.
2. Шалимов П. Б. Опыт работы гуманитарного коммерческого колледжа в условиях рыночной экономики. Российское образование: прошлое, настоящее, будущее: сборник тезисов. М.: ОДИ-International, 1996. С. 49.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга. М.: Прогресс, 1992. С. 83.

4. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика. URL: <http://www.twirpx.com/file/28564>
5. Котлер Ф. Основы маркетинга. М.: Прогресс, 1992. С. 62.
6. Зиновьева И. В. Маркетинговый принцип управления // Профессиональное образование. 2000. № 6. С. 12–14.
7. Андреев С. Н., Мельниченко Л. Н. Основы некоммерческого маркетинга. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 9.
8. Андреев С. Н., Мельниченко Л. Н. Основы некоммерческого маркетинга. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 14–15.
9. Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. СПб.: Наука, 1996. 589 с.

Комагорова М. В., младший научный сотрудник.

Институт развития образовательных систем РАО.

Пр. Комсомольский, 75, Томск, Россия, 634041.

E-mail: kmw10@mail.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

M. V. Komagorova

THE FUNCTION AND PLACE OF COMMERCIAL AND NON-COMMERCIAL MARKETING IN PRIMARY AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

The article deals with the use of commercial and non-commercial marketing in vocational education. The marketing integrates human, technological, informational, material and technical, financial resources of an educational institution for the purpose of having social, pedagogical and economic effect in its inner and outer environment. The article could be useful to a wide range of specialists in vocational education.

Key words: *vocational education, marketing, commercial and non-commercial marketing, educational service, educational services market, labour market.*

Institute of Educational Systems Development RAE.

Pr. Komsomolsky, 75, Tomsk, Russia, 634041.

E-mail: kmw10@mail.ru

УДК 37:001.121.18

В. В. Мирошниченко

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Представлен анализ направлений исследований в области региональных проблем образования, рассматриваются ключевые понятия, связанные с региональным образованием, а также основные тенденции развития региональной системы образования.

Ключевые слова: *регион, региональность, этнорегиональная образовательная система, региональная система образования, региональное образовательное пространство, региональная политика в области образования, тенденции развития региональной системы образования.*

С изменением социально-экономических условий, появлением новых тенденций в развитии образования в РФ перед отечественными педагогами-исследователями и практиками встали новые практические задачи, связанные с разработкой методологических оснований региональной политики в сфере образования и прикладных исследований, обеспечивающих качественное развитие региональных институтов образования на всех его ступенях как по вертикали, так и горизонтали.

В начале XXI в. регионы стали играть ключевую роль в развитии экономики, формировании федеральной социальной, культурной и образовательной политики, укреплении российской государственности. «В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, которые отражают, с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса и сущностные характеристики российской школы, с другой – региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами» [1, с. 44].

В настоящее время выделяется несколько направлений исследований в области региональных проблем образования (Л. Л. Супрунова).

Первое направление связано с выявлением позитивного потенциала государственной образовательной политики как на уровне Федерации, так и отдельных регионов. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (1992) (ст. 28) в компетенцию государства входит создание и уточнение нормативно-правовой базы образования, обеспечение государственных гарантий прав граждан в области образования, разработка и реализация федеральных и международных программ развития образования с учетом социально-экономических, демографических и других условий и особенностей; информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, в том числе разработка базисных учебных планов и примерных программ курсов, дисциплин, организация издания учебных пособий и т. д.

Государственная образовательная политика выступает важнейшим инструментом обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, гуманизации общества, повышения культурного уровня населения. Она определяет роль государства в решении конкретных образовательных проблем того или иного региона, регулирует процессы финансирования разнообразных региональных образовательных программ в соответствии с определенными в Законе РФ компетенциями.

Важной проблемой, поднимаемой во многих исследованиях, является рассмотрение особенностей образования и воспитания с учетом полиэтничного и многонационального характера российского общества. Поэтому *второе направление* – это изучение взаимодействия различных языков и культур в содержании образования, выявление механизмов сохранения

«общеязыкового, надэтнического, духовного и общественного пространства страны в целом, цивилизационного единства социума» [2, с. 3]. В конце XX – начале XXI в. в регионах была проведена большая работа по конструированию, уточнению и реализации национально-регионального компонента в содержании образования. Создана соответствующая нормативно-правовая база, научно обоснованы цели и задачи, условия эффективного функционирования этого компонента содержания образования в общеобразовательной и высшей школе. В результате систематической и кропотливой работы во всех субъектах РФ были разработаны региональные учебные планы, изданы учебники и учебные пособия, осуществлялась подготовка и переподготовка учителей.

Третье направление исследований в области региональных проблем образования связано с возрождением в конце XX – начале XXI в. научного интереса многих ученых к этнопедагогическим идеям как важному средству повышения нравственного уровня человека и общества. В нашей стране такой интерес к истокам народной педагогики и ее использованию в образовательном процессе проходил несколько периодов: до революции 1917 г. в рамках этнографических исследований; в 20–30-е гг. XX в. в трудах и практике работы идеологов новой советской школы; во второй половине 50-х гг. XX в. в работах Г. Н. Волкова, Ю. А. Рудь, Б. М. Ховратовича, Э. Х. Галаева, Н. И. Тадиновой и др. Начиная с 80-х гг. XX в., когда этнопедагогика была выделена в самостоятельную науку и до настоящего времени, проблемы этнопедагогики исследуются в трудах многих региональных ученых. К настоящему времени в регионах накоплен богатый материал по этнопедагогике разных народов. Научно обоснованы такие инварианты педагогического знания, как источники народной педагогики, идеал и цель воспитания, задачи и основные направления приобщения подрастающего поколения к социокультурному опыту родного народа, средства и методы педагогического воздействия.

Четвертое направление ориентировано на теоретическое обоснование механизмов достижения современного качества образования. Качество образования рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям личности, ожиданиям общества и государства в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования включает также определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями [3, с. 56–57; 4, с. 139].

Переход системы образования на новые стандарты, профильное обучение, введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), двухуровневой модели подготовки специалистов и др. – все это должно сопровождаться серьезными научными исследованиями, подтверждающими не только эффективность перечисленных нововведений, но и очень корректное оценивание достигнутых компетенций на всех уровнях образования у коренных народов. До сих пор остается открытым вопрос, не вступают ли в противоречие, а где-то и в открытый конфликт вводимые инновации с этнокультурными особенностями народов нашей страны? Таких исследований в настоящее время мало, и они носят скорее локальный, чем масштабный характер.

Одним из важных вопросов в рамках этого направления должно стать реальное обеспечение теоретической и практической базы для профессионального самоопределения, профориентирования на выбор той или иной профессии с учетом специфики и потребностей региона. К настоящему времени появился ряд исследований на эту тему. Например, исследование О. Ю. Чаптыковой «Подготовка старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе идей народной педагогики», в котором автор доказывает необходимость специальной подготовки старшеклассников к выбору профессии. Профессиональное самоопределение, по мнению О. Ю. Чаптыковой, должно входить в число первоочередных целей, необхо-

димо осуществлять преподавание специализированных учебных курсов, направленных на формирование базовых профориентационных знаний и умений учащихся. Возможности этнокультурного компонента также должны быть использованы для решения задач профессиональной направленности.

Результатом работы по четвертому направлению является теоретическое обоснование и практическая разработка региональной системы оценки и мониторинга качества образования, основными целями которой являются: повышение объективности контроля и оценки учебных достижений учащихся, получение всесторонней и валидной информации о состоянии регионального образования; создание системы многоуровневого мониторинга, способствующего повышению управляемости и мобильности в развитии образовательных систем; установление эффективной обратной связи между различными участниками образовательного процесса, подготовка выпускников школ к процедурам независимого тестирования [5, с. 29].

Анализ системы непрерывного образования различных регионов может помочь сформулировать концептуальные идеи, которые могут стать ориентирами региональной системы оценки и мониторинга качества образования. Это позволит сделать региональную систему не только инструментом контроля знаний, но и средством развития личности субъекта образовательного процесса, сохранения его индивидуальности, а также действенным механизмом удовлетворения его образовательных, культурных (в том числе и этнокультурных), жизненных потребностей.

Пятое направление исследований направлено на изучение влияния поликультурного образования на становление системы образования на современном этапе, в том числе и регионального. Развитие этого направления обусловлено процессами глобализации и сопровождающими их межличностными, межгрупповыми и межэтническими конфликтами, а также обострением политических и религиозных разногласий. Поликультурное образование призвано стать эффективным механизмом создания гуманного и демократического общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

Анализ различных публикаций, проведенный Л. Л. Супруновой, позволяет сделать вывод о том, что в зависимости от политических, социальных и культурных факторов учеными разрабатываются различные подходы к решению проблем поликультурного образования. Исследователи, занимающиеся теоретическим обоснованием поликультурного образования в развивающихся странах (Кения, Новая Гвинея, Эквадор и др.), основное внимание уделяют повышению образовательных функций языков и культур коренного населения, опираясь при этом на культурные и образовательные традиции бывших метрополий.

В государствах со сложившейся доминирующей культурой (Австралия, США, Южная Африка и др.) разрабатываются концепции включения языковых, этических, религиозных и других меньшинств в эту культуру средствами образования. При этом особое значение придается созданию условий для сохранения культурного своеобразия меньшинств. В странах, сохранивших этнокультурную самобытность, но реализующих широкомасштабное международное сотрудничество (Таиланд, Южная Корея, Япония и др.), приоритет отдается научным исследованиям, связанным с поиском путей адаптации носителей национальной культуры к зарубежным культурным ценностям.

В государствах, имеющих национально-территориальные образования (Китай, Россия, Индия и др.), на передний план выдвигаются исследования, выявляющие механизмы интеграции учащихся в культуры других народов на основе родной культуры. Поликультурное образование в США рассматривается как необходимый компонент общего образования, который решает задачи приобщения учащихся к общенациональным ценностям и в то же время обеспечивает условия для соблюдения прав и свобод носителей различных культурных групп (расовых, этнических, половых, социальных, религиозных, людей-инвалидов).

В России в рамках поликультурного образования основное внимание уделяется исследованию проблем полиэтнического образования.

По мнению Л. Л. Супруновой и А. Ю. Белогурова, полиэтническое образование в нашей стране должно строиться на основе учета следующих основополагающих принципов:

а) диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой, выражающей систему общекультурных императивов, которые присущи в равной степени всем этнокультурным образованиям;

б) историко-культурной и цивилизационной направленности национального образования, предполагающей необходимость раскрытия исторической обусловленности явлений прошлого и настоящего, изучения фольклора, национального искусства, обычаев и традиций. При этом само понятие «национальная культура» приобретает обширный, всеобъемлющий и многоаспектный смысл как интегративная категория, объединяющая всевозможные аспекты идентификации социума в российской и мировой культуре. Так как ментальность формируется как взаимодействие народной философии, народной религии и фольклора, именно эти составляющие выступают ориентирами в построении педагогических теорий как национально-го, так и поликультурного образования;

в) поликультурной идентификации и самоактуализации личности, основанной на включении в региональное содержание образования знаний о человеке и обществе;

г) глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающего за развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире;

д) поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы, отражающей механизм этнокультурной идентификации личности в структуре гармонизации межэтнических отношений.

На региональном уровне проблемами поликультурного образования занимается большое количество ученых, практиков, рассматривающих вопросы становления этнорегиональных образовательных систем через призму различных поликультурных (мультикультурных) концепций (З. Б. Абдуллаева, А. Ю. Белогуров, В. И. Матис, Л. Л. Супрунова и др.).

Рассмотрение основных направлений исследований в рамках заявленной темы статьи приводит к необходимости изучения ключевых понятий, которые помогут выделить основные тенденции развития региональной системы образования. К таким понятиям следует отнести: регион, региональные особенности, региональное образование, региональное образовательное пространство, региональная образовательная политика и др.

Проблема определения понятия «регион» является одной из центральных в контексте данного исследования. В настоящее время существует несколько подходов к определению этого понятия.

В словаре иностранных слов под регионом (от лат. regio) понимается большая группа соседствующих стран, объединяемых по экономико-географическому, национально-культурному признаку или однотипных по общественно-политическому строю.

Как указывает Н. П. Распопов, термин «регион» многозначен: в социально-политической географии, в региональной экономике, теории государственного управления, политологии под ним подразумеваются подчас весьма различные понятия.

Отечественная история смысловые контуры понятия «регион» рассматривает через отличие его от административно-территориальной единицы: «Регион – территория, отличающаяся характерным направлением развития экономико-географических, социально-демографических, национально-культурных и политических структур, совпадающая или несовпадающая с административным делением государства» [6, с. 57].

С точки зрения культурного взаимодействия регионы – это общности людей, объединенные определенной культурой и ее материальными объектами.

Чаще всего регион понимается как территория, характеризующаяся специфическим комплексом исторически сформировавшихся образа и условий жизни населения – этническими, национальными и культурными особенностями, способом ведения хозяйства, условиями жизнедеятельности и др. Комплекс данных признаков лежит в основе понимания региона с позиции территориально-национального образования. По этому признаку на территории РФ выделяются все территориально-национальные образования (республика, автономный округ, автономная область).

Анализ различных источников показывает, что регион можно определить как пространство: экономическое, культурное, ментальное и политико-административное.

Для настоящего исследования важно рассмотреть понятие «регион» с точки зрения проблем развития системы образования. В этом плане мы согласны с А. К. Костиным, что регион – это пространство, способствующее социализации человека, формированию, сохранению и передаче норм жизни, сохранению и развитию природных и культурных богатств. Это и образовательное пространство, т. е. совокупность образовательных учреждений, расположенных на данной территории, где крепнут основные социально-экономические связи, определяющие особенности социально-культурной инфраструктуры.

А. Ю. Белогуров под регионом предлагает понимать такую национально-территориальную структуру, в рамках которой происходит функционирование образовательной системы.

В своем труде [7] А. Ю. Белогуров делает глубокий анализ проблемы возникновения, становления и развития в нашей стране этнорегиональных образовательных систем. Он отмечает, что образовательная система каждого национального региона, с одной стороны, является целостной и самостоятельной социально-педагогической структурой со свойственным для нее этнорегиональным своеобразием и функциональными связями между ее компонентами, с другой – интегрирована в российское образовательное пространство. Процесс регионализации и связанная с ним локализация образовательных интересов в соответствии с потребностями и интересами региона, ослабление влияния федерального центра, децентрализация власти и управления в стране в качестве закономерного итога привели к развитию в конце XX в. этнорегиональных образовательных систем. До этого времени в отечественной педагогической науке понятия «этнорегиональная образовательная система» не существовало вследствие единой унифицированной для всех модели советской образовательной системы. По мнению автора, говорить об образовательной системе как совокупности взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций стало возможным только в XX в. До этого времени далеко не все народы, населяющие Россию, имели свою школу. Часто образовательный процесс носил фрагментарный характер, основываясь на реализации определенных идей, подходов, принципов, которые преломлялись (и то далеко не всегда и не везде) сквозь призму народной педагогики и эмпирического опыта в развитии образования.

А. Ю. Белогуров рассматривает этнорегиональную образовательную систему как образовательную систему, функционирующую в рамках отдельно взятого национально-регионального образования в соответствии с этнокультурными особенностями проживающими на ее территории народами.

Исследователь дает не только определение, но и характеристику этнорегиональной образовательной системы с позиций этнокультурной направленности образования. По мнению А. Ю. Белогурова, этнорегиональная образовательная система выступает многомерным

социокультурным и педагогическим явлением, в условиях которой происходит формирование ребенка как свободной самоорганизующейся культуросозидающей личности [7]. При этом системообразующим элементом данной системы является принцип этнокультурной направленности образования. Именно в этнорегиональной образовательной системе, важнейшим элементом которой выступает этнонациональная школа, принцип этнокультурной направленности может быть реализован наиболее полно.

Близким по сути и по смыслу понятию «этнорегиональная образовательная система» является понятие «региональная система образования». Региональная система образования представляет собой «совокупность связанных между собой образовательных учреждений, инновационных процессов (происходящих как в них, так и вне их) и деятельности по управлению этими процессами» [8, с. 55].

Вопросы эффективности функционирования и развития региональных систем образования составляют важнейшую часть общей стратегии реформирования отечественного образования. Система предоставления образовательных услуг становится важнейшим фактором формирования и развития экономического потенциала страны. В решении этих проблем большое значение принадлежит региональной системе образования, отличающейся автономностью, мобильностью, гибкостью, учетом и развитием этнических, национальных и региональных традиций.

Региональная система образования должна быть направлена на формирование личности представителя любой нации, а также этноса в целом, учитывать сложившиеся экологические, территориально-этнические принципы, полиэтнический состав населения, т. е. региональная система предполагает адаптированность к культурному и природному наследию региона.

Рассмотрение региональной системы образования с точки зрения нахождения ее в инновационном поле развития – очень важно для нашего исследования, так как сегодня уже невозможно представить систему образования региона, которая бы эволюционировала только в жестко заданных рамках определенных этнических и национальных интересов. Уходят в прошлое работы ученых, в которых приоритет в развитии региональных систем образования отдавался историческим, культурным, этнографическим и другим ценностям только какого-то одного этноса, чаще всего титульного.

А вот региональное образование, которое является органической частью системы непрерывного регионального образования и отражает специфику проживающего на территории региона того или иного этноса, можно рассматривать с позиций трех его составляющих компонентов: этнического, российского и мирового. Мы согласны с точкой зрения ряда ученых (А. Г. Абсалямова, А. Ю. Белогулов, В. П. Ларина и др.), которые под региональным образованием понимают:

- совокупность идей, взглядов, теорий социализации, развития, воспитания и обучения личности, основанных на этнокультурной парадигме региона;
- процесс и результат целенаправленного воспитания и обучения личности как субъекта этноса, нации, поликультурного пространства региона и гражданина России;
- систему преемственных образовательных программ и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов различного уровня, направленных на удовлетворение духовных и образовательных потребностей личности.

В региональной системе образования этнонациональные аспекты могут реализовываться на четырех уровнях:

Первый уровень – региональный, на котором определяются общие для региона установки в содержании образования (национально-региональный компонент), рекомендуемые технологии, общий режим деятельности системы образования.

Второй – отдельного поселения, образование здесь ориентируется на участие в определенных сторонах жизнедеятельности этнонациональных общностей и единой поселенческой общности.

Третий – образовательного учреждения, где воспроизводится определенное содержание образования, реализуются технологии, создается определенный тип учреждения, формируются режим жизнедеятельности, управления, уникальная микросоциальная среда (учреждение как организация, общность).

Четвертый – личностный, на котором огромную роль играют этнопсихологические особенности учащихся и педагогов, их духовные и социальные ценности, способы общения, взаимодействия, отношений. Важнейшей особенностью регионального образования является его системность. Региональное образование – это не набор отдельных образовательных учреждений, а единая система, состоящая из взаимосвязанных, взаимообусловленных образовательных звеньев, изменения в одной из которых неизбежно влияют на другие. Интеграция различных звеньев образования в единую систему придает ему новое качество, обеспечивающее перманентный характер процессов формирования личности не только в условиях конкретного региона, но и на всей территории РФ.

В каждом регионе РФ функционирует образовательное пространство, своеобразно отражающее его особенности и специфику, традиции, культуру, национальный и религиозный состав населения, уровень экономического развития и т. д. Если образовательное пространство строится на основе принципа регионализации, то это дает возможность и право учитывать многообразные интересы, потребности, цели, запросы субъектов региона и преодолевать диспропорции в структуре выпусков специалистов из вузов и дефицит профессионалов определенной специальности.

Понятие «региональное образовательное пространство», по мнению А. К. Костина, является базовым, так как позволяет выразить, а значит, и не упустить из вида основные смыслы развития образования – обеспечить целостность региональной политики в сфере образования, ее несводимость к отдельным модификациям образовательных программ и предметов обучения к уровню образовательных учреждений и управленческих действий сверху.

Региональное образовательное пространство – это «совокупность: 1) научных, образовательных, культурных, просветительских, экономических институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных); 2) средств массовой коммуникации, ориентированных на образование; 3) общественных организаций и социальных систем, вовлеченных в решение проблем образования; 4) социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к образованию. Оно представляет собой разнородность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер» [9, с. 11].

Многие исследователи, рассматривающие особенности образовательного пространства, обращают внимание на недопустимость замыкания региональной системы образования на исторических, культурных, экономических приоритетах только какого-то одного этноса, пусть даже и титульного.

Во-первых, региональное образовательное пространство является частью федерального. Во-вторых, система образования есть результат действия субъективных факторов, среди которых: политика в сфере образования и сформулированные в ней цели и задачи, уровень финансовых, организационных и кадровых возможностей образовательной политики, уровень академических свобод и самостоятельности, предоставленный образовательным учреждениям. В-третьих, образование выстраивается под соответствующую образовательную парадигму. Поэтому система образования в регионе по сути является итогом своеобразного компромисса

между региональными предпочтениями и потребностями, с одной стороны, возможностями регионального образовательного пространства – с другой, образовательными интересами и потребностями и способами их реализации – с третьей [9, с. 11].

Региональную политику в области образования можно рассматривать как систему намерений и действий, которая реализует цели государства в формировании конкурентоспособной на всей территории РФ личности через сеть образовательных учреждений региона.

Мы полностью согласны с А. К. Костиным, что содержание региональной политики в области образования не может быть сведено к осуществлению узко понимаемых национально-региональных интересов. Однако своеобразие национальных традиций, культуры региона не может быть отдано в угоду односторонним увлечениям образцами зарубежных педагогических систем. Региональная политика в области образования должна отвечать глобальным и местным, общим и частным, уникальным и универсальным особенностям, учитывать своеобразие насущных потребностей и необходимость подъема образования на уровень мировых образцов.

Как отмечает А. В. Шумакова, современная социально-экономическая ситуация в региональной политике может быть охарактеризована рядом наиболее значимых положений для понимания стратегии проектирования образовательного пространства в образовательных учреждениях разных форм и видов: растянута и неопределенность экономического и социального реформирования, политический кризис; изменение смысловых и ценностных ориентиров, разрушение традиционных механизмов преемственности поколений; противоречивость отношения к образованию в условиях рынка труда и образовательных услуг; отсутствие четкой, адекватной современным условиям молодежной политики.

В целом данное состояние современного образования очень точно выразил В. Слободчиков: «...образование хронически опаздывает, оказывается в роли догоняющего саму жизнь. ...Отсюда и главная проектная задача регионального образования – создание пространства совместной жизнедеятельности, ...определение общих целей (в подлинном смысле – общественной) жизни, через соучастие в которой и происходит образование человека. Это и есть путь становления “собственно человеческого в человеке” со всеми его дарами и обретениями» [10, с. 4].

Чтобы исправить эту ситуацию, по-нашему мнению, образовательная политика каждого региона должна строиться на основе принципа региональности. Региональность в образовательной политике означает ее направленность на создание целостной системы учреждений, обеспечивающих расширенное воспроизводство рабочей силы в соответствии со структурой экономики региона и удовлетворение всей совокупности образовательных потребностей его жителей. И тогда современная региональная система образования будет строиться не на обособлении региона от центра и других регионов с тем, чтобы самостоятельно решать вопросы развития образования, а идти по пути сотрудничества с центром для решения задач ресурсного обеспечения деятельности региональной системы образования (правового, нормативного, научно-методического, материально-технического и др.).

В настоящее время в РФ разработано более 30 концепций региональной образовательной политики. Их основная идея заключается в том, что при построении качественно новой региональной образовательной политики должны учитываться особенности территории, разумно сочетаться общегосударственные, национальные и местные интересы.

В 90-х гг. XX в. каждый регион был наделен правом и обязанностью определять собственную образовательную политику исходя из социально-экономических, географических и национально-культурных условий и потребностей. Это выражалось прежде всего в разработке региональных образовательных программ, формировании федерального, межрегиональных и региональных рынков образовательных услуг, создании региональных экспериментальных площадок для отработки новых подходов к содержанию и технологиям образования.

Рассмотрение подходов к изучению регионального образования, основных понятий, связанных с особенностями регионального образования, а также региональных программ развития образования в различных субъектах РФ дает возможность для выявления и описания основных тенденций развития регионального образования на современном этапе.

В. И. Панарин, проводя социально-философский анализ глобальных и региональных тенденций развития отечественного образования, отмечает, что региональные тенденции развития образования разворачиваются по линии развития традиционных отраслей жизнеутверждения региона, учитывают необходимость подготовки кадров (соответствующего состава, количества специалистов, качества их знаний), обеспечивающих перспективы развития региона.

Л. А. Шауцукова в качестве основных тенденций развития регионального образования в Кабардино-Балкарии выделяет: дифференциацию образовательных программ в соответствии с наклонностями и способностями учащихся; возрождение национальной школы; переход на активные, развивающие системы обучения; появление вариативных форм образования, свободного выбора форм и профилей обучения; снижение качества образования на селе; появление платного высшего образования; проведение эффективной работы по подготовке и переподготовке квалифицированных преподавательских кадров, обучение их современным информационным технологиям; формирование единого информационного образовательного пространства региона на принципах демократической и открытой системы.

И. Ю. Данилова в качестве ведущих тенденций развития регионального образования выделяет: модернизацию образования на основе приоритета общечеловеческих ценностей в структуре национальной культуры; совершенствование национально-регионального компонента содержания образования в контексте диалога культур; создание современной системы непрерывного регионального образования и ее ориентацию на региональный рынок труда.

Анализ различных тенденций развития регионального образования на современном этапе подвел к необходимости рассмотрения их в тесной связи с мировыми и общероссийскими. Как и другие общественные институты, образование под влиянием всеобъемлющего процесса интернационализации жизни становится все более открытым для международного сотрудничества. В силу особой роли знания в постиндустриальную эпоху образование выдвигается в число решающих элементов мировой политики. И если раньше процесс интернационализации образования шел как бы «вслед» за его развитием в экономике, то сегодня все более очевидной становится необходимость его опережающего развития в сфере образования. Под влиянием происходящих в мире крупных политико-экономических перемен, эволюции ценностных систем многих стран современное образование приобретает все более глобальный, общемировой характер.

Интернационализация образования сопровождается усилением международной составляющей развития его отдельных элементов – национальных, региональных образовательных систем. Это, конечно же, не означает утраты ими своей самобытности.

Непрерывность регионального образования в субъектах РФ обеспечивается опорой на следующие требования: преемственность общего и всех ступеней профессионального образования; усиление профессионально-личностного аспекта профессиональной подготовки; реализация принципов регионализации, индивидуализации и дифференциации профессиональной подготовки; возможность повышения профессиональной подготовки в течение всей жизни.

Центральная роль в развитии системы непрерывного образования, кадровом и научном обеспечении социально-экономического развития региона принадлежит региональным классическим университетам, на основе которых формируются университетские комплексы. Можно полностью согласиться с этим плане с В. К. Шаповаловым, который утверждает, что государство должно быть заинтересовано в том, чтобы классические национальные университе-

ты были инструментом не только образования, но и социально-политической мобилизации этнически разнородного населения.

Университет, функционирующий в регионе и составляющий основу регионального университетского комплекса, является системообразующим социально-экономическим и социально-культурным фактором. Он ориентируется на реальные условия жизнедеятельности региона на основе сочетания общегосударственных, региональных и собственных интересов.

Таким образом, по нашему мнению, основными тенденциями развития регионального образования на современном этапе являются:

- интеграция региональных образовательных систем;
- непрерывность регионального образования в субъектах РФ;
- создание регионального университетского комплекса, ориентированного на решение кадровых проблем и научного обеспечения социально-экономического развития региона.

Список литературы

1. Супрунова Л. Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования // Вестник ВЭГУ. 2008. № 1 (33). С. 44–54.
2. Кузьмин М. Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России // Педагогика. 2004. № 4. С. 3–10.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
5. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Система оценки качества российского образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 22–31.
6. Гомаюнов С. Местная история в контексте россиеведения // Общественные науки и современность. 1996. № 1. С. 55–63.
7. Белогуров А. Ю. Философско-педагогические аспекты изучения процесса регионального образования // Бюллетень Владикавказского института управления. 2004. № 11–12. С. 241–265.
8. Ларина В. П. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования // Педагогика. 2005. № 2. С. 55–61.
9. Чепурышкин И. П., Пугачева Н. Б. Регионализация образования как предмет научных исследований // Педагогика. 2008. № 8. С. 9–16.
10. Слободчиков В. И. Новое образование – путь к новому сообществу // Школьные технологии. 1997. № 3. С. 3–6.

Мирошниченко В. В., доцент.

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова.

Пр. Ленина, 94, Абакан, Республика Хакасия, Россия, 655017.

E-mail: Vlada_V@mail.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

V. V. Miroshnichenko

GENERAL TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION

The article analyzes the movements of research in regional issues of education; it deals with the key concepts of the regional education, and the principal tendencies of the regional system of education.

Key words: *region, regional, ethno-regional educational system, regional system of education, regional educational environment, regional policy in education, tendencies in development of regional education system.*

Katanov Khakass State University.

Pr. Lenina, 94, Abakan, Republic of Khakassia, Russia, 655017.

E-mail: Vlada_V@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ

УДК 57:37.016

М. Л. Седокова, С. В. Низкодубова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Основной целью современного процесса обучения является приобретение студентами знаний, умений, навыков и формирование компетенций. Применение различных видов и методов педагогической деятельности позволяет сформировать у будущего педагога практические навыки по охране и укреплению здоровья, по здоровому образу жизни. Медико-биологический блок общеобразовательных дисциплин составляют «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности» и «Здоровье населения Сибирского региона». Контроль знаний студентов осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы и тестирования. Медико-биологическое образование бакалавров лежит в основе формирования компетенций.

Ключевые слова: *медико-биологические дисциплины, студенты, обучение, профилактика заболеваний, междисциплинарные связи, знания, умения, навыки, компетенции.*

Современные условия жизни диктуют новые требования к качеству обучения студента-педагога и необходимость поиска новых подходов в организации учебного процесса. Модернизация учебных программ, рост информации требуют от молодых людей больших затрат внутренней энергии, физических усилий, эмоциональной устойчивости и духовных сил. Основной целью современного процесса обучения является приобретение студентами знаний, умений, навыков и формирование компетенций.

Обучение дисциплинам медико-биологического блока имеет свои особенности и трудности. Учебная работа в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения предполагает лекционные часы, проведение практических или семинарских занятий. Применение различных видов и методов педагогической деятельности позволяет сформировать у будущего педагога практические навыки по охране и укреплению здоровья детей и подростков, по здоровому образу жизни.

Обучаясь в педагогическом вузе, будущие педагоги, вне зависимости от специализации, приобретают знания морфо-функциональных особенностей организма детей и подростков, которые являются базовыми для последующих курсов медико-биологического блока: «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности» и «Здоровье населения Сибирского региона».

Медико-биологическое образование в вузе представляет собой специфическое направление, позволяющее формировать общекультурную компетенцию готовности к укреплению здоровья и профессиональную компетенцию готовности к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Выпускники педагогического университета становятся учителями средних школ и колледжей, воспитателями, наставниками подрастающего поколения, пропагандистами здорового образа жизни. Общая идеология охраны и укрепления физического и психического здоровья человека позволяет формировать комплексные подходы в решении вопросов улучшения здоровья населения.

Преподавание медико-биологических дисциплин на различных факультетах должно быть обязательным и вооружать выпускников вуза новейшими достижениями современной биологии [1].

В связи с этим необходимо правильно определить методы и формы организации обучения, которые позволят повысить эффективность педагогической деятельности.

Мы предлагаем модель междисциплинарного комплекса медико-биологической подготовки будущего педагога. В ее основу заложены определенные принципы. По рекомендации К. А. Оглоблина управление учебным процессом по медико-биологическим дисциплинам нужно начинать с определения содержания подготовки учителя в решении практических и научных задач укрепления здоровья [2]. Медико-биологический блок общеобразовательных дисциплин начинается с освоения курса «Возрастная анатомия и физиология». Методическое обеспечение позволяет преподавателю в ограниченном аудиторном времени оптимально изложить информацию возрастных особенностей структуры и функции организма детей и подростков. Для этого используется общение со студентами во время лекции и при проведении практических занятий, показ кинофильмов и презентации.

Известно, что практическое занятие предполагает углубленное изучение материала, дает возможность самому студенту проверить свои собственные силы в знании темы или раздела. Например, преподаватель контролирует проведение небольшого по объему эксперимента по физиологии или проводит оценку школьной мебели, расписания уроков. Студентам необходимо представить подробный отчет о проделанной работе, который включает заключение или соответствующий вывод. Решающим условием такой работы на занятиях является формирование потребности в постоянном пополнении знаний. При отсутствии такого контроля в процессе обучения студенты не знают действительного уровня собственных знаний. Мы рекомендуем также текущую форму контроля в виде письменной работы, которая выполняется самостоятельно по предложенной теме с использованием соответствующей литературы. Индивидуальное использование и осмысление первоисточников позволят научно обосновать, с учетом своих сил и возможностей оценить самостоятельную работу с познавательной точки зрения. Данный контроль знаний имеет цель активизировать самостоятельную работу студента и мобилизовать его на подготовку к наиболее сложным темам курса [3]. При изучении данного курса предполагается, чтобы студент овладел основополагающими знаниями, умениями и навыками структурно-функциональных особенностей детского организма и подростков, что является базой для дальнейшего изучения медико-биологического блока. Таким образом, формирование начинается с межпредметных связей с использованием обширной информации на лекции, практических занятий и самостоятельной работы студента. Активное участие студентов в лабораторных занятиях, приобретение навыков использования различных приборов, умение определять функциональные свойства организма при изучении дисциплины «возрастная анатомия и физиология» подводят к адекватному изучению следующего курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Все дисциплины медико-биологического блока обеспечены учебными пособиями и методическими разработками (в том числе написанными самими преподавателями кафедры и изданными в типографии ТГПУ) по всем изучаемым темам. Особое внимание уделяется тем разделам медико-биологического блока, которые связаны одной тематикой. Например, обучение профилактическим мероприятиям по предупреждению заболеваний сердечно-сосудистой системы будет более эффективным при наличии знаний ее анатомии и физиологии. С целью повышения качества подготовки будущих педагогов по медико-биологическим дисциплинам решается ряд дидактических задач: профессиональная ориентация в изучении дисциплин, концентрация сложных для изучения тем в аудиторные часы. При изучении основ медицинских знаний расширяется коли-

чество преподаваемых элементов за счет введения курса по выбору «Первая доврачебная помощь».

Медико-биологическое образование студентов педагогического университета является одним из путей решения проблемы необходимости оздоровления подрастающего поколения. Формирование у студентов компетенций готовности укрепления здоровья и основ здорового образа жизни имеет большое значение для повышения качества жизни населения, воспитания здорового молодого поколения и улучшения состояния общественного здоровья [4].

Распространение среди учащейся молодежи знаний о здоровье и путях предупреждения его нарушений, формирование знаний о причинах и условиях возникновения заболеваний, методах борьбы с болезнями и возможностях их профилактики – все это может способствовать успешному решению задач по укреплению здоровья детей и подростков. Особого внимания при этом заслуживает необходимость пропаганды основ здорового образа жизни, профилактики табакокурения, употребления алкогольных напитков, наркотических и других психоактивных веществ [5, с. 459; 6, с. 3–4].

Задача преподавателей медико-биологических дисциплин – подобрать такие методы изучения, чтобы здоровый образ жизни стал отражением внутренней убежденности человека в самооценке своего здоровья, что может стать необходимым условием раскрытия потенциалов собственной личности, успешной социализации в достижениях своих жизненных целей. Для реализации программы дисциплины «основы медицинских знаний и здорового образа жизни» в Томском педагогическом университете на кафедре медико-биологических дисциплин разработаны учебные программы для подготовки специалистов и обучения бакалавров различных профилей. Разработаны также учебные программы для курсов «Безопасность жизнедеятельности» и «Здоровье населения Сибирского региона» для обучения бакалавров в направлении формирования культуры здоровья, предупреждения развития наркотической зависимости среди молодежи и профилактики возникновения наиболее распространенных в Сибирском регионе инфекционных и неинфекционных заболеваний.

Цель медико-биологического образования студентов – формирование основ культуры здоровья. Для ее реализации необходим определенный уровень знаний, умений и навыков:

- необходимо иметь представление о культуре здоровья, принципах, средствах, методах и способах профилактики различных заболеваний;
- навыки эффективной реализации распространения профилактических мероприятий среди учащихся;
- нейрофизиологические, гигиенические и психологические основы процесса обучения;
- гигиенические нормы организации учебной деятельности учащихся, способствующие укреплению здоровья;
- навыки активного проведения антиалкогольной, антитабачной, антинаркотической профилактической работы с учащимися;
- основные методы, средства и способы оказания первой доврачебной помощи больным и пострадавшим;
- знания основных методов профилактики детского травматизма и наиболее распространенных соматических и инфекционных болезней у детей;
- уметь правильно оценить ситуацию при различных видах отравлений и оказать доврачебную помощь;
- освоить применение дезинфицирующих средств в школе при спокойном эпидемиологическом фоне и при различных инфекционных состояниях среди учащихся (грипп, кишечные инфекции и т. д.);

– получить навыки обращения со шприцем с целью умения самостоятельно делать подкожные и внутримышечные инъекции, а также иметь четкое представление о приеме лекарственных препаратов;

– знание правил безопасного поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения.

Из этого вытекает сложная и ответственная задача преподавателя педагогического университета – уметь дать в доступной форме сложные, специфические медико-биологические знания студентам, не имеющим специальной медико-биологической подготовки [4].

Мы придерживаемся той точки зрения, что необходимо учить студентов в педагогическом университете пониманию общих причин и механизмов развития наиболее распространенных болезней, знанию их признаков, возможных осложнений и методов профилактики. При этом нужно научить студентов понимать основные медицинские понятия и термины, чтобы они могли бы грамотно излагать учащимся школы и их родителям вопросы, касающиеся современных проблем укрепления здоровья и предупреждения болезней человека, вопросов лекарственного лечения и профилактики курения, алкоголизма, токсикомании и наркомании [7, с. 120].

Одной из важных тем медико-биологического блока является здоровое питание. Все студенты в лекционном курсе прослушивают научно обоснованные с использованием последних достижений науки физиологические принципы рационального питания. На практических занятиях определяют суточные энерготраты и составляют меню суточного рациона с использованием знаний особенностей питания человека, проживающего в суровом Сибирском регионе.

Известно, что одним из условий эффективного управления процессом обучения являются средства контроля результатов деятельности, которые во многом определяют наличие обратной связи и дают возможность преподавателю организовать познавательную деятельность студента. Для этого используются различные методы контроля знаний студентов: устный (зачет, экзамен, семинар) и письменный (тестирование, контрольная работа, реферат). При аттестации наших учеников на современном этапе оцениваются как привычные знания, умения и навыки, так и уровень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций.

На кафедре медико-биологических дисциплин предпринята попытка введения балльно-рейтинговой системы оценки и учета успеваемости по медико-биологическим дисциплинам общеобразовательного профиля. Данная система должна существенно изменить привычные представления студентов об учебе. Известно, что от сессии до сессии студенты живут весело. А затем за пару дней что-то выучивают и начинают предъявлять требования за свой неудовлетворительный ответ положительной оценки. Даже при тестировании могут наугад дать правильные ответы или на экзамене/зачете вытянуть «хороший» билет и получить высокую оценку. А если у преподавателя в день экзамена плохое настроение, то возможны жалобы на предвзятость и др. Это возможно, потому что традиционная система оценивания уровня знаний не учитывает текущую учебную работу. И еще следует отметить, что в силу индивидуальных морфо-функциональных особенностей организма одним ученикам удобно отвечать письменно, другим – устно, а третьи предпочитают тестирование.

Рейтинговая система компенсирует большинство перечисленных недостатков. Она задействована на всех этапах учебного процесса вуза: 1) планирование образовательного процесса; 2) его реализация; 3) проверка результатов; 4) анализ и корректировка итогов обучения. Поэтому балльно-рейтинговая система может рассматриваться не только как система оценки знаний студентов, но и как важнейшая составляющая системы контроля качества образователь-

ной деятельности [8, с. 66].

За определенные виды работ, выполняемые студентами на протяжении всего семестра, выставляются баллы, затем они суммируются, и получается итоговый рейтинговый балл по предмету. Этот балл можно перевести в традиционную систему оценок.

С введением рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов увеличивается возможность формирования компетентности учащихся в области изучения биологических дисциплин, развивается самостоятельность медицинского мышления и способность к самообразованию и саморазвитию, а также повышается ответственность за результаты своего обучения.

В нашей рейтинговой системе используется фактический рейтинг – это баллы, которые студент набирает, изучая дисциплину. Для получения зачета необходимо набрать от 60 до 100 баллов.

Сумма баллов складывается в зависимости от качества и количества выполненных работ. Число баллов рассчитывается, например, по таким видам обязательных работ, как:

- оформление самостоятельно изученной темы в виде контрольной работы, реферата или презентации (от 10 до 20 баллов: 10 баллов – удовлетворительно, 15 – хорошо, 20 – отлично);
- ответы и активная работа на практических занятиях, участие в интерактивных лекциях – 10 баллов;
- результаты промежуточного и итогового тестирования оцениваются от 10 до 20 баллов в зависимости от количества ошибочных ответов.

Такой подход к системе оценки уровня знаний студентов существенно повысит качество подготовки бакалавров по общеобразовательным дисциплинам медико-биологического профиля, сформирует необходимые компетенции, что немаловажно для освоения в дальнейшем специальных курсов.

Объективным и технологическим методом проведения массового контроля знаний студентов является тестирование, которое широко используется при обучении медико-биологическим дисциплинам. Структура тестовых заданий разрабатывается преподавателями кафедры медико-биологических дисциплин и постоянно совершенствуется. Тесты, созданные на кафедре по программе «Адаптивная среда тестирования» (АСТ), были сертифицированы.

Тестирование на основе современных технологий – это один из инструментов мониторинга качества образовательного процесса, может использоваться на разных этапах обучения. Данная форма контроля позволяет за достаточно короткий срок провести оценку знаний студентов как в период освоения курса (промежуточный контроль или текущее тестирование), так и после его изучения (итоговое тестирование). Одним из инструментов педагогического процесса является текущее тестирование. С его помощью оценивается степень освоения студентами изучаемого раздела дисциплины и дается возможность самостоятельно повысить уровень знаний по данной теме или дисциплине в целом. Итоговое тестирование по предмету позволяет оценить уровень знаний на соответствие рабочим планам по изучению дисциплины.

В курсе «Возрастная анатомия и физиология» с помощью тестов разного типа можно достаточно полно оценить качество знаний, касающихся строения отдельных органов каждой физиологической системы взрослого и детского организмов, гигиенических требований, предъявляемых к обучению в общеобразовательных учреждениях. Особенности функционирования органов, изменение их функций при различных воздействиях на организм, механизмы регуляции функций требуют от студента не просто запоминания, а осмысления и рассуждений. Студенты должны уметь объяснить происходящие процессы, изменения в органе, системе органов и в организме в целом. Оценить, насколько студент понимает суть протекаю-

щих в организме физиологических процессов методом тестирования, довольно сложно, поэтому оценка знаний в этом случае будет малоинформативная. Кроме того, задачей обучения в педагогическом университете является не только приобретение определенной системы знаний по той или иной дисциплине, но и умений доведения знания до учащихся. Будущий учитель, общаясь с преподавателем на лекциях, практических и семинарских занятиях, научится доступно, аргументированно, в логической последовательности излагать материал школьникам, вовлекать их в мыслительный процесс.

Таким образом, можно предположить, что формированию у студентов профессиональной направленности, моделированию ситуаций будущей педагогической деятельности способствует непосредственное общение. Поэтому для оптимизации процесса обучения необходимо оптимальное сочетание традиционных методов и компьютерных технологий. Поэтому тестирующие материалы по таким дисциплинам кафедры, как «возрастная анатомия и физиология» и «безопасность жизнедеятельности», должны использоваться в основном в качестве текущего, а не итогового контроля. Сдача зачетов и экзаменов должна проводиться в непосредственном общении с преподавателем. При изучении дисциплин «основы медицинских знаний и здорового образа жизни» и «здоровье населения Сибирского региона» тестирование можно использовать как форму текущего и итогового контроля знаний [9].

Возрастающие требования к личности и уровню профессиональной компетентности выпускников педагогического университета по направлению «Педагогическое образование» ведут к поиску новых подходов к обучению общеобразовательных дисциплин медико-биологического блока. Медико-биологическое образование бакалавров лежит в основе формирования профессиональных и общекультурных компетенций.

Список литературы

1. Намаканов Б. А. О технологии преподавания медико-биологических дисциплин в гуманитарном вузе // Социосфера. 2010. № 2. С. 104–105.
2. Оглоблин К. А. Новые подходы преподавания медико-биологических дисциплин на факультете физической культуры УГПИ // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 2. С. 139–143.
3. Седокова М. Л. Промежуточный контроль знаний студентов по курсу «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» // Материалы общерос. юбилейной научно-метод. конф. «Непрерывное педагогическое образование: качество, проблемы, перспективы». Томск, 2002. С. 136–140.
4. Бахтин Ю. К. и др. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. С. 372–375.
5. Буйнов Л. Г., Сыромятникова Л. И. Формирование ценностных ориентаций учащихся в работе по профилактике наркозависимости // Профилактическая и клиническая медицина: научно-практический журнал. 2011. № 3(40). С. 459–460.
6. Основы валеологии: учебное пособие под ред. В. П. Соломина, Л. П. Макаровой, Л. А. Поповой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 205 с.
7. Станкевич П. В. Теоретико-методические основы подготовки бакалавров естественно-научного образования // Вестник Поморского университета. 2009. № 2. С. 121–127.
8. Кузнецова Н. Л. Возможности балльно-рейтинговой системы для развития творческих способностей студентов // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 1 (103). С. 63–67.
9. Седокова М. Л. и др. Тестирование как одна из форм проведения массового контроля знаний студентов // Материалы межвузов. научно-практич. конф. (23–24 марта 2006 г.) «Инновационные технологии как условие повышения качества образования». Томск, 2006. С. 6–8.

Седокова М. Л., кандидат биологических наук, доцент кафедры.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634050.

E-mail: cedokova@sibmail.com

Низкодубова С. В., доктор медицинских наук, профессор кафедры.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634050.

E-mail: mbd09@mail.ru

Материал поступил в редакцию 11.10.2012.

M. L. Sedokova, C. V. Nizkodubova

PECULIARITIES OF TEACHING MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES IN TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The main aim of modern process of teaching is acquisition of knowledge and skills by students and forming of competences. Applying different types and methods of pedagogic work permits to form practical skills in guarding and strengthening of health and in healthy lifestyle of future teachers. The medical and biological module of social disciplines includes “Basics of Medical Knowledge and Healthy Lifestyle”, “Safety of Life” and “Population’s Health of Siberian Region”. The control of students’ knowledge is implemented with mark-ranking system and testing. Medical and Biological education is in the basis of competence forming.

Key words: *Medical and Biological disciplines, students, teaching, disease prevention, interdisciplinary connections, knowledge, competencies, skills.*

Sedokova M. L.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: cedokova@sibmail.com

Nizkodubova C. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: mbd09@mail.ru

УДК 37.02; 371 +13.07+15.01

Н. А. Первушина

УСПЕШНОСТЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

С позиции повышения эффективности преподавания обсужден спектр способов представления визуализации учебного материала. Представленные результаты получены на методологической основе информационно-синергетического подхода, в котором предложен концепт *memory-turn*. В статье изложены отдельные методологические результаты выполнения научного проекта РФФИ № 10-06-00313-а («Аттрактивный менеджмент: методологические принципы управления динамикой сложных систем»).

Ключевые слова: *восприятие, визуальное восприятие, визуализация учебного материала, memory-turn.*

Человек живет в мире образов, что обусловлено современной культурой, развитием цивилизации и технологий. И как следствие, обучение все больше визуализируется. Считается, что информация, представленная визуально, лучше усваивается и запоминается, в связи с этим большую популярность в процессе обучения приобрели презентации PowerPoint. К настоящему моменту привычную грифельную классную доску заменяет интерактивная доска (*smart board*); тетради – сенсорные планшетные доски. Несомненно, все это очень интересно и увлекательно для обучающихся. Но насколько это способствует повышению качества образования – вопрос спорный. Далеко не все школьные предметы можно объяснить с помощью подобного рода презентаций, не все религиозные традиции позволяют визуализировать материал, и, главное, все по-разному усваивают информацию. Поэтому если сделать визуализацию учебного материала ведущим методическим приемом в процессе обучения, не обращая внимания на данные особенности, можно травмировать ученика психологически, поставить барьер в понимании того или иного предмета. Соответственно, в процессе обучения должно присутствовать оптимальное соотношение выбора визуальных средств обучения и характера образовательных систем. Визуализация учебного материала должна не развлекать, а привлекать внимание, мотивировать. Тогда она будет являться эффективной.

Визуализация информации как методический прием выражена в утопии XVII в. «Город солнца» Т. Кампанеллы, где представлен перекосяк в сторону выбора исключительно визуальных средств обучения: «И есть у них всего одна книга, под названием “Мудрость”, где удивительно сжато и доступно изложены все науки. Ее читают народу согласно обряду пифагорейцев...» [1, с. 146], «...во всем городе стены, внутренние и внешние, нижние и верхние, расписаны превосходнейшею живописью, в удивительно стройной последовательности отображающей все науки...» [1, с. 147], «...для всех этих изображений имеются наставники, а дети без труда и как бы играючи знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста» [1, с. 149]. Таким образом, как видим, все имеющееся знание представлено визуально и поясняют его специальные наставники. Это наиболее правильный и желаемый способ обучения. Или, иными словами, утопичный, если исходить из определения утопии И. В. Мелик-Гайказян как асимптотически удаленного состояния будущего, не совпадающего с аттрактивными состояниями среды (в терминологии нелинейной динамики так определяют возможные состояния системы, или притягивающие состояния) [2, 3]. Описанный Кампанеллой в XVII в. способ обучения можно считать неким идеальным образом будущего образования, которое позволит людям получать максимум информации с минимумом затрат сил и времени.

В приведенных цитатах видно, что основной объем информации представлен визуально, следовательно, по мнению Кампанеллы, наибольшую пользу приносит визуальное представ-

ление информации. Считается, что визуальная информация лучше воспринимается и запоминается. Однако практические наблюдения часто говорят об обратном. Визуальные презентации, например, с одной стороны, способствуют усвоению материала, а с другой, являясь сюрпризным моментом, становятся средством развлечения, что приводит к потере эффективности обучения. Данная проблема возникает, потому что любой методический прием должен быть обусловлен целями преподавания и учитывать цели учащихся. При этом важным является конструирование информации, эффективность которого зависит от применяемых технологий и методов. Поэтому главной задачей статьи является определение границ применимости различных исследовательских результатов по восприятию информации с целью дальнейшего применения их в учебном процессе. Соблюдая эти пределы, можно совместить методические приемы, предлагаемые в различных подходах так, чтобы они являлись не эклектичным набором, а строго просчитанным и продуманным комплексом. Можно и нужно использовать различные подходы и методы, поскольку в процессе обучения встречаются разные личности, разные ситуации и эффективности обучения не всегда можно достичь, используя только одну точку зрения. Именно сочетание различных концепций позволяет максимально увеличить эффективность и обеспечить комфортность визуальных способов обучения для учащихся.

Видеть и сочетать пределы применимости различных технологий позволяет концепт *memory-turn*, предложенный в информационно-синергетическом подходе И. В. Мелик-Гайказян. Сложившиеся интеллектуальные (этические, религиозные, культурные – нормативные) традиции в современной культуре теряют свою эффективность. В современных условиях происходит смешение интеллектуальных традиций, и идентичность личности базируется на эклектичности традиций. *Memory-turn* вызван сбоем компенсаторной функции в культуре, поэтому его целью является реконструкция утраты актуального «вчера» [4].

Далее следует перейти к более подробному описанию культурных традиций восприятия с тем, чтобы определить, каким способом представить материал в процессе обучения так, чтобы он был максимально воспринят, понят и усвоен. Для этого логично провести обзор существующих теорий восприятия визуальной информации с целью последующей их систематизации.

Еще античные и восточные философы и исследователи обращали свое внимание на визуальное восприятие в связи с проблемой сознания и бытия. В классической же науке Дж. Локком, Д. Юмом восприятие определялось как совокупность чувственных данных, актуально присутствующих в сознании, а согласно И. Канту, Ш. Фихте связывалось с процессами, которые развертываются внутри сознания субъекта, воспринимающего мир сквозь сетку априорных категорий. В современных философских исследованиях фиксируется диалогический характер и когнитивная направленность перцептивных процессов. В. А. Лекторский рассматривает восприятие как особый вид знания, для которого характерно специфическое переживание контакта с реальностью. Опыт восприятия (перцептивный опыт) в феноменологии М. Мерло-Понти представлен как открытый диалог субъекта с объектом, в процессе которого выявляются фундаментальные смыслопорождающие структуры и механизмы «жизненной коммуникации» между сознанием человека и миром. Исследование восприятия в эволюционной эпистемологии Д. Кэмпбеллом, К. Лоренцом, Р. Ридль, Г. Фоллмером позволило выявить взаимосвязи генетической эволюции и когнитивно-эволюционных изменений, опосредованных социокультурным процессом, и переместить акцент со способа взаимосвязи между субъектом и объектом на процессы, связанные с обработкой когнитивной информации [5]. Специфика этих исследований потребовала формирования междисциплинарного базиса, в который наряду с эволюционной биологией и генетикой человека вошли теория геннокультурной коэволюции, синергетика, когнитивные науки, общая теория систем.

В теории геннокультурной коэволюции предполагается, что прямая связь от генов к культуре опосредуется двумя промежуточными уровнями: первый уровень ведет к образованию цепей нервных клеток, второй связан с когнитивным развитием, где на основании эпигенетических правил оформляются ментальные структуры и образцы поведения. Восприятие трактуется как процесс «переработки информации». Единицей геннокультурной информации является «культурген» – информационный паттерн, соответствующий какому-либо поведенческому образцу, артефакту, ментальной конструкции, выступающий в качестве элемента ментального «эпигенеза» – взаимодействия между генами и окружающей средой в ходе развития, направляемого и формируемого генетической информацией [5]. В когнитивно-информационном подходе восприятие исследуется в связи с межполушарной асимметрией, связанной с активностью левого и правого полушарий. На этом основании выделяются логико-вербальный и пространственно-образный тип когнитивного мышления. Эти исследования позволяют сделать вывод о том, что обработка визуальной информации связана с работой правого полушария, которая позволяет сопоставлять целостные образы-гештальты, контексты и содержание которых не могут быть переданы только вербальными средствами. В когнитивных науках восприятие рассматривается как процесс обработки информации в нейронных сетях мозга, как процесс распознавания визуальных образов в связи с ассоциативной памятью по аналогии с процессами, которые происходят в реальных биологических объектах. Также, говоря о восприятии визуальной информации, нельзя пройти мимо семиотических исследований, которые рассматривают восприятие информации в связи с особенностями кодирования сигнала, выявляют различия вербальных и визуальных кодов (Ю. М. Лотман), специфику трансляции (Р. Якобсон, А. Пейвио), особенности междисциплинарного подхода (В. В. Иванов).

Обращаясь к теориям восприятия визуальной информации, особое внимание стоит уделить пониманию восприятия в психологии. Так, в гештальтпсихологии оформилось представление о восприятии как о целостном и структурном феномене. В когнитивной психологии подчеркивается активный характер восприятия, связанный с процессами категоризации и принятия интеллектуального решения. Ж. Пиаже исходит из принципиальной неразличимости между восприятием и развитым мышлением, характеризуя их как разные стадии развития интеллекта и обосновывая возможность восприятия лишь на базе существования определенного типа структур. В экологическом подходе Дж. Гибсона восприятие связывается с процессом извлечения информации из окружающего мира, происходящим по определенному плану, который задается схемами, подобными когнитивным картам [5]. Что касается отечественных психологов, в исследованиях В. П. Зинченко фиксируются операциональные свойства восприятия – концепция перцептивных действий. В работах А. Н. Леонтьева выявляется роль «образа-мира» как необходимого условия каждого отдельного восприятия. Д. А. Леонтьев в своих исследованиях рассматривает смысловые субстраты визуальных образов. Представление «восприятия как события», позволяющее рассматривать перцептивный процесс в его онтологической целостности и динамике, развивается в работах В. А. Барабанщикова.

На этапе обнаружения и восприятия некоего образа наибольшее значение имеет репрезентативная система, опираясь на которую, человек воспринимает и обрабатывает информацию, поступающую из внешнего мира. Российским психологом Э. Цветковым предложена классификация видов восприятия. Так, существует два подхода к типологии репрезентативных систем: по ведущей модальности восприятия и по их соотношению. С точки зрения первой типологии репрезентативная система может быть визуальной, аудиальной, кинестетической, осмической или вкусовой. Восприятие неоднородно, но целостно. Поэтому репрезентативную систему человека иногда называют по трем наиболее выраженным каналам восприятия.

Согласно этой классификации, репрезентативные системы могут быть визуально-аудиально-кинестетическими, кинестетико-визуально-аудиальными.

Как было отмечено, успешность визуализации в обучении зависит не только от ведущей репрезентативной системы обучающегося. Множественность символов, существующая на данный момент, и скорость, с которой появляются новые символы, создают условия манипуляции восприятием. Поэтому в обучении важно показывать связь с культурной традицией восприятия, что и происходит стихийно. Стихийность является диагностикой *memo-gy-turn* и реализацией компенсаторной функции, описанными И. В. Мелик-Гайказян [4].

Одним из ярких примеров *memo-gy-turn* в обучении является музей Кельвингроув, находящийся в Глазго. Возможно, именно поэтому данный музей пользуется такой популярностью. Нами не встречено описания музея Кельвингроув, а также анализа использованных методических приемов, поэтому рассмотрим данный пример подробно. Национальный музей Кельвингроув кардинально переворачивает представление о музее. Притягивает само здание галереи из красного песчаника, сочетающее несколько архитектурных стилей, что делает его действительно неповторимым в своем роде. Кельвингроув среди огромного количества музеев мира выгодно выделяется не столько своими экспонатами и архитектурой, сколько применением оригинальных решений сотрудниками музея в расположении экспонатов из музейной коллекции и более полном раскрытии их познавательного потенциала. Основная особенность этого музея – обилие интересных дизайнерских находок и неожиданных решений авторов экспозиции.

Экспонаты в музее Кельвингроув расположены по тематическим группам, что позволяет им раскрыться с неожиданной стороны и придать всей экспозиции дополнительную смысловую нагрузку. Интересны и сами темы различных зон галереи. Например, «красная» зона под названием «Выражение» включает в себя предметы из области скульптуры, дизайна, искусства. А экспонаты «синей» зоны объединены темой «Жизнь» и посвящены естественной истории, окружающей среде, науке и археологии. Экспонаты исторических залов, как и художественных, располагаются в соответствии с темами, каждая из которых весьма интересна и актуальна. Например, тема «Шотландская идентичность в искусстве» начинает и заканчивает музейную экспозицию. Это способствует сохранению культурной идентичности, в том числе и через усвоение других культур.

Для посетителей до пяти лет в музее специально создана секция под названием *Mini Museum*, также разделенная на тематические разделы (*Mini museum features*, где представлены черты лица, *Mini museum faces*, где находятся лица и мордочки животных, *Mini museum feet* посвящен ногам и лапам, *Mini museum shoes* с простой и необычной обувью). Несмотря на то, что секция *Mini Museum* адресована посетителям младшего возраста, взрослые тоже находят здесь много интересного. Сотрудники музея создали целые отделы с разнообразными играми и головоломками, связанными с представленными предметами выставки.

Остановимся теперь подробнее на конкретных примерах представления экспозиции, представляющих особый интерес. В зале импрессионистов, например, как игра представлен один из натюрмортов А. Матисса так, что можно выбрать цвет, расположение предметов и понять, почему А. Матисс создал именно такую композицию. Здесь же находится призма с портретами с полотен Ван Гога, где каждый портрет разделен на несколько частей, вращая их можно сочетать отдельные части лиц персонажей с разных картин. Таким образом, в зале импрессионистов все оригинальные приемы представления предметов экспозиции направлены на улучшение визуального восприятия.

В зале классицизма есть картины, около которых предложено написать мысли персонажей на специальных электронных табло. Дальше развивает данную идею мини-зал, в котором

представлена картина «Спящая красавица». Здесь можно примерить на себя роль спящей красавицы или роли других окружающих ее персонажей, проиграв сюжет картины. В этом зале все направлено на развитие воображения и мышления.

Некоторые картины, представленные в зале современного искусства, можно воспринять на ощупь: под картиной несколько разъемов с маленькими резервуарами, так что туда может войти только рука. Просовывая руку по очереди в резервуары, можно потрогать разные типы материалов, изображенных на картине. Здесь же находится ваза, которую нужно украсить цветами, и витражное панно, которое можно сложить из разноцветных пластмассовых элементов, выстроенных в определенном порядке. Здесь методологические приемы направлены на развитие тактильных и пространственных ощущений.

Особого внимания заслуживают картины, для которых выделены отдельные залы, и картины, около которых стоят небольшие диваны. Предполагается, что человек может остаться наедине с картиной и таким образом по-особому воспринять ее, проанализировать.

В зале с животными можно послушать пение птиц и подобрать, как поет каждая птица или же примерить лапы, клювы и глаза. Здесь затрагивается несколько сфер восприятия: помимо визуальной информации добавляется аудиальная и кинестетическая. Восприятие задействуется целостно, что способствует не только лучшему восприятию информации, но и лучшему запоминанию и осмыслению.

Итак, с одной стороны, мы можем наблюдать в залах четкое разграничение сфер познавательной деятельности, на которые направлены игры и различные приемы, улучшающие восприятие, с другой стороны, часто в одном зале могут актуализироваться разные сферы познавательной деятельности.

Несмотря на широкий спектр исследований проблемы визуального восприятия, представленных в данной статье, остается неясным, каким образом осуществляется «переработка информации» и каковы свойства информации, представленной в визуальных символах. Возможно, именно поэтому, несмотря на существование такого количества различных теорий, до сих пор не существует популярного, эффективного и безопасного способа визуализации учебного материала.

Таким образом, проблема восприятия визуальной информации к настоящему времени уже существует в образовательном процессе и в то же время конституирована в научной литературе, однако уровень ее разработанности еще недостаточен для создания успешного и безопасного способа визуализации учебного материала. Как было показано, для эффективной визуализации необходимо учитывать ряд нюансов: особенности восприятия информации учащимися, особенности воспитания и религиозные традиции, особенности преподаваемого материала, современные тенденции развития общества. Бесспорным остается один факт – визуализация учебного материала в школе должна быть строго «просчитана» и дозирована. В случае, когда визуализацию используют для «сюпризной» подачи материала, она не имеет смысла. Поэтому для качественной визуализации учебного материала необходимо опираться на культурные традиции восприятия. Их эффективное сочетание позволяет осуществить концептуальная модель *memory-turn*. Такая исследовательская позиция, представленная в данной статье, открывает возможности для классификации теорий восприятия визуальной информации, что, несомненно, актуально для введения в педагогику.

Список литературы

1. Кампанелла Т. Город Солнца // Утопический роман XVI–XVII веков / вступит. ст. Л. Воробьева. М.: Художественная литература, 1971. С. 141–192.
2. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / под ред. И. В. Мелик-Гайказян. М.: Научный мир, 2005. 256 с.
3. Мелик-Гайказян И. В. Постановка проблемы: утопия и образование // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 7 (70). С. 156–158.
4. Мелик-Гайказян И. В. Диагностика memory-turn или биоэтическое измерение проблем профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). С. 244–247.
5. Кухта М. С. Восприятие визуальной информации: философия процесса. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2004. 202 с.

Первушина Н. А., аспирант.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: p_nina@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

N. A. Pervushina

SUCCESSFUL VISUALIZATION OF INFORMATION IN EDUCATION

The visualization ways of training were discussed in the context of improving teaching's performance. These results were obtained on the methodology basis of information-synergistic approach, where the concept of memory-turn was offered. The article presents methodological results of the research project RFBR # 10-06-00313-a ("Attractive management: methodological principles of management to dynamics of complex systems").

Key words: *the perception, visual perception, visual information, visualization of training material, memory-turn.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: p_nina@sibmail.com

УДК 378.147

О. Н. Игна

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА УРОКЕ

Рассматривается понятие «управление учебной деятельностью». Определены общедидактические и специальные основы управления учебной деятельностью. Дана характеристика средствам управления общением на уроке иностранного языка. Сгруппированы типичные ошибки учителей иностранного языка в управлении иноязычным общением. Представлены задания для 4-х уровней обучения управлению учебной деятельностью на уроке иностранного языка: учебное задание, этап урока, урок, серия уроков.

Ключевые слова: *обучение управлению, управление учебной деятельностью, иностранный язык, иноязычное общение.*

Успешная реализация продуктивной обучающей деятельности невозможна без эффективного управления учебной деятельностью. Данная деятельность, являясь основой процесса обучения, обеспечивает усвоение учебной программы и представляет собой «направленное движение» по овладению содержанием обучения. Со стороны обучаемого она, как правило, включает восприятие информации, ее осознание и понимание, выполнение учебных действий (в форме выполнения упражнений, заданий), совершенствование специальных и учебных навыков и развитие специальных и учебных умений, контроль и самоконтроль, оценку и самооценку. В процессе обучения иностранному языку учебная деятельность осуществляется «с целью передачи или получения знаний и формирования речевых навыков и умений» [1, с. 382]. Управление учебной деятельностью выступает составным компонентом организаторских функций учителя, которые, в свою очередь, входят в состав педагогических функций наряду с конструктивно-планирующей, коммуникативно-обучающей, воспитательной и исследовательской функциями. Подтверждение данной точки зрения обнаруживается в «Методическом словнике» Р. К. Миньяр-Белоручева, согласно которому организаторские функции учителя – «действия учителя, имеющие своей целью планирование учебного процесса и управление деятельностью учащихся, выражающиеся в виде команд, указаний, заданий» [2, с. 66].

Проблемы управления учебной деятельностью рассматриваются на пересечении исследовательских полей комплекса наук: педагогики, психологии, социологии, философии. Общие психолого-педагогические аспекты управления учебной деятельностью обучаемого (школьника, студента) получили освещение в научных работах М. А. Ахметова, О. Ю. Заславской, И. А. Зимней, М. М. Левиной, Э. А. Мусеновой, Н. В. Манюковой, И. В. Синельник, Л. А. Скворцовой.

Управление учебной деятельностью в иноязычном образовании также относится к актуальным проблемам научных исследований, но, как показывает изучение диссертационных работ последних десятилетий, относятся они в основном к вузовской подготовке студентов неязыковых специальностей и профессиональной подготовке взрослых (Г. М. Бурденюк, Е. В. Сурдина, О. Л. Чернышева, В. Н. Яковлева, И. Н. Языкова). Большинство из названных исследователей отмечают, что вопрос об управлении учебной деятельностью учащихся в научных трудах пока разработан слабо. Это касается прежде всего управленческих возможностей и управленческой деятельности учителя. Также отсутствуют масштабные исследования по проблемам обучения будущих учителей управлению учебной деятельностью на уроке, в частности учителей иностранного языка.

Предваряя рассмотрение основ обучения управлению учебной деятельностью на уроке иностранного языка, рассмотрим определение термина «управление учебной деятельностью». В терминах педагогики «управление» применительно к учебному процессу, учебной деятельности в целом – это «целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения» [3, с. 232]. О взаимодействии обучаемых и преподавателя как важнейшей характеристике управления учебной деятельностью также говорит Е. В. Сурдина, при этом в ее определении просматривается специфика учебной деятельности – изучение иностранного языка. В процессе данной деятельности «создаются условия для формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов и их становления субъектами учебной деятельности, выражающиеся в умении правильно поставить учебную задачу, конструктивно ее проанализировать и наметить план решения, подобрать быстро и правильно способы решения учебной задачи, проанализировать полученный результат [4, с. 10–11].

Нередко управление учебным процессом, учебной деятельностью в научно-педагогической литературе относят к принципам обучения. Исследователи в области иноязычного образования и методики преподавания иностранных языков в целом единодушны в трактовке данного принципа (Э. Г. Азимов, П. К. Бабинская, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Н. Щукин). Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин например, называют управление учебным процессом одним из методических принципов обучения, предполагающим «деление учебного процесса на разделы, дозы, определение последовательности введения материала, его повторения, периодичности контроля, использования учебных пособий» [1, с. 373].

Автор данной публикации в определении управления учебной деятельностью на уроке иностранного языка принимает как точку зрения Е. В. Сурдиной, так и Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина, как минимум потому, что в них очевиден учет специфики учебного предмета «иностранного языка». Различия же заключаются в том, что в первом определении (Е. В. Сурдина) представлены условия, необходимые для эффективного управления, тогда как во втором определении (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин) конкретизируются методические приемы управления.

Для конкретизации основ управления учебной деятельностью логичным представляется разделение их на две группы: 1) общедидактические основы управления учебной деятельностью; 2) специальные/специфичные основы управления учебной деятельностью (обусловленные спецификой учебного предмета). Комплекс общих основ управления учебной деятельностью (безотносительно к специфике учебного предмета) был выделен М. М. Левиной. Он включает:

- создание условий для успешной учебной деятельности;
- организацию учебной информации, выполнение конструктивных функций;
- регулирование учебных действий;
- организацию опорных элементов учебной деятельности;
- создание ориентировочной основы действий учащихся;
- направление процесса учебного познания;
- стимулирование мыслительных и практических действий ученика различными приемами педагогического воздействия;
- осуществление информационно-коммуникативных функций;
- контролирование и корректирование деятельности учащихся [5, с. 77].

Принимая во внимание в большей степени процессуальный характер выделенных основ, обозначим далее общедидактические основы управления учебной деятельностью не с позиции деятельности, процесса управления, а с позиции конкретизации общедидактических основ как средств управления:

- программа обучения;
- план урока (с четкой последовательностью учебных действий, делением учебного материала, указанием временных рамок);
- опоры;
- отобранный учебный материал;
- памятки и инструкции;
- установки и формулировки упражнений;
- образцы, модели выполнения учебных действий (упражнений);
- контроль;
- режимы работы;
- дидактические и методические принципы обучения.

Можно утверждать, что большинство из указанных основ включаются в план урока, некоторые из основ содержатся непосредственно в учебной программе и учебнике. Однако реализация плана все-таки может быть вариативна, включать экспромты, а на уроке используется не только учебник. Поэтому некоторые основы (инструкции, контроль, образцы, речевые установки), используемые на уроке «вне плана», тем не менее, также должны обеспечивать управляемость, то есть быть по максимуму технологичными.

Переходя к специальным/специфичным основам управления учебной деятельностью, отметим, что определить их можно только с учетом специфики учебного предмета и деятельности по обучению и усвоению учебного материала. Специфика профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного языка такова, что он должен управлять учебной деятельностью учеников, максимально приближая ее к процессу реального иноязычного общения, то есть, по сути, управлять процессом овладения умениями иноязычного общения и их реализацией на практике. В свою очередь, иноязычное общение, осуществляемое на уроке иностранного языка, также специфично. Прежде всего оно выступает и как цель обучения иностранному языку, и как средство достижения этой цели. Субъекты иноязычного общения (учитель и ученики) вступают в общение в иноязычном коде и в свойственной им социально-коммуникативной позиции. Специфика иноязычного общения в учебных условиях в отличие от общения в целом прослеживается также в сужении сфер общения, возможном уменьшении количества партнеров по общению, недостаточно свободном изложении своих мыслей, преобладании ролевого общения, специфической направленности общения (в зависимости от целей, ступени и условий обучения в том или ином типе учебного заведения). Учебная деятельность в иноязычном образовании характеризуется динамизмом, необходимостью наличия речевых задач, мотивации и готовности всех участников общения к речевым действиям.

Еще в 1976 г. А. А. Леонтьев выделил проблемы для реализации управления, которые надлежит решить методисту, и трудности его обеспечения именно в языковой подготовке [6]. Для управления, по его мнению, важно построить описание языка в качестве ориентировочной основы, определить номенклатуру реально оперативных единиц и взаимоотношение речевых операций, выявить методически наиболее оправданный путь к этим операциям от сознательных операций, обозначить оптимальную форму внешних опор при усвоении, определить оптимальный путь автоматизации действия в целом. Сложностями управления усвоением иностранного языка А. А. Леонтьев назвал творческий характер речи (полноценная речь представляет собой не воспроизводство готовых клише, а производство, которое каждый раз осуществляется заново); невозможность управлять одновременно единством лексических, грамматических и фонетических единиц в речи; необходимость наличия исходного набора на «коммуникативное ядро» в виде минимального языкового материала для решения простейших коммуникативных задач [6]. И хотя часть обозначенных А. А. Леонтьевым проблем, как

представляется, уже обрела научно-практическое решение (например, в методике разработаны принципы отбора языковых минимумов: активного и пассивного, лексического, грамматического и пр.; методические принципы обучения; этапизация формирования и совершенствования речевых навыков и развития умений), вопрос эффективного управления учебной деятельностью в языковой подготовке не потерял своей актуальности.

Анализ относительно современных педагогических исследований в области иноязычного образования, теории и методики обучения иностранным языкам позволил выявить ряд позиций относительно основ управления учебной деятельностью в иноязычном образовании. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, например, считают, что управление учебным процессом определяется учебным планом и программой обучения [1]. Р. К. Миньяр-Белоручев в качестве средств управления обучением иностранным языкам называет книги для учителя, программирование материала, алгоритмы, обучающие программы, учебные фильмы, фонограммы [2]. П. К. Бабинская к основам управления учебной деятельностью относит режимы работы учащихся (фронтальный, индивидуальный, парный, групповой); распределение времени; средства обучения, способствующие интенсификации урока (фонограмму, видеоматериалы, раздаточный материал, компьютерные программы, различные виды игр); оценку и контроль [7, с. 272, 277].

Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева наиболее полно и всесторонне охарактеризовали средства управления образовательным процессом на уроке иностранного языка в отдельной главе учебного пособия «Урок иностранного языка», отнеся к данным средствам методические умения учителя (проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные); методическую характеристику класса, опоры (вербальные, изобразительные, содержательные, смысловые, функционально-смысловые и лексико-грамматические таблицы, функциональные схемы диалога, памятки); речевую установку, контроль [8, с. 192–334].

Перечисленные позиции исследователей в области иноязычного образования и методики преподавания иностранных языков относительно выделения основ управления учебной деятельностью на уроке иностранного языка позволяют обобщить и сформулировать специальные основы, специфичные для предметной области «Иностранные языки», дополняющие вышеназванные общедидактические основы. Таким образом, к специальным основам управления учебной деятельностью (и одновременно иноязычным общением) на уроке иностранного языка могут быть отнесены: функционально-смысловые таблицы; языковые правила; подстановочные таблицы; речевые клише; речевые установки упражнений; лексика классного обихода.

Наблюдение за профессионально-коммуникативной деятельностью учителей иностранного языка позволило выявить и сгруппировать типичные ошибки учителей названной предметной области, оказывающие негативное влияние на управление овладением умениями иноязычного общения:

– «переключение» на родной язык. В результате на уроке остается немного времени для иностранного языка. Особенно часто это происходит на младшей ступени обучения. Переключение на родной язык имеет место при контроле домашнего задания, объяснении нового материала (особенно грамматического), на заключительном этапе урока (часто наблюдается недооценка этого этапа);

– ограниченность и однообразие речевых клише учителя и учеников. Наличие ошибок в речевых клише;

– экономия учебного времени в ущерб иноязычному общению;

– ограниченность организационных форм работы на уроке. Нередко предпочтение отдается фронтальной и индивидуальной формам, тогда как парная и групповая формы более предпочтительны в естественном общении;

- неумение учителя адаптироваться к уровню владения иностранным языком учащихся, что затрудняет общение;
- злоупотребление учителем желанием продемонстрировать свои языковые навыки. Вследствие этого у учеников возникает психологический и языковой барьер;
- наличие руссизмов и жаргонизмов в речи учителя;
- неумение пользоваться экстралингвистической и паралингвистической наглядностью;
- некоммуникативный характер упражнений, заданий;
- нежелание обучать учеников приемам общения, разнообразным речевым образцам классного обихода, выражению эмоций;
- небрежное отношение к своим профессионально-коммуникативным умениям (темп, четкая дикция, интонационное оформление речи, логическое ударение, образцовое произношение);
- формализм в иноязычном общении.

Обучение управлением учебной деятельностью будущего учителя/преподавателя иностранного языка можно представить на уровневой основе, а именно: 1) уровень учебного задания (упражнения); 2) уровень этапа урока; 3) уровень отдельного урока; 4) уровень учебной деятельности цикла уроков (программа, календарное и тематическое планирование).

Далее в таблице обобщим: 1) ключевые ориентиры в управлении учебной деятельностью; 2) основы управления учебной деятельностью в иноязычном образовании (общедидактические и специфичные) и 3) уровни обучения управлению данной деятельностью.

*Ориентиры, основы управления учебной деятельностью (УД)
и уровни обучения управлению УД (иноязычным общением)*

Ключевые ориентиры (компоненты) в управлении УД (иноязычным общением)	Общедидактические основы управления УД	Специфичные основы управления УД (для предметной области «Иностранные языки»)
<ul style="list-style-type: none"> – цели УД; – задачи УД; – этапы УД; – речевые установки; – средства мотивации и регулирования иноязычного общения; – языковые и речевые средства для решения учебных (коммуникативных) задач 	<ul style="list-style-type: none"> – программа обучения; – план урока (с четкой последовательностью учебных действий, делением учебного материала; указанием временных рамок); – опоры; – отобранный учебный материал; – памятки и инструкции; – установки и формулировки упражнений; – образцы, модели выполнения учебных действий (упражнений); – контроль; – режимы работы; – дидактические и методические принципы обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – функционально-смысловые таблицы; – языковые правила; – подстановочные таблицы; – речевые клише; – речевые установки упражнений; – лексика классного обихода
<p>Уровни обучения управлению УД</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) уровень учебного задания (упражнения); 2) уровень этапа урока; 3) уровень отдельного урока (план-конспект урока); 4) уровень учебной деятельности цикла уроков (программа, календарное и тематическое планирование) 		

Обобщим базовые положения, которые следует принимать во внимание при обучении будущего учителя/преподавателя иностранного языка управлению учебной деятельностью:

1. Обучение управлением учебной деятельностью предполагает учет уровней обучения/уровней подготовки (учебное задание, этап урока, урок, план, программа) и ведущие виды профессиональной деятельности (прежде всего планирование и реализация данной деятельности).

2. Ведущий методический принцип, который должен быть реализован в управлении учебной деятельностью на уроке ИЯ, – принцип коммуникативной направленности обучения.

3. Студенты должны научиться применять все общедидактические и специфические основы управления (средства управления) учебной деятельностью.

4. Студенты должны научиться распознавать, правильно формулировать и реализовывать на каждом из уровней управления учебной деятельностью его основные ориентиры (компоненты): цели, задачи, этапы, речевые установки, средства мотивации и регулирования иноязычного общения, языковые и речевые средства для решения учебных (коммуникативных) задач.

5. Необходимы систематическая профилактика типичных профессиональных ошибок, оказывающих негативное влияние на управление овладением умениями иноязычного общения, и обучение стратегиям продуктивного иноязычного общения на занятии.

Специальная работа по обучению управлению учебной деятельностью (в рамках семинаров, спецкурсов, курсов по выбору) предусматривает специфические задания, разработку которых предпочтительнее выстраивать на уровневой основе обучения, указанной выше. Основным принципом разработки данных заданий является близость к реалиям профессиональной педагогической деятельности, по возможности полный охват всех основ управления учебной деятельностью, ориентация на критерии (показатели) эффективности управления учебной деятельностью. На сегодняшний день педагогической наукой в целом определены общие критерии эффективности управления учебной деятельностью. В частности, в диссертационном исследовании Н. В. Манюковой [9] обозначены следующие критерии: степень проявления каждого вида управленческой деятельности; продуктивность использования времени учащимися; уровень обученности учащихся и их фонда действенных знаний, аналитико-синтетической деятельности, самостоятельности мышления, отношения к учению, интереса, настойчивости в достижении поставленной цели.

Разработка заданий и использование заданий для обучения студентов педагогического вуза управлению учебной деятельностью предпочтительны на основе задачной и имитационной (моделирующей) технологий [10; 11]. Далее приведем отдельные авторские примеры возможных видов заданий для обучения управлению учебной деятельностью на уроке иностранного языка на каждом из выделенных уровней обучения, разработанных с учетом перечисленных выше принципов и дидактических возможностей названных технологий профессиональной педагогической подготовки.

УРОВЕНЬ I. УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ (УПРАЖНЕНИЕ)

1. Выбор из ряда вариантов наиболее точной формулировки к заданию (упражнению).
2. Выбор оптимальной формы выполнения задания (упражнения).
3. Изменение формулировки к упражнению (заданию) в соответствии с предполагаемой организационной формой работы.
4. Определение формы контроля выполнения упражнения (задания).
5. Выбор формы контроля выполнения упражнения (задания).
6. Разработка контрольных упражнений (заданий) в соответствии с задачами, объектами контроля.

7. Изменение задания (упражнения) согласно типу, виду упражнения.
8. Определение задач выполнения задания (упражнения).
9. Подбор упражнений в соответствии с задачами обучения.
10. Определение типа, вида задания (упражнения).
11. Подбор альтернативной формулировки задания (упражнения): более сложной, более простой, более интересной и пр.
12. Подбор наиболее точной формулировки к заданию.
13. Разработка дополнительных упражнений к упражнениям в учебнике.
14. Разработка упражнений (заданий) к определенному этапу урока.
15. Соотнесение сложности задания (упражнения) со степенью обучения.

УРОВЕНЬ II. ЭТАП УРОКА

1. Выбор наиболее подходящего языкового правила на этапе введения материала.
2. Выбор объекта, форм и способов контроля усвоения учебного материала на конкретном этапе урока.
3. Выбор способов введения, закрепления, тренировки, контроля учебного материала.
4. Определение задач конкретного этапа урока.
5. Определение места этапа урока в его общей структуре.
6. Определение объекта, форм и способов контроля усвоения учебного материала на конкретном этапе урока.
7. Определение правильной последовательности ряда этапов урока.
8. Отбор необходимого языкового/речевого материала для определенного этапа (например, для речевой зарядки, фонетической зарядки).
9. Подбор речевых клише (классной лексики), обеспечивающих логичный переход от одного этапа к другому.
10. Разработка таблиц и схем, позволяющих повысить эффективность усвоения материала учащимися на конкретном этапе урока (введение, закрепление, тренировка, контроль).
11. Упорядочение заданий в соответствии с задачами этапа урока.
12. Формулировка требуемого языкового правила на этапе введения и объяснения учебного материала.

УРОВЕНЬ III. ОТДЕЛЬНЫЙ УРОК (ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА)

1. Дополнение плана-конспекта урока.
2. Заполнение «белых пятен» в готовом плане-конспекте на определенной ступени обучения.
3. Конкурс на лучший план урока (по одной теме, для одной ступени обучения и пр.).
4. Определение адекватности распределения времени на каждый из этапов урока в готовом плане-конспекте урока.
5. Определение места урока в цикле уроков.
6. Определение правильности планирования отдельных аспектов урока.
7. Определение правильности постановки задач урока.
8. Отбор языкового и речевого материала к уроку.
9. Подбор дополнительного дидактического материала к уроку.
10. Разработка плана-конспекта для урока определенного дидактического типа.
11. Составление плана-конспекта урока иностранного языка на определенной ступени с ориентацией на ряд данных (тема, ситуация общения, цели).
12. Составление предполагаемого плана урока на основе просмотренной видеозаписи урока с последующим сравнением предполагаемого и реального планов.

13. Формулировка цели и задач урока исходя из его содержания.

УРОВЕНЬ IV. ЦИКЛ УРОКОВ (ПРОГРАММА, КАЛЕНДАРНОЕ И ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ)

1. Дополнение к содержанию готового тематического плана отдельных недостающих блоков (пунктов).
2. Дополнение к содержанию готовой программы отдельных недостающих блоков (пунктов).
3. Конкурс тематики программ курсов для профильного обучения иностранному языку.
4. Коррекция методических ошибок в готовом плане, программе.
5. Переработка программы обучения в соответствии с поставленной задачей (изменение объема учебных часов, целевой аудитории, задач обучения и пр.).
6. Переработка тематического плана, содержащегося в книге для учителя, в соответствии с реальным объемом учебной нагрузки.
7. Подбор дополнительного дидактического материала к циклу уроков.
8. Профессиональная экспертиза и обоснование экспертной оценки готового плана обучения, программы.
9. Разработка вариативной части программы обучения.
10. Разработка календарного плана по предлагаемому учебнику с опорой и без опоры на схему плана.
11. Разработка программ для дополнительного лингвистического образования.
12. Разработка программы для курсов обучения иностранному языку.
13. Разработка тематических планов к блокам уроков (теме, главе учебника) по предлагаемым схемам.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
3. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 541 с.
4. Сурдина Е. В. Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку: на материале медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 21 с.
5. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 272 с.
6. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка // Из архива «ИЯШ». Методическая мозаика (Приложение к журналу «Иностранные языки в школе»). 2009. № 8. С. 22–27.
7. Бабинская П. К. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учеб. пос. Изд. 2-е, стер. Минск: ТетраСистемс, 2003. 288 с.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. 640 с.
9. Манюкова Н. В. Повышение эффективности управления учебной деятельностью учащихся на уроках разного типа: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2002. 194 с.
10. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 7 (85). С. 20–23.
11. Игна О. Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 9 (111). С. 186–189.

Игна О. Н., зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: onigna@tspu.edu.ru

Материал поступил в редакцию 03.10.2012.

O. N. Igna

TRAINING LEARNING ACTIVITIES MANAGEMENT AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

The concept “management learning activities” is studied. General didactic and special foundations of learning activities management are determined. Characteristics of methods of communication management at a foreign language lesson are given. Typical errors of foreign language teachers while learning activities management are grouped. Tasks for four levels of training learning activities management at a foreign language lesson are presented: an exercise, a period of lesson, a lesson and series of lessons.

Key words: *management training, learning activities management, foreign language, foreign language communication.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: onigna@tspu.edu.ru

УДК 378.02:37.016

О. Г. Стародубцева

ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Описаны упражнения на основе межпредметных связей для формирования лексических навыков устной речи, а именно типы и виды упражнений, их последовательность как поэтапность активного усвоения лексического материала в рамках определенного тематического раздела.

Ключевые слова: упражнения (языковые, условно-речевые, речевые), лексическая единица, тексты межпредметного характера, лексические навыки, профессионально ориентированная устная речь, межпредметные связи.

Любая способность развивается в процессе деятельности, ее упражняющей. Упражнения представляют собой целенаправленную деятельность, в процессе которой студенты усваивают языковой материал и приобретают навыки оперирования этим материалом в соответствующем виде речевой деятельности [1], «выступают фундаментом, на котором происходит становление и дальнейшее совершенствование навыков и умений» [2, с. 48].

Усвоение лексического материала в процессе формирования речевых навыков и развития умений достигается с помощью упражнений, которые с учетом межпредметных связей составляют логическую связь расположения материала по профессионально ориентированным дисциплинам в последовательном порядке, учитывающем время и скорость его рассмотрения.

Вопрос о последовательности упражнений связан с этапами усвоения слов как психологическими процессами их осмысления, запоминания и воспроизведения и симультанного формирования на их основе лексических навыков профессионально ориентированной устной речи.

Целью всех этапов (семантизации, закрепления и повторения) является последовательное усвоение профессиональной лексики в процессе формирования навыков устной речи. Все этапы взаимосвязаны: в конце первого этапа прослеживаются элементы второго – первичное закрепление, которое можно считать составным элементом первого этапа, осуществляя тем самым физиологический принцип немедленного подкрепления временных первичных связей, а в конце второго этапа возникают элементы третьего этапа – практически свободное воспроизведение лексического материала.

Организация учебных текстов, на основе которых с помощью упражнений осуществляются акты устно-речевой деятельности, строится по принципу подчинения микротематическому контексту. Соотнесенные с тематикой текстов упражнения обеспечивают высокую степень рекуррентности лексических единиц и их систематическое предъявление, способствуя произвольному запоминанию.

Мы предлагаем комплекс упражнений для формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи, под которым понимается совокупность определенных типов упражнений. Определение типов упражнений является одновременно установлением его состава и зависимостей внутри него. Общее количественное соотношение языковых и речевых упражнений определяется с учетом данных современной методики о том, что решающая роль в овладении иностранным языком принадлежит иноязычно-речевой практике, поэтому преобладающую роль должны играть условно-речевые и речевые упражнения, доля которых должна составлять не менее 2/3 от общей суммы всех упражнений.

Поскольку языковые упражнения существенным образом влияют на правильное воспроизведение слов, способствуя устранению симптомов недифференцированной речи, то необходимо использовать их на этапе семантизации лексических единиц для усвоения формальной стороны слова.

По мнению С. Ф. Шатилова, языковые упражнения, формируя у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, положительно сказываются на становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений [3]. Они направлены на усвоение слов как функциональных элементов речи, развитие умений оперировать словами при построении предложения и включать их в связанное высказывание. Они включают в себя:

- повторение слов (пар слов), близких по звучанию с латинским языком;
- соотнесение данных терминов с их определениями;
- упражнения на заполнение эллипсов активизируемыми словами;
- выявление лексических неточностей в тексте (предложении);
- соединение частей предложений по смыслу;
- выделение в тексте смысловых вех;
- выделение в тексте лексических единиц, имеющих латинское происхождение, и последующая передача содержания текста в симплицированной форме и др.

Второй этап обучения предполагает формирование речевых навыков владения подготовленной речью, то есть переход от навыков понимания и воспроизведения отдельных структур к их связному употреблению в монологической и диалогической речи (квасисвободное воспроизведение). Этот переход осуществляется с помощью условно-речевых упражнений.

Суть условно-речевых упражнений состоит в том, что обучающиеся не только вовлекаются в активизацию конкретного языкового материала, но и осуществляют акт связной речи [1]. Условно-речевые упражнения являются своего рода промежуточным звеном между языковыми и речевыми упражнениями. С одной стороны, данные упражнения контролируют степень автоматизации лексики в отдельных структурах, с другой – создают возможность постепенного перехода к речевым упражнениям следующего этапа. Они являются более творческими по сравнению с языковыми упражнениями и представляют собой ряд стимулов и реакций.

Этот тип упражнений выполняет задачу обучающего характера: имитируя пользование данным видом речевой деятельности на методически организованном текстовом материале, они учитывают, с одной стороны, особенности данного вида речевой деятельности и, с другой стороны, трудности овладения лексическим материалом обучающимися.

Условно-речевые упражнения характеризуются значительным наличием репродуктивных элементов, условностью коммуникации, учебным характером мотивации при осуществлении устно-речевой деятельности. Недостаток условно-речевых упражнений заключается в том, что распределение функционального внимания студентов между формой и содержанием зависит от степени сформированности навыка владения прорабатываемым иноязычным материалом, от того, должен ли студент формировать свое содержание и строить предложения по свободно выбранным моделям [4].

Группу этих упражнений составляют:

- вопросно-ответные упражнения;
- изложение текста с опорой на «дискурс-структуру» текста;
- диалогизация/полилогизация содержания текста;
- описание рисунка, схемы;
- составление сообщения по ключевым словам и выражениям;
- реферирование русского текста на английском языке;
- интерпретация отдельных разделов текста, статьи;

- описание и сравнение тех или иных фактов в тексте;
- устный перевод текста с родного языка и др.

Используя межпредметные связи для обучения лексической стороне профессионально-ориентированной устной речи, мы полагаем, что задаче активного владения языком наиболее соответствует тематико-ситуативный принцип, а речевые упражнения строятся вокруг ситуаций текста. Эти упражнения составлены таким образом, чтобы обеспечить неоднократное повторение профессиональной лексики.

Речевые упражнения являются наиболее важным этапом обучения, решая задачи, характерные для естественной речевой деятельности, предполагая включение лексических единиц в высказывание или беседу на определенные темы и ситуации. Основным признаком речевых упражнений является направленность внимания как на содержание передаваемой информации, так и на активизируемую лексику. В связи с этим трудности речевых упражнений состоят не только в применении активной лексики, но и последовательном построении высказывания, соблюдении темпоральных норм устной речи.

В условиях неязыкового вуза речевыми упражнениями являются не только речевые произведения по заданным темам, но прежде всего вербальные операции с текстом на основании разнообразных мыслительных задач, связанных с содержащейся в тексте информацией, или порождение высказываний, ассоциативно связанных с нею.

Данные упражнения включают в себя:

- беседы по ситуации;
- самостоятельные высказывания студентов по ситуациям;
- неподготовленные сообщения (дополнения) на специальные темы;
- высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме и др.

В этих упражнениях самостоятельность действия достигает высокого уровня. Устная речь в них, как правило, связана с мыслительной деятельностью по выбору фактов, их расположению, сравнению, обобщению и т. д. В результате выполнения речевых упражнений студенты овладевают навыками формировать самостоятельное высказывание. Они являются обучающими и контролирующими понимание на уровне содержания и говорение на уровне употребления соответствующих лексических единиц.

Различные типы упражнений не должны концентрироваться вокруг одного текста. Напротив, в рамках одного тематического раздела на разных этапах можно использовать неограниченное количество текстов межпредметного характера: выполнение языковых упражнений на основе одного текста и условно-речевых – на основе другого уместно в силу высокой повторяемости в текстах лексических единиц в рамках данной микротемы, и это является особенностью структурирования комплекса упражнений.

В соответствии с общей психофизиологической динамикой формирования иноязычных лексических навыков соотношение различных типов упражнений варьируется по мере овладения иностранным языком [1]. В зависимости от конкретных условий обучения следует перераспределять время, отводимое на выполнение языковых и речевых упражнений в пользу последних. В неязыковом вузе не обязательно использовать все виды упражнений в пределах одной темы. Однако основные составляющие комплекса упражнений – типы упражнений (языковые, условно-речевые, речевые) – должны найти свое место при изучении каждой темы. Исключение отдельных видов упражнений вполне допустимо, однако при соблюдении общей последовательности использования типов упражнений речевые должны следовать за условно-речевыми.

Таким образом, предложенный комплекс упражнений, в основу которого положено активное привлечение межпредметных связей, а также принципы систематичности, последователь-

ности и сознательности выполнения, постепенно подводит студентов к умению формировать самостоятельное высказывание на иностранном языке. Это достигается тем, что эти упражнения:

- 1) носят конкретизированную направленность и предусматривают самостоятельные действия обучающихся при оперировании материалом, вызывая тем самым большую активность мышления, памяти и внимания;
- 2) обеспечивают прочное усвоение материала, так как каждое упражнение способствует автоматизации формируемых навыков.

Список литературы

1. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // ИЯШ. 2006. № 4. С. 112–122.
2. Слабухо О. А. Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному языку // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 1. С. 48–52.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. СПб: Образование, 1991. 156 с.
4. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 142 с.

Стародубцева О. Г., старший преподаватель.

Сибирский государственный медицинский университет.

Ул. Московский тракт, 2, Томск, Россия, 634050.

E-mail: entourage2009@bk.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

O. G. Starodubtseva

TYPES OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF PROFESSIONAL SPEAKING AT THE MEDICAL UNIVERSITY

The article deals with exercises on the basis of intersubjective connections aimed to form the lexical skills of professional speaking, namely the types of exercises for the active learning the vocabulary within the thematic section.

Key words: *language exercises, conditional-speech exercises, speech exercises, lexical item, intersubjective texts, lexical skills, professional speaking, intersubjective connections.*

Siberian State Medical University.

Ul. Moskovsky trakt, 2, Tomsk, Russia, 634050.

E-mail: entourage2009@bk.ru

УДК 159.9:7.01; 159.9:37.015.3; 374.4

О. Л. Никольская

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ИХ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ПРАКТИЧЕСКОЕ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Обобщен опыт работы по подготовке учителей к работе по предмету «практическое человекознание». Рассмотрен индивидуальный подход к организации учебного процесса, базирующийся на принципах творческой деятельности.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия творческой деятельности, система профессиональных качеств, необходимых для работы по предмету «практическое человекознание», разработка технологической карты развития способностей младших школьников.*

Исследование проводилось на экспериментальных курсах повышения квалификации в Томском областном институте повышения квалификации работников образования (ТОИПКРО) по системе преподавания предмета «практическое человекознание» в 1–4 классах (автор А. А. Востриков).

Предмет направлен на развитие базовых способностей ребенка в восприятии и переработке учебной информации, ее продуктивное применение и творческое воспроизводство, а также развитие социально значимых свойств поведения на уровне культуры эмоций и чувств, трудовых и деловых свойств и качеств, нравственных взаимоотношений со сверстниками, в семье и с другими людьми. Продуктивная направленность учебного процесса потребовала от преподавателей курсов организации содержания и методов учебного материала, ориентированных на тренировку у учителей начальных классов умений и навыков разрабатывать приемы (приемотворчество) в ходе изучения данного предмета, что соответствует направленности на развитие профессионально важных качеств [1]. В продуктивной педагогике одной и той же цели можно добиться разными способами, существует вариативность творческих заданий и развивающих приемов, поэтому большое значение имеет умение учителя самостоятельно конструировать задания.

Нами было проведено теоретическое и практическое исследование системы профессиональных качеств, необходимых для работы по предмету «практическое человекознание»:

– навык быстрого «схватывания» информации. В процессе обучения учителя начальных классов усваивают сведения по учебнику «практическое человекознание», учатся пользоваться полученными сведениями, осмысливают направленность данного предмета;

– чувствительность к новой информации, желание узнавать новое, радость от получения и применения полученных знаний;

– быстрый перенос полученной информации на свой педагогический опыт. Педагог осмысливает, где данная информация может пригодиться в будущем, анализирует прошлый опыт с точки зрения психолого-педагогических закономерностей развития способностей, проводит аналогии со своим опытом работы;

– умение представлять конечный продукт обучения по каждой способности в целом и по каждому этапу обучения детей, учитывать механизмы развития данной способности и умение творчески применить свои знания «здесь и сейчас»;

– умение диагностировать уровень развития способностей младших школьников (педагогическая диагностика) и исходя из этого конструировать упражнения для учащихся с разным уровнем развития способностей.

На первом этапе исследования с учителями школ по технологии «практического человекознания» было проведено 30 занятий по 2 часа, задачами которых являлось:

1. Познакомить учителей с технологической картой развития способностей младших школьников и ее параметрами.

2. Научиться работать с технологической картой развития, дополняя ее разнообразными творческими заданиями для детей, младших школьников.

3. Суметь обобщить свой опыт работы в самостоятельном курсовом исследовании.

4. Освоить технологию самостоятельного конструирования разнообразных приемов развития способностей младших школьников для работы по предмету «практическое человекознание».

В ходе исследования разрабатывалась технологическая карта развития способностей детей в первом классе в рамках предмета «практическое человекознание» (за основу взята технологическая карта А. А. Вострикова [2], дополненная разработкой таксономии и приемов развития). Работа с технологической картой по каждому развиваемому параметру задавала определенную структуру занятий (таблица).

В связи с ухудшением психического здоровья современного населения (по данным ВОЗ), отсутствием должного адекватного отражения окружающей действительности, которое определяется сложным социально-экономическим комплексом (расслоение населения на «богатых» и «бедных», низкий уровень жизни значительной части населения, наркомания, суициды, преследование на национальной почве), стоит вопрос о необходимости воспитания и культивирования положительных эмоций, саморегуляции, формировании положительной картины мира и адаптивного поведения у подрастающего поколения. Все вышесказанное положительно влияет на здоровое протекание коммуникативного взаимодействия на всех его уровнях. Современным учителям необходимо учитывать перечисленные социально-экономические факторы при воспитании и обучении детей, а организаторам курсов повышения квалификации помогать детям в решении сложного комплекса проблем.

Приведем примеры занятий, направленных на воспитание положительных эмоций, тренировку навыков саморегуляции и формирование положительной картины мира у учителей и их воспитанников.

Занятие на тему «Эмоциональный эйдетизм. Развитие эмоций и чувств».

Из опыта работы стало ясно, что темы, предлагаемые для учащихся по развитию их способностей, необходимо сначала проводить непосредственно в процессе обучения «практическому человекознанию» в группах учителей. Благодаря этому учителя лучше осваивают механизмы развития данных способностей, у них формируется интерес к преподаваемому предмету. Начинаем занятие с разминки, ее цель – эмоциональная активизация.

Педагогам необходимо было изобразить мимикой, пластикой ряд эмоциональных состояний. Эти задания для демонстрации парных противоположных чувств (например, радость – грусть) были предложены слушателям в тайне друг от друга (они вытягивали листочки с предварительно написанными на них эмоциональными состояниями). Необходимо было войти в это состояние и изобразить его мимикой, жестами, после чего по схожести с собственным состоянием найти пару с такой же эмоцией.

После упражнения было проведено обсуждение:

– Сегодня мы работали с масками эмоциональных состояний. Сейчас попытаемся выразить словами те чувства, которые вы испытывали с определенной маской на лице.

Преподаватель поочередно обращается к каждому слушателю с просьбой дать описание предложенной для работы эмоции.

Преп. Давайте сейчас вернемся к тому, что вы чувствовали, когда изображали радость?

Учитель N. У меня хорошее настроение, на душе весело, хочется многое успеть сделать.

Преп. А что вы чувствуете, когда изображаете подозрительность?

Учитель R. Сарказм, недоверие, пренебрежение.

Технологическая карта развития эмоционального эйдетизма

Исходный уровень развития по микрогруппам	Конечный продукт (к. п.) по каждой микрогруппе	Механизмы развития по каждой микрогруппе	Таксономия развития от 0 до 4	Приемы развития для каждой микрогруппы	Творческие задания (диагност., развив., констр..)
I микрогруппа Воспроизведение ребенком эмоции и способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние достаточно выражены. Высокий и средний уровень развития эмпатии	Для I микрогруппы к. п. – яркое воспроизведение ребенком эмоции и способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние. У таких детей возможен переход к развитой эмпатии, с одной стороны, с другой стороны, необходимо ориентировать детей на умение противостоять отрицательным эмоциям (коммент. в тексте)	Механизм развития эмоционального эйдетизма – это способность представить ситуацию, связать с подобными событиями своей жизни и вновь прочувствовать это, рассказав о своем переживании другим учащимся	1. Сосредоточьтесь. 2. Внимательно прочитайте отрывки из художественных произведений. 3. Найдите главного героя в этом отрывке. 4. Переполнитесь в этого человека. 5. Прочувствуйте, что он переживает. 6. Попробуйте изобразить его чувства. 9. Попробуйте выразить свои чувства словом. 10. Передайте, что чувствует этот человек	Прием развития мимики, умения перевоплощаться, палитры чувств, эмоций, прием рассказа	Творческие задания (диагност., развив., констр..) Творческие задания №1-4 в тексте статьи
II микрогруппа Воспроизведение ребенком эмоции и способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние средние выражены. Средний уровень развития эмпатии	Для II микрогруппы к. п. – яркое воспроизведение ребенком эмоции и способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние. У таких детей возможен переход к развитой эмпатии	Механизм развития тот же, что и в первой микрогруппе. Работаем над более простыми эмоциональными состояниями	Таксономия развития сходна с первой микрогруппой	Прием развития мимики, умения перевоплощаться, палитры чувств, эмоций Прием узнавания эмоции по мимике, жесту	Творческие задания в тексте статьи, постановка спектаклей
III микрогруппа Это дети с маской на лице, которые трудно переключаются с одного эмоционального состояния на другое	Для III микрогруппы к. п. – научиться воспроизводить ребенка эмоцию и формировать способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние, научить их быть более эмоционально гибкими, уметь переключаться с одного эмоционального состояния на другое	На первом этапе берем для работы те эмоции, с которыми учащиеся уже знакомы. Дети уже умеют отличать и изображать простые эмоциональные состояния, могут отличить, например, горе от радости	Таксономия развития сходна со второй микрогруппой	Прием развития мимики (через рассматриваемые ситуации), прием развития умения перевоплощаться, палитры чувств, эмоций, прием рассказа (с опорными словами), прием словесного выражения переживаний (описание собственных эмоциональных состояний). Прием припоминания чувства на уровне эмоционального эйдетизма	Творческие задания в тексте статьи, пантомима

Преп. Что вы хотите достигнуть в таком состоянии?

Учитель R. Работать над собой, чтобы этого не было.

Преп. А что вы чувствуете, когда изображаете радость?

Учитель W. Восторг. Я довольна жизнью, чувствую, что могу свернуть горы.

Преп. Что вы чувствуете, когда изображаете горе?

Учитель N. Я чувствую тяжелое телесное ощущение. Мне хочется себя пожалеть, заплакать. Волей-неволей ко мне приходят мысли, что когда-то мне тоже было плохо, и эти воспоминания накапливаются.

Преп. Что вы чувствуете, когда изображаете спокойствие?

Учитель Z. Хочется с кем-то поговорить, кому-то помочь. Когда я спокойна, я способна воспринимать проблемы других.

Преп. Обращаясь к другому учителю: «Что вы чувствуете, когда изображаете спокойствие?»

Учитель X. Веселье, как будто я парю.

Далее проходит работа над темой **«Развитие эмоционального эйдетики младших школьников»**. Педагоги в процессе обсуждения понимают, как правило, значимость проделанных упражнений для развития палитры чувств младших школьников.

В конце занятия учителя дали следующую обратную связь на проведение с ними эмоциональной активизации: *«Помогало то, что изображали различные эмоциональные состояния»; «Было хорошее настроение, на занятии все, что изучали, понятно»; «Ощущение легкости понимания»; «Хочется выразить предложение для проведения следующих занятий: «Больше тренировочных упражнений, чтобы понять себя».*

В организации занятий по «практическому человекознанию» очень важным моментом является разработка четких инструкций или таксономии по развитию той или иной способности. Например, таксономия эмоций и чувств выглядит следующим образом:

1. Сосредоточьтесь на чувстве, которое вызывало приятные воспоминания и ощущения.
2. Опишите это чувство.
3. Вспомните ситуации, когда вы испытывали это чувство.
4. Придумайте, в каком из предметов общеобразовательного цикла его можно успешно культивировать.
5. Углубитесь в эти переживания, попытайтесь найти им объяснения, опираясь на знания в накопленных областях, ответьте на вопрос, какие знания помогли вам связать ваш чувственный образ с предметной областью. (Эмоциональная окрашенность знаний.)
6. Припомните, что вы чувствовали.

Таким образом, проделав упражнения, учитель, опираясь на свой собственный опыт, формирует единую интегративную комплексную картину мира, связывает воедино эмоциональное и чувственное познание, без которого невозможен творческий процесс. Формируя адекватный положительный настрой на окружающий мир, педагог может научиться более гибко реагировать в сложных ситуациях. Кроме того, такие упражнения дают выраженный психотерапевтический эффект (снижается напряжение, формируется положительный эмоциональный настрой). Предметом сосредоточения для тренировки положительных эмоций может служить яблоко или веточка цветущего дерева.

На следующем занятии учителя совместно с преподавателем разрабатывают конечный продукт развития эмоционального эйдетики для **первой микрогруппы** учащихся согласно технологической карте. Конечным продуктом развития для **первой микрогруппы** является яркое воспроизведение ребенком эмоции и способность вновь прочувствовать это эмоциональное состояние. У таких детей возможен переход к развитой эмпатии (эмпатия – это способность сопереживать другому человеку или киногерою, животным) и ориентировка детей на

умение противостоять отрицательным эмоциям, а именно умение не переносить чужие проблемы на себя.

Механизм развития эмоционального эйдети́зма – это способность представить ситуацию, связать с подобными событиями своей жизни и вновь прочувствовать это переживание, рассказать о своих чувствах другим учащимся.

Далее учителя самостоятельно разрабатывают таксономию развития эмоционального эйдети́зма для первой микрогруппы учащихся:

1. Сосредоточьтесь.
2. Внимательно прочитайте отрывки из художественных произведений.
3. Найдите главного героя в этом отрывке.
4. Перевоплотись в этого человека.
5. Прочувствуйте, что он переживает.
6. Попробуйте изобразить его чувства.
9. Попробуйте выразить свои чувства словом.
10. Передайте, что чувствует этот человек.

Приемами развития эмоционального эйдети́зма являются: развитие мимики, чувств, умения перевоплощаться, палитры чувств, эмоций, прием рассказа.

На следующем занятии учителя самостоятельно разрабатывают творческие задания для группы учащихся (преподаватель дает комментарии и направляет деятельность учителей). Примером разработки творческих заданий являются следующие: педагоги предлагают поработать над мимикой учащихся (выражение грусти, радости, нежности и т. д.). В процессе занятия дети изображают различные мимические маски, а другие учащиеся оценивают, как выражается данное эмоциональное состояние: убедительно, неубедительно и обязательно должно быть заразительно.

В ходе работы учителями был предложен ряд творческих заданий.

Творческое задание № 1: Поработать над ситуацией: «Мальчик уколол палец. Вырази ему сочувствие».

Творческое задание № 2: «Мальчик упал, ушиб коленку. Выразите ему сочувствие».

Творческое задание № 3: «Представь себя радостным человеком».

Система работы со **второй микрогруппой** по развитию эмоционального эйдети́зма (таблица).

В данном случае работаем над простыми эмоциональными состояниями: радость – печаль, грусть – восторг, выбираем понятные ребенку переживания. Необходимым условием работы является помощь ребенку в том, чтобы он смог, во-первых, сначала прочувствовать человека, своего героя, во-вторых, воспроизвести ситуацию и постараться прочувствовать ее, в-третьих, перенести эту ситуацию на себя, в-четвертых, побыть в этом состоянии, проиллюстрировать свои переживания жестом, мимикой. Необходимо также обратить внимание на то, чтобы ребенку для работы были предложены положительные герои и осмысление положительных состояний – радость, восторг, удивление, интерес и т. д.

Механизм развития эмоционального эйдети́зма для данной микрогруппы учащихся основан на эмпатии – способности постигать эмоциональное состояние, проникать, вчувствоваться в переживания другого человека. Необходимо проводить тренировку и сосредотачиваться по большей части на положительных эмоциях из соображений психического здоровья, о чем мы уже упоминали.

Обратимся к технологии работы с **третьей микрогруппой учащихся**. Преподаватель задает вопрос: «Как Вы думаете, подходят ли для работы с данной микрогруппой механизмы развития и таксономия, те, которые были разработаны нами для первой и второй микрогруппы?»

Для начала определимся, каков начальный уровень развития эмоционального эйдети́зма у третьей микрогруппы?»

Отвечая на данный вопрос, преподаватель и учителя приходят к выводу о том, что третья микрогруппа – это дети с «маской на лице», которые трудно переключаются с одного эмоционального состояния на другое. Если ребенок пришел в школу с плохим настроением, так у него и до вечера плохое настроение. Конечный продукт развития для данной группы учащихся можно представить следующим образом – научить их быть более эмоционально гибкими, уметь переключаться с одного эмоционального состояния на другое. Поэтому мы предлагаем брать для тренировки простые эмоциональные состояния, выделяя для развития эмоционального эйдети́зма этих детей несколько этапов.

На первом этапе берем для исследования те эмоции, с которыми они знакомы. Они уже умеют отличать и изображать простые эмоциональные состояния, могут отличить, например, горе от радости. Например, учащимся предлагается упражнение «Учись давать характеристику своему чувству». Ребенок вживается, изображает это мимикой, пластикой. Далее тренируем умение рассказывать о своих переживаниях. Для этого мы должны давать учащимся опорные слова. Например, берем для тренировки эмоцию «радость». Описываем ряд произведений, ситуаций, которые детям уже знакомы или предлагаем для ознакомления новые ситуации. Дети в своей работе отталкиваются от предложенного материала. У таких детей нередко существует такая проблема, как умение выразить свои переживания словом. Здесь психотерапевтический эффект на занятиях по «практическому человекознанию» достигается тем, что ребенок учится описывать свои эмоциональные состояния.

В исследовании особое внимание уделяем психолого-педагогическим аспектам творческого процесса, а именно анализу психолого-дидактических затруднений у учителей, возникающих в процессе освоения творческой деятельности. Подавляющее большинство психологических барьеров и трудностей учителей связано с перестройкой их деятельности с традиционной на профессионально-творческую и включает в себя по результатам наших исследований сложившиеся неправильные установки, профессиональный страх «авторитета» учебника – боязнь выйти за рамки учебника и методических рекомендаций, данных в учебнике, профессиональный страх, заключающийся в том, что учителя избегают начать творческую деятельность «здесь и сейчас», профессиональный страх, связанный с тем, что педагоги испытывают неуверенность в правильности понимания и самостоятельного применения полученных знаний, осмысление дефицита знаний по психологии развития ребенка для того, чтобы заниматься целенаправленным развитием способностей, понимание отсутствия исследовательских навыков, неуверенность в своих силах и т. д. [3, с. 162–167].

Основными причинами данных трудностей являются, на наш взгляд, следующие: учитель не видит целостности предмета, сложно выделяет причинно-следственные связи, не использует приемы интегративной деятельности. В результате получается избыток фактического несвязанного материала, сам учитель не может связать воедино полученную информацию.

Преодолеть указанные трудности и развить необходимые для реализации творческой деятельности способности, исходя из результатов нашего исследования [3], можно, создав ряд следующих психолого-педагогических условий, необходимых для реализации творческой деятельности и соответствующих интегрированному подходу к подготовке учителя [4]:

1. Тип учебного процесса – продуктивный.
2. Характер творческих заданий: самостоятельное конструирование глав учебника.
3. Отработка навыков самостоятельной работы и работа в творческой группе.

Учителя разбивались на микрогруппы по 5–8 человек. Необходимо всемерно стимулировать стремление учителей к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в боль-

ших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

4. Система оценок успешности учебной деятельности. Представление творческих работ учителей в доброжелательной атмосфере, съемка на видеокамеру и публичный просмотр удачных фрагментов. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции: удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. п. Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

5. Возможность эмоционально-чувственного и интеллектуального самовыражения. Педагогам предъявлялся ряд упражнений на развитие эмоций, которые были реализованы в процессе работы в группах учителей.

6. Специальное развитие навыков, обеспечивающих творческое развитие педагогов. В начале обучения состоялся профессионально-интеллектуальный тренинг (осмысление проблем развития, понятия способностей младших школьников и механизмов их развития, роли учителя в учебном процессе). В процессе проведения тренинга использовались элементы мозгового штурма (методика мозгового штурма А. Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми генеративной части мыслительного акта и части контрольно-исполнительной (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость). Кроме этого использовался метод синектики (соединение разнородного в одном), предполагающий обучение участников тренинга умению генерировать аналогии разного типа и другим приемам, позволяющим увидеть знакомое в незнакомом и незнакомое в знакомом [5].

7. В процессе обучения был предпринят ряд мер по сдерживанию разными средствами проявлений конвергентности мышления, основной из которых являлось то, что педагогам не было дано готовых образцов – глав учебника, созданы условия для порождения новых идей, инсайт-генерации. Это помогло уменьшить «антитворческий» или «творчество-подавляющий» эффект любого обучения. Действительно, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но при определенных условиях и убийцей творчества. Ведь если человек уже знает, как решать задачу или как осуществлять ту или иную деятельность, чтобы добиться желаемого результата, он будет действовать в соответствии с этим знанием и не станет «изобретать велосипед» [6].

8. Постоянная работа на занятиях в режиме интериоризационной технологии, т. е. получение знаний через собственный опыт (например, усвоение в процессе личной тренировки палитры переживаний и рассказ о том, что чувствовали в группе).

9. Работа над снятием телесных зажимов, раскрепощением (элементы сенситивного тренинга, тренинга уверенности в себе и т. д.), формирование уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Положительным моментом в работе является вера в безграничные возможности человека, положительное отношение к развитию своей памяти, репродуктивному и творческому мышлению. Такой подход необходимо осуществлять, так как учителя, обучающие детей продуктивной технологии, и сами должны многое уметь (перевоплощаться, иметь развитые навыки эмпатии, нравственное отношение учителей друг к другу, стремление к самосовершенствованию). Необходимо также формировать умение учителя научиться чувствовать другие реальности, навыки смотреть на мир с различных точек зрения, например с чувством радости и благодарности.

10. Творческие задания являются важнейшим элементом технологии «практического человекознания» и направлены на тренировку креативности мышления. Преподаватель обязан готовить для учителей лично ориентированные творческие задания, которые прорабатываются как индивидуально, так и в микрогруппах. Завершается работа над творческими заданиями подготовкой к зачетной работе по учебной теме и ее коллективной защитой.

11. Важнейшим элементом творческих заданий является проведение методического тренинга в виде самостоятельной разработки экспериментальных учебных уроков, проведение их с микрогруппой учителей в качестве демонстрации аудитории результата групповой работы и съемка фрагментов этих элементов методического тренинга с последующим разбором всей учебной группой видеоматериалов.

12. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Разумеется, любой риск таит в себе массу опасностей, в том числе и для физического здоровья. Но здесь встает вопрос, который Я. Корчак сформулировал как проблему выбора между физически здоровой, но неразвитой личностью (не-доличностью) и созданием условий для личностного развития, но с риском ущерба для здоровья, а иногда и жизни человека [7].

13. Вопросу создания творческой образовательной среды уделяется сейчас также достаточно пристальное внимание, причем делается акцент в образовательной ситуации на свободу и активность индивида [8].

14. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину.

15. Умение идентифицировать и преодолевать психолого-дидактические барьеры творческой деятельности.

16. Наконец, самая главная заповедь – всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности [6].

Завершается годовое очно-заочное обучение учителей выполнением и защитой индивидуальных курсовых работ. В основе этих работ лежит самостоятельная разработка системы развивающих занятий по выбранной теме, проведение экспериментального обучения по этим разработкам с обязательной фиксацией методических фрагментов занятий на видео. Защита проводится по этим видеоматериалам.

Важным элементом обучения учителей является обязательное проведение не реже одного раза в два месяца демонстрационных уроков для всех желающих учителей, работающих по предмету «практическое человекознание», под видеозапись с последующим методическим и технологическим анализом этих уроков на одном из заседаний методобъединения. Демонстрационный урок – одна из форм экспериментального учебного процесса, призванная демонстрировать особенности технологии без психологической травматизации учащихся.

Результатами данной организации процесса обучения явилось написание творческих курсовых работ, включающих приемы, созданные самими учителями, выход нескольких учителей на осмысление применения данной технологии на других уроках образовательного цикла предметов, переосмысление методов обучения, применяемых учителями на уроках.

Если в работе с группами учителей учитываются все вышеназванные особенности, можно наблюдать следующие эффекты:

1. Легкость составления учителями творческих заданий для своих учеников, погружение в деятельность по разработке заданий, ощущение новизны собственных находок и получение удовольствия от этого.

2. Изменение стратегии своей работы от следования по готовым образцам до самостоятельного проектирования и потребности самостоятельно работать.

3. Формирование умений у учителей извлекать информацию не только из методических пособий и книг, а получать ее также из собственного опыта.

4. Изменение отношения к учащимся (от простой трансляции учебного материала до потребности в сочетании учебной деятельности и эмоционально-чувственных отношений с учащимися).

5. Приобретение навыков работы в группе, овладение культурой исследовательской деятельности.

6. Успехи в разработке инструментария педагогической диагностики с целью отслеживания развития способностей ребенка.

7. Снятие зажимов, раскрепощенная работа в группе, личностный рост и стремление работать над собой.

Полученные экспериментальные данные подтверждают правомерность выдвинутых нами предположений, а именно что применение продуктивных методов организации учебного процесса позволяет выйти учителям на новый креативный уровень, способствует развитию творческого потенциала личности педагога.

Список литературы

1. Мелкобродова Н. В. Сущностные характеристики процесса развития профессионально важных качеств будущих педагогов-строителей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 24–27.
2. Востриков А. А. Особенности технологии прямого развития на уроках практического человекознания. Материалы общерос. конф. «Разработка концептуальных основ и технологий продуктивного обучения». Томск, 1997. С. 19–28.
3. Никольская О. Л. Актуальные проблемы формирования творческого продуктивного мышления педагога на основе инновационной педагогической деятельности // Известия Томского политехнического университета. 2004. № 6, Т. 307. С. 19–25.
4. Шишляникова Н. П. Интегрированный подход к профессиональной подготовке будущего учителя музыки // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 38–42.
5. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика. М., 1995.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
7. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

Никольская О. Л., кандидат педагогических наук, доцент кафедры.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: laz27@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

O. L. Nikolskaya

INDIVIDUAL APPROACH TO CREATIVE WORK OF TEACHERS FOR THEIR SUCCESSFUL PREPARATION FOR TEACHING “PRACTICAL ANTHROPOLOGY” (EMPIRICAL RESEARCH)

The paper is the result of generalization of experience in preparing teachers to teach “Practical anthropology”. It shows an individual approach to the educational process, based on the principles of creativity

Key words: *psychological and pedagogical conditions of creative activity, the system of professional qualities required to work on the subject of “practical anthropology”, the development of routing capabilities primary school children.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: laz27@sibmail.com

ВОСПИТАНИЕ И ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 81.38/42

А. В. Курьянович

О РОЛИ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются способы использования жанрового потенциала эпистолярных текстов на уроках русского языка и словесности в школе. Обосновывается значимость жанроориентированного подхода в методике преподавания русского языка, призванного оптимизировать процессы обучения основам национального речевого этикета, культуре выражения чувств и мыслей, формирования языкового вкуса и интуиции, речевого слуха, способности чувствовать русское слово, развития интеллекта, внимания, памяти, повышения общего уровня грамотности, в целом – совершенствования коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: *эпистолярный текст, эпистолярный дискурс, коммуникативная компетентность, речевая компетентность, жанр, речевой этикет, письмо как тип текста.*

Пиши такие письма, которые ты хотел бы получать
Античный афоризм

*Пишите друг другу письма,
ведь они помогают жить, делая нас добрее*
А. П. Чехов

Обучение школьников русскому языку в связи с необходимостью повышения общей культурной и ее составляющей – коммуникативной компетентности, а также с учетом жанровых предпочтений в выборе дидактического материала видится сегодня целесообразным и эффективным: «Коммуникация, которую структурируют жанры, есть важнейшая часть культуры, и жанры – ее формы – также обусловлены субъектом, культурно опосредованным ценностным взглядом на мир, как и культура в целом» [1, с. 6]. Жанр в данном случае выступает как единица «коммуникативной схемы выражения этнокультурного сознания», «модель ценностно-смысловой репрезентации мира» (Н. Ф. Алефиренко).

Вовлечение в школьную практику преподавания русского языка, наряду с текстами *учебно-научными, литературно-критическими и художественными*, текстов *эпистолярных* является сегодня, по нашему мнению, весьма актуальным и эффективным способом совершенствования компетентности языковой личности школьника на разных ее уровнях – культурном, коммуникативном, речевом.

Эпистолярный текст (далее – ЭТ) рассматривается как концептуально, информативно и прагматически значимое речевое произведение, посредством которого осуществляется письменный контакт между адресантом и адресатом в ситуации невозможного непосредственного личного общения, отличающееся наличием обязательных структурно-композиционных элементов. Преобладающей разновидностью ЭТ можно назвать *письма* (см. работы А. А. Акишиной, Н. И. Белуновой, Н. Ю. Бусоргиной, Н. В. Глухих, Н. А. Ковалевой, Л. В. Нижнико-

вой, Е. В. Поляковой, Н. В. Силаевой и др.). «Сравнивая переписку прошлых лет и электронные послания XXI в., исследователи пытаются определить место эпистолярного жанра в современном обществе, опровергнуть либо подтвердить факт его существования» [2, с. 229].

Эпистолярный выступает единицей дискурсивно-культурного сознания, отличающейся не только совокупностью тематических, композиционных и стилистических особенностей (согласно жанровой концепции М. М. Бахтина), но и целым комплексом культурно значимых особенностей. Письма являют собой тот «конвенциональный контекст» (Н. А. Ковалева), который в полной мере характеризует не только коммуникативные, когнитивные, лингвистические, но и социокультурные способности участников данной сферы коммуникации. С точки зрения методического подхода, ЭТ видятся ценным источником дидактического материала, обладающими, помимо этого, самостоятельной значимостью в информативном, функционально-прагматическом, когнитивном, лингвокультурологическом, речевом отношении. Будучи оригинальным и интересным объектом исследования для разных наук, эпистолярный имеет непреходящее значение для методики преподавания русского языка и словесности, поскольку иллюстрирует многие положения теории коммуникации, жанроведения, педагогической риторики, культуры речи и других областей лингвистического знания.

Использование текстов данного типа на уроках в школе может способствовать решению ряда задач: *образовательных* (в плане расширения сведений о жанрово-стилевой системе русского языка, знакомства с различными видами писем как типов текста, совершенствования навыка написания и редактирования писем разной стилевой и жанровой принадлежности и пр.); *воспитательных* (с точки зрения формирования уважения к родному языку, воспитания языковой личности и пр.); *развивающих* (совершенствование коммуникативных способностей учащихся, развитие их творческих навыков, общей эрудиции, креативного мышления, познавательной активности и пр.).

Закономерности организации эпистолярия на всех его уровнях таковы, что позволяют школьникам в процессе работы с письмами разных типов и жанрово-стилевой модификации уже с младшего возраста осознавать важность переписки между людьми как разновидности вербального общения, выраженной в свободной письменно-речевой форме. Эпистолярный создает установку на эффективный межличностный диалог, поскольку перечень эпистолярных средств (формальных, содержательных, речевых, жанровых) позволяет адекватным и оптимальным образом выстроить коммуникативную стратегию автора, реализовать цели общения, вызвать адресата на диалог. Искусство написания, например, *дружеского письма* индивидуально и связано с умением достигнуть сокровенности в письменном общении. Неофициальные частные письма – слишком деликатная сфера, которая требует самого уважительного и чуткого отношения к адресату. Это умение становится особенно актуальным в современном коммуникативном пространстве, где большое место отводится средствам электронного диалога. «Классические» письма – одна из областей творчества, позволяющих заглянуть в духовный мир человека.

Стоит отметить, что эпистолярный остается сегодня недостаточно востребованным в школьной практике преподавания уроков и факультативов по русскому языку и словесности. Непредставленность ЭТ на занятиях по русскому языку во многом объясняется их слабой изученностью в лингвистическом и стилистическом отношении. Методических разработок по данному вопросу мало. В основном в них даются рекомендации, касающиеся композиционно-структурирования писем [3, 5], этикетно-речевой стороны общения [4] или вопросов, связанных с изучением истории зарождения письма как типа текста [6].

Из всего многообразия школьной учебной литературы только пособие по русскому языку для 5-го класса под редакцией М. М. Разумовской (2010) содержит упоминание о письме в

связи с изучением темы «Обращение». Задания посвящены подбору обращений, подходящих для определенной речевой ситуации и использованию соответствующих «слов вежливости» [7].

Действительно, письма (особенно художественные варианты реализации модели «классического» эпистолярного текста) являются образцовым материалом для обучения правилам речевого этикета и культуре речевого общения в целом. Можно наметить и другие перспективные направления использования ЭТ в школе: например, в качестве дидактического материала для отработки некоторых теоретических вопросов речеведения. Уже в начальных классах эпистолярный жанр может привлекаться в целях формирования у школьников представления о письменной речи и ее специфике в сопоставлении с устной речью.

В 5–6-х классах теоретические знания учащихся по отдельным вопросам речеведения расширяются. Школьники овладевают понятиями «речевая ситуация» и «монологический/диалогический типы речи». В связи с этим письма оказываются прекрасным иллюстративным материалом. Начать можно с выявления значений таких слов, как *письмо, переписка, беседа*.

В 7-м классе учащиеся знакомятся с понятием «жанр». Эпистолярная речь чрезвычайно богата в жанровом отношении: только *императивных* речевых жанров можно выделить немало: *требование, приказ, совет, рекомендация, просьба, пожелание, мольба* и пр. Эти сведения, кстати, можно использовать при изучении синтаксиса простого предложения, например, – *побудительного* как одной из разновидностей предложений по цели высказывания (5 класс). ЭТ можно использовать на занятиях, посвященных знакомству с *текстом* (5 класс), в частности, для демонстрации главной особенности строения текста – его тема-рематической организации. К эпистолярному жанру можно обращаться при изучении функционально-прагматических свойств слова в разных типах речи (6 класс).

Письма можно использовать как на уроках (в качестве дидактического материала при изучении отдельных тем), так и на факультативных занятиях и спецкурсах по русскому языку (с усилением внимания к их самостоятельной значимости как особой разновидности текстов, с привлечением теоретических сведений об их жанровых особенностях и типологической характеристике). Опыт проведения уроков и факультативных занятий по русскому языку с привлечением эпистолярного материала, как показывает анализ интернет-ресурсов, уже имеется [10–13]. Основной пафос занятий с использованием эпистолярного жанра очень точно передают слова педагога, обращенные к школьникам, которые приводятся на одной из интернет-страничек: «Безусловно, достижения научно-технического прогресса постепенно вытесняют роль письма в нашей жизни. Порой действительно легче позвонить другу или послать SMS и сообщить о каком-то важном событии в твоей жизни, чем написать письмо об этом. И все-таки... Кто не любит получать письма? Так может быть, современный человек напрасно пытается вычеркнуть из своей жизни эту важную сферу общения – общения в письмах? Ведь письмо может открыть внутренний мир человека, подчеркнуть оригинальность натуры, своеобразную манеру излагать свои мысли, если, конечно, он владеет этим непростым искусством – писать письма» [10].

В числе возможных форм работы с ЭТ на занятиях по русскому языку в школе можно назвать:

1) составление словаря, куда бы входили общеупотребляемые дефиниции тематической группы «Эпистолярный»: *адресат, адресант, эпистолярное клише, P.S.* (постскриптум (лат.), после написанного) *Vale* (будь здоров, прощай! (лат.)) и пр.;

2) написание творческих работ в формате письма на различные темы, например: «*Письмо другу*», «*Письмо своему любимому литературному персонажу*», «*Письмо ветерану*», «*Письмо Деду Морозу*» и пр.;

3) разработку памяток, содержащих рекомендации по составлению писем различной жанрово-стилевой направленности;

4) составление вопросников, формирующих и совершенствующих навык редактирования и анализа как «чужих», так и «своих» писем. Перечень вопросов может включать, к примеру, следующие: *Заинтересовало ли вас данное письмо? Почему? Что можно сказать о его авторе? Придерживается ли он традиционной композиции? Какие темы, проблемы поднимаются в письме? Для кого они актуальны? Что вы можете сказать по поводу авторской стилистики? Используются ли какие-либо художественные приемы? Интересно было бы вам встретиться с автором письма?* и пр.;

5) работу по карточкам-информаторам, содержащим задания как теоретической, так и практической направленности (например, нацеленных на отработку речевой модели писем, их композиционной структуры, соответствия жанровому канону и пр.);

6) оформление стенда *«Традиции эпистолярного жанра»*, изготовление стилизованного почтового ящика, куда учащиеся могли бы опускать написанные творческие работы;

7) проведение различных тематических игр и конкурсов: *«Колеса истории»* (об этапах развития эпистолярного жанра), *«Конкурса эрудитов»* (угадывание автора и адресата литературных писем), ассоциативного кроссворда *«Я к Вам пишу...»*, блиц-турнира *«Скажи!»*, экспресс-конференции и пр.

Особое место, по нашему мнению, должно отводиться эпистолярию как уникальному материалу, привлекаемому для работы над совершенствованием основ письменной коммуникации у школьников. Этот процесс включает два этапа: 1) анализ «чужих» текстов как особой формы письменной коммуникации и 2) изложение собственных мыслей в эпистолярной форме. Заметим, что наиболее эффективным является обучение не по отдельным образцам, а в рамках идиосистемы, эпистолярного наследия, текстов, принадлежащих одному автору. Поэтому основной формой работы здесь может стать наблюдение над письмами известных писателей, художников, композиторов и др.

Так, нами, например, рассматривался эпистолярный дискурс М. И. Цветаевой с точки зрения использованных автором лингвистических средств для выражения определенных коммуникативных целей [8]. Письма М. И. Цветаевой к разным адресатам (свыше 1000 текстов) демонстрируют яркость таланта, неординарность личности поэта, а также своеобразие его писем (образный потенциал слов, емкость, значимость каждого слова, редуцированность, спонтанность речи, логическую свернутость высказывания), открывающее новые возможности в сфере обучения для учителя. *«Лучшее в мире после стихов, это – лирическая проза»*, – пишет сама М. Цветаева [9, т. 6, с. 384].

В письменном типе общения отсутствуют «вспомогательные» невербальные средства (жесты, мимика и пр.). Работа с «чужим» ЭТ в первую очередь предусматривает выявление так называемых «сигналов для читателя», необходимых для понимания текста. Эти сигналы присутствуют на всех уровнях текста: композиционном, графическом, лингвистическом. Например, значимым графическим элементом в постижении смыслов цветаевских писем является тире: *«Умоляю этого письма... не показывать никому. Не надо. – Только Вам»* («разъединительное тире») [9, т. 7, с. 242]; *«...мне важны факты, я хочу воскресить весь этот мир – чтобы они не даром жили – и чтобы я не даром жила»* («соединительное тире») [там же, с. 241].

Творческие задания по созданию учащимися собственных ЭТ активизируют внутреннюю речь, стимулируют речевое творчество. Это обусловлено богатейшими возможностями писем: вариативностью адресации, выбора жанра; вовлечения учащихся в ролевые игры; многообразие тем; возможность самовыражения через слово и т. д. Работа с письмами на уроках русского языка формирует такой необходимый в современных условиях «дар письменной речи» [9, т. 7, с. 452].

Развитию эпистолярных способностей учащихся призваны содействовать разного рода конкурсы. Таков, например, *Всероссийский конкурс «Лучший урок письма»*, учрежденный ФГУП «Почта России» и ЗАО «Издательский дом «Учительская газета». Конкурс ориентирован как на педагогов-разработчиков оригинальных методик использования эпистолярного жанра в школьной практике преподавания русского языка, так и на самих учащихся. Конкурс проводится по номинациям: «*Письмо моей семье*», «*Письмо Президенту*», «*Письмо другу. Однажды со мной случилось...*», «*Письмо моему учителю*», «*Хочу рассказать тебе о своем родном крае*», «*Год молодежи. Что я делаю для страны?*», «*Мой любимый вид спорта*», «*Лучшая методическая разработка проведения «Урока письма»* (подробнее [13]).

В связи с тем, что период с 2003 по 2012 г. объявлен ООН десятилетием грамотности, чрезвычайно актуальным является проведение конкурсов эпистолярного жанра в международном масштабе, способствующих, по мысли их организаторов, повышению образовательного уровня детей и подростков во всем мире, развитию их творческих способностей, формированию представления о способах выражения своих мыслей посредством эпистолярного слова, а также укреплению дружественных связей между странами. Широко известен в нашей стране *Международный молодежный конкурс сочинений эпистолярного жанра*, организованный Всемирным почтовым союзом (Швейцария) и ЮНЕСКО и официально проводимый с 1971 г. Тематика конкурсных эпистолярных сочинений разнообразна: «*Напиши кому-нибудь письмо и расскажи, почему мир нуждается в терпимости*» (2008 г.), «*Напиши кому-нибудь письмо и объясни, как достойные условия труда могут привести к улучшению жизни*» (2009 г.), «*Напиши кому-нибудь письмо и расскажи, почему важно говорить о СПИДе и защищать от него друг друга*» (2010 г.) (подробнее [13]).

Таким образом, эпистолярный жанр, обладая безусловной теоретической и практической значимостью [14], может быть эффективно использован в практике школьного преподавания русского языка.

Список литературы

1. Дементьев В. В. Аспекты проблемы «жанр и культура» / Жанры речи: сборник научных статей. Саратов: Наука, 2007. Вып. 5. Жанр и культура. С. 5–21.
2. Чеснокова И. А. Письмо-исповедь в рамках виртуального дискурса // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 1 (116). С. 229–231.
3. Акишина А. А. Письмо как один из видов текста // Русский язык за рубежом. 1982. № 2, 4.
4. Акишина А. А., Формановская Н. И. Этикет русского письма. М.: КомКнига, 2007. 208 с.
5. Костриков П. М. Как учить школьников писать письма // Русский язык в школе. 1965. № 6.
6. Осипов Б. И. Учителю об истории русского письма: учебное пособие. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 1999. 124 с.
7. Русский язык. 5 класс: учебник / под ред. М. М. Разумовской / авт.-сост. Капинос В. И., Львова С. И. Разумовская М. М. М.: Дрофа, 2010. 288 с.
8. Курьянович А. В. Коммуникативные аспекты слова в эпистолярном дискурсе М.И. Цветаевой: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. 25 с.
9. Цветаева М. И. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Письма. 800 с. Т. 7: Письма. 848 с. М.: Эллис Лак, 1995.
10. URL: <http://festival.1september.ru/articles/416255/>
11. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200800504>
12. URL: <http://rcentr.tgl.ru/donkina.shtm>
13. URL: <http://www.russianpost.ru>
14. Курьянович А. В. «Фигура умолчания» в системе функциональной стилистики: к вопросу определения стилистического статуса эпистолярного жанра // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 6 (96). С. 84–88.

Курьянович А. В., кандидат филологических наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2013.

A. V. Kuryanovich

THE ROLE OF TEXTS EPISTOLARY IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS

This article discusses how to use the potential of the genre epistolary texts at Russian language lessons and language arts in school. It substantiates the importance of genre oriented approach in teaching methods of the Russian language, designed to optimize the processes of learning the basics of the national speech etiquette, culture, expression of feelings and thoughts, the formation of the language of taste and intuition, speech hearing, the ability to feel the Russian word, development of intelligence, attention, memory, improving overall literacy in general – to improve the communicative competence of pupils.

Key words: *epistolary text, epistolary discourse, communicative competence, verbal competence, genre, speech etiquette, letter a type of text.*

Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

УДК 373.1.02

Н. Л. Винниченко

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются возможности сетевого взаимодействия различных социальных институтов в воспитании и социализации молодого поколения в современном российском обществе. Сетевое взаимодействие является основой для реализации Программы воспитания и социализации школьников, которая является основным компонентом Федерального образовательного стандарта общей школы. Механизмом сетевого взаимодействия выступает социальный проект, интегрирующий воспитательные ресурсы социальной среды.

Ключевые слова: *Программа воспитания и социализации, социальный проект, сетевое взаимодействие, социальные партнеры воспитания, воспитательные ресурсы среды.*

Воспитание нового поколения, являясь приоритетной целью общества, во многом определяет пути решения долговременных задач реформирования и модернизации страны. Это требует объединения усилий всех государственных социальных структур по обеспечению интеллектуального, нравственного, культурного воспитания граждан, преданных Отчизне и готовых обогащать ее потенциал, умножать и защищать ее духовно-нравственные ценности. Идея сохранения и развития России может быть осуществлена не только на основе собственной истории, культуры, духовности, но и при активной интеграции в мировую культуру.

Последние десятилетия развития нашего общества показали, что в социокультурной жизни России произошли кардинальные изменения, которые способствовали созданию принципиально иных условий социализации подрастающего поколения относительно тех, в которых происходила социализация нынешних взрослых поколений. Опираясь на исследования психологического института РАО, А. В. Мудрик констатирует, что «...картина мира современного взрослого и картина мира современного подростка существенно, принципиально во многом различаются между собой. Младшие учатся не только у старших, но в значительной мере младшие учатся у сверстников, и, более того, ситуация такова, что старшие вынуждены учиться у младших, потому что младшие зачастую лучше адаптируются к реалиям» [1].

Это обстоятельство обостряет воспитание как социальную проблему. Если общество заинтересовано в том, чтобы молодое поколение присвоило культурные ценности человечества, а взрослые помогли им в этом, то необходимо искать формы продуктивного взаимодействия, прежде всего педагогов и воспитанников. Но сначала нужно определиться с актуальными направлениями воспитания, с тем, каким же мы хотим видеть современного молодого человека, который будет развивать наше общество дальше в XXI в.

Для реализации этой идеи в последние годы разработаны и приняты важные программные документы как на федеральном, так и местном уровне. Одними из наиболее важных являются Государственная программа развития воспитания и социализации детей в Российской Федерации, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Главной идеей Программы, как отмечают специалисты, является «создание единого воспитательного пространства на основе модернизации подходов, приоритетных направлений, современных педагогических и психологических технологий». Программа направлена на укрепление социального партнерства, консолидацию усилий общества и государства, социально ориентированного бизнеса, науки, искусства, конфессий, средств массовой информации, общеобразовательной, профессиональной школы, регионов, органов местного самоуправления,

негосударственных организаций в решении актуальных проблем воспитания новых поколений [2].

Очень важным шагом также является включение Программы воспитания и социализации в Федеральный государственный образовательный стандарт общей школы как основного воспитательного компонента. Внимание к этому компоненту усиливается, так как «на протяжении ряда лет в российском обществе все более активно инициируется вопрос о выявлении приоритетов развития воспитания как общенациональной системы, создании условий для эффективной, целенаправленной деятельности всех социальных институтов по воспитанию подрастающих поколений» [3].

Приоритетное значение в Программе имеют идеи социального партнерства на основе социально-педагогической солидарности, проектирования педагогически целесообразных отношений и комфортных сред в социуме, реализации конвенционального подхода к развитию воспитания. Это возможно при создании сети культурно-образовательных учреждений и молодежных общественных организаций, деятельность которых направлена на создание условий для нормальной социализации детей и молодежи, их активной социальной деятельности и интеграции в современное общество.

Воспитательный компонент ФГОС ориентирован на реализацию гуманистических приоритетов современной социальной политики, создание условий для полноценной реализации потенциала воспитательного процесса в решении задач консолидации нации, обеспечения конкурентоспособности и безопасности личности, общества и государства, воспитания в общественном сознании установок социальной ответственности, толерантности, патриотизма; содействует развитию и обеспечению полноценной реализации воспитательного потенциала образовательных учреждений и других социальных институтов в формировании у детей актуального социокультурного опыта, духовно-нравственных идеалов, расширение пространства реализации подростками активной гражданской позиции в социальном творчестве [3].

На основе воспитательного компонента ФГОС каждое образовательное учреждение должно разработать Программу воспитания и социализации с учетом своих специфических условий, своих идей и представлений о полноценном разностороннем развитии личности обучающихся. Программа воспитания и социализации охватывает все виды деятельности школьников (учебную, внеучебную и внешкольную), является ядром интеграции всех направлений воспитания и деятельности всех субъектов образовательного пространства.

Содержание воспитания раскрыто в логике интегрированных характеристик основных направлений процесса духовно-нравственного развития: воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека: воспитание нравственно-этической культуры, формирование понятий о нравственности и этических нормах социального взаимодействия; воспитание ценностного отношения к образованию, развитие творческой познавательной активности и культуры умственного труда; воспитание трудолюбия, творческого отношения к труду и жизни, подготовка к сознательному выбору профессии; воспитание физической культуры, формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни; развитие экологической культуры личности, ценностного отношения к природе (экологическое воспитание); воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры (эстетическое воспитание) [4].

По-новому определяются результаты воспитания в образовательном учреждении. В Программе они представлены не как «модель личности» или совокупность «воспитанностей», а как «обеспеченные деятельностью образовательного учреждения минимально необходимые воспитательные эффекты целостного образовательного процесса». Социально-личностные компетентности рассматриваются как характеристики развития учащегося, выступающие

внутриличностными факторами, определяющими его готовность к осуществлению соответствующих социально и личностно значимых функций (с учетом особенностей возраста), формируемых в ходе его взаимодействия с одноклассниками, педагогом, другими людьми, которое опосредовано социально значимыми ценностями [2]. Важно, чтобы знания, усвоенные детьми на уроке, апробировались ими на практике; чтобы нравственные нормы, демократические ценности, гуманистический, субъектный подходы определяли качество взаимоотношений педагогов и учащихся в рамках учебного процесса.

Стратегической целью воспитания является обеспечение духовно-нравственного становления личности подростка, его активной созидательной позиции, гражданской идентичности, готовности к жизненному самоопределению в процессе последовательного освоения им базовых национальных ценностей российского общества, общечеловеческих ценностей и воплощения их в социальной практике.

Достижение этой важной и сложной цели требует комплекса механизмов, с помощью которых не только возможна реализация программы воспитания и социализации, но и привлечение социальных партнеров, организация и осуществление социального взаимодействия всеми возможными субъектами. Партнеры для достижения цели воспитания необходимы, так как развитие социально-личностных компетенций школьников возможно лишь при создании широкого спектра самой разнообразной социальной деятельности. В качестве партнеров сетевого социального взаимодействия могут быть привлечены образовательные учреждения (разных типов, видов и уровней), учреждения культуры и искусства (музеи, галереи, библиотеки, театры), общественные организации (клубы, ассоциации) и т. п.

Механизмом взаимодействия партнеров может стать проект совместной деятельности. Проект может быть долгосрочным, интегрируя несколько направлений деятельности, а также краткосрочным, охватывающим только одно какое-то дело. Главное, чтобы проект был настоящим делом, вовлекающим школьников в реальную социальную жизнь вместе с другими людьми. Поскольку проектная деятельность школьников предусмотрена ФГОС, школа должна стать центральным звеном сетевого социального взаимодействия, координируя деятельность остальных социальных партнеров.

Разные направления воспитательной работы предполагают разработку проектов, сочетающих разнообразные формы деятельности детей в рамках сетевого взаимодействия. Важно, чтобы разные формы являлись необходимыми условиями для развития сознания школьников, формирования у них привычек и поведения, соответствующих вызовам современного демократического общества.

Развитие содержания гражданского и патриотического воспитания в школе предполагает усиление внимания к формированию у подростков ценностного отношения и интереса к культурно-историческому прошлому России и современной социально-экономической и политической жизни страны, уважения к национальным героям, стремления к реализации активной гражданской позиции в социальной практике, осознанного позитивного отношения к патриотическим ценностям, исполнению гражданского долга, опыта участия в деятельности детских общественных организаций, понимания антигуманной сущности экстремистских группировок и негативного отношения к асоциальным проявлениям, готовности к самостоятельному выбору в пользу демократических ценностей, чувства ответственности за свои поступки.

Актуальной сферой социальных инициатив учащихся основной школы в контексте задач гражданского и патриотического воспитания являются проекты социальной помощи ветеранам войны и труда, проекты краеведческого содержания, изучения истории страны, помощи в восстановлении памятников культуры, проведения акций, творческих дел, посвященных государственным праздникам, изучения и развития этнокультурных традиций, создания музеев

историко-краеведческого содержания, проведения трудовых десантов по благоустройству своего населенного пункта, сотрудничества с различными общественными объединениями патриотической направленности [5].

Педагогический опыт применения новых технологий воспитания педагогов Томской области, представляемый на конференциях и семинарах, показывает, что проектная деятельность вызывает значительный интерес. Проектная деятельность как педагогическая технология направлена на развитие самых разных качеств личности школьника и способствует формированию интегративных характеристик. Проектную деятельность во многих образовательных учреждениях рассматривают как инновационный метод, позволяющий модернизировать содержание учебного материала, но более всего организацию образовательного процесса.

Первоначально чаще всего педагоги обращаются к проектам в учебной деятельности. Формирование компетенций школьника как интегральной характеристики возможно, если он включен в деятельность, которая предусматривает сочетание различных действий и применения знаний разных учебных предметов. Так, на уроках информатики школьники в рамках проектной деятельности разрабатывают электронные оболочки учебников, которыми могут воспользоваться учителя школы, школьные сайты по различным направлениям, отражающие многообразие школьной жизни, макеты буклетов, в которых рассказывается о проходящих событиях. При сетевом взаимодействии нескольких школ и вуза может быть разработан проект по объединению электронных ресурсов, которыми могли бы пользоваться педагоги, школьники, жители района, города.

На уроках технологии работа на деревообрабатывающих станках превращается в процесс изготовления игрушек для детского сада. Ребята не только вытачивают их из дерева, но и расписывают. Во взаимодействии с художественными школами и музеями школьники знакомятся с традициями народного творчества, а самое главное – получают уроки доброты в заботе о малышах.

Для формирования диалоговой компетенции уроков литературы недостаточно, возникает идея создания литературной гостиной. Все заседания школьники разрабатывают сами по тем темам, которые вызывают у них интерес, приглашая на диалог с писателями всех желающих.

Выход учебных проектов за пределы учебной деятельности вполне понятен, поскольку у детей и педагогов появляется потребность не только что-то узнать самим, но и представить это другим, услышать оценку людей, посмотреть на их эмоциональный отклик.

Большое число проектов носит групповой или коллективный характер. Такие проекты прежде всего направлены на достижение воспитательных задач. Самое главное в них – развитие инициативы детей, создание условий для их самореализации. Стержневой идеей таких проектов могут быть традиции школы, народа. Подготовка традиционных праздников способствует интеграции пространства образовательного учреждения, поскольку активно участвует в них большинство детей, педагогов, а также многие родители и другие люди.

При использовании проектной технологии в образовательном процессе педагоги почти сразу начинают понимать, что наиболее эффективной формой совместной деятельности является социальное проектирование. Разрабатывая проекты, направленные на пользу и радость другим людям, школьники острее начинают осознавать важность помощи маленьким детям в детских садах и пожилым людям. Они отмечают, что намного приятнее сделать что-то для других, чем просто для себя. Тем самым социальные проекты способствуют становлению нравственных позиций в личности школьника, развитию главных человеческих качеств – доброты, милосердия, взаимопомощи и др.

Объединяясь для разработки социального проекта, социальные партнеры формируют сеть, в рамках которой создаются благоприятные условия для самореализации всех участников

проекта. Современное воспитание не предполагает ярко выраженных иерархических отношений взрослый – ребенок. Партнеры в проекте выступают на равных, перенимая опыт друг друга, несмотря на разницу в возрасте и статусе. Таким образом, проект является не только механизмом сетевого взаимодействия, но и условием развития педагогически целесообразных гуманных отношений между педагогами и школьниками, родителями и детьми, старшими и младшими. Все это повышает воспитательный потенциал социальной среды, мобилизуя воспитательные ресурсы взаимодействующих социальных институтов.

Сетевое взаимодействие способствует повышению профессионализма педагогических работников. Совместная деятельность по разработке и реализации социальных проектов положительно сказывается на сплочении педагогического сообщества. В процессе деятельности происходит взаимообучение педагогов, обмен опытом, что благотворно влияет на профессиональный рост не только молодых педагогов, но и оттачивает мастерство зрелых и опытных [6].

Эффективность воспитания зависит от педагогически обоснованного комплекса форм и методов совместной деятельности детей и взрослых. Приоритетное значение в этом играют технологии, формы и методы, обеспечивающие пространство самореализации, самодетельности учащихся, наличие перспектив социального роста, эмоциональность, красочность, событийность школьной жизни – всего, что способствует формированию позитивного социального опыта. Все это многообразие может обеспечить сеть взаимодействующих социальных институтов, помогающих ребенку стать личностью, активным гражданином своего Отечества.

Список литературы

1. Мудрик А. В. Воспитание в современной России как социальная проблема. URL: http://www.ok.sarscout.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=52:1&catid=45:baza&Itemid=54
2. Дармодехин С. В. Развитие воспитания в современной России / Институт семьи и воспитания, 2009. URL: <http://www.niisv.ru/newsection5294>
3. Дармодехин С. В. Воспитательный компонент Федеральных государственных образовательных стандартов // Институт семьи и воспитания, 2009. URL: <http://www.niisv.ru/newsection5294>
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования. № 17. сентябрь 2009. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://www.vestnik.edu.ru/proect.html>
5. Вагнер И. В. Проектирование содержания воспитания школьников в контексте Федерального государственного стандарта общего образования // Институт семьи и воспитания, 2009. URL: <http://www.niisv.ru/newsection5294>
6. Ткачёва А. Н. Сетевое взаимодействие как фактор модернизации подготовки педагогических кадров к воспитательной деятельности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 8. С. 120–125.

Винниченко Н. Л., доцент.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: vinnat@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 01.02.2013.

N. L. Vinnichenko

THE NETWORK INTEROPERABILITY IN REALIZATION OF THE PROGRAM OF EDUCATION AND SOCIALIZATION OF STUDENTS

The basic idea of the article is to show the possibility of network interoperability of various social colleges in education and socializations of young generation in the modern Russian society. The network interoperability is carried out through realization of the program of education and socialization of students, which is the basic component of the federal educational standard of the general school. As the mechanism of network interoperability the social project integrating educational resources of the social environment acts.

Key words: *the program of education and socialization, the social project, social partners, socially-personal the competence of the student, educational resources of environment.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: vinnat@yandex.ru

УДК 371.321.5:811.111

Л. А. Петроченко

О ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Рассматриваются дополнительные средства формирования словарного запаса учащихся с учетом совершенствования их языковой и коммуникативной компетенций, проводится анализ материалов, способных помочь в осуществлении названной цели.

Ключевые слова: *словарный запас, компетенция, сленг, рифмовка, стихотворение, лимерик.*

Преподавание иностранного языка в современных условиях предполагает такую организацию учебного процесса, которая бы эффективно способствовала и усвоению языкового материала, и знакомству с миром изучаемого языка. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его видение и отношение к нему [1, с. 25; 2, с. 23].

Обучая языку как реальному средству общения, учитель в первую очередь, конечно, концентрирует внимание на сбалансированном, комплексном введении фонетического, грамматического и лексического материала, что должно способствовать постановке правильного произношения и интонации, формированию лингвистической и коммуникативной компетенций учащихся, развитию чувства языка, положительного отношения к иностранной культуре [3].

Одной из важнейших задач обучения является формирование словарного запаса, соответствующего определенной ступени усвоения языка. Решение этой задачи традиционными способами всегда было нелегкой работой, которая на младшем этапе обучения может осложняться еще и некоторыми психофизиологическими особенностями детей. Большую помощь в преодолении различного рода трудностей в процессе изучения лексического материала способна оказать учителю и обучаемому современная психология.

Психологи давно занимаются проблемами памяти и ищут средства для ее улучшения. И этому есть веские основания. Успех во многих видах человеческой деятельности в значительной степени определяется способностью воспроизводить конкретную информацию. Существуют десятки мнемонических систем, которые помогают запомнить, а в некоторых случаях и заменяют память [4, с. 226–227].

Под мнемоникой понимаются приемы или системы, рифмы и образы, служащие для улучшения хранения информации и воспроизведения ее из памяти. С этим определением связаны такие процессы памяти, как запоминание (кодирование) информации, ее хранение и припоминание. Наиболее успешные мнемонические приемы помогают не только при кодировании и хранении, но и при оперативном воспроизведении информации из памяти, т. е. при быстром припоминании.

В одной из версий системы, разработанной для изучающих английский язык, человек запоминает ряд рифмующихся пар, например: one is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door, five is a hive, six is a stick, seven is a heaven, eight is a gate, nine is a line, ten is a hen и т. д.

Применяя этот метод формирования словарного запаса, учитель должен, однако, помнить, что секрет рационального изучения иностранного языка состоит не столько в выработке ассоциации для каждого отдельного слова, сколько в создании комплексов ассоциаций, которые бы давали объемное представление, своеобразный пакет информации, упорядочивающий в памяти многообразие отдельных явлений и связанных с ними слов. Например, следует представить вышеназванные предметы в виде усадьбы, где был бы дом с окнами и дверью, ворота, дерево и бельевая веревка, улей и пчелы и т. д.

Если нет условий для проведения работы по формированию комплексных ассоциаций, то рекомендуется воспользоваться таким простейшим средством запоминания слов, как заучивание рифмовок, при этом материал для заучивания должен быть аутентичным. Опора на аутентичность способна помочь учащимся преодолеть не только языковой, но и культурный барьер. «Знание языка еще не гарантирует радостей общения. Через 15 лет выучишь английский и будешь говорить сам с собой. Для того чтобы “говорить с другими”, легко и эффективно общаться, нужно преодолеть еще и барьер культурный – гораздо более грозный, опасный и трудный» [2, с. 46].

Для заучивания рифмовок желательно использовать материалы, которые уже имеются «в готовом виде» в английском языке. В частности, в сфере английской культуры существует весьма оригинальное, исторически сложившееся явление – рифмованный лондонский жаргон (Cockney rhyming slang, or Cockney Rabbit). Его основу составляет замена слова рифмующейся с ним фразой. Напр.: feet – plates of meat, head – loaf of bread, sister – skin and blister, car – jam jar, stairs – apples and pears, house – cat and mouse, phone – dog and bone, bed – Uncle Ned, money – bees and honey/bread and honey, wife – trouble and strife, tea – Rosie Lee, bread – Uncle Fred, believe – Adam and Eve, etc.

Этот тайный язык сложился в среде уличных торговцев Ист-Энда в середине XIX в. В настоящее время лишь немногие жители Лондона пользуются им регулярно, но он продолжает сохраняться и развиваться, пополняя отдельными выражениями нормативный английский: chew the fat (have a chat), a pork pie (a lie), etc. [5].

Большинство англичан знают принципы, лежащие в основе рифмованного лондонского жаргона, что, например, наглядно показано в книге Дика Фрэнсиса «Движущая сила».

Фредди Крофт – хозяин автопарка. Его фургоны перевозят скаковых лошадей. В следующих эпизодах он разговаривает с механиком Джоггером:

(a) “What’s the boil, then?” he (Jogger) said. He spoke his own sort of cockney rhyming slang and indeed I often thought he made most of it up himself, but I was used to it by that lime. For boil, read boil and bubble, *trouble*.

(b) “That Brett never cleans it (the truck) proper. Got no Jekyll! Jekyll and Hyde, I thought: *pride*” (Francis. Driving Force).

Эти примеры показывают, что Фредди Крофт находится в непростой ситуации, поскольку механик не пользуется готовыми рифмовками, зафиксированными в словаре сленга «кокни». Каждый раз он изобретает собственные комбинации слов. Так, слово *trouble* в словаре сленга согласуется не с *boil and bubble*, а с сочетанием *Barney Rubble*, а *Jekyll and Hyde* соответствует не *pride*, а слову *snide* (counterfeit). Фредди Крофт, следовательно, проявляет не столько знание сленга, сколько знание принципов его организации и сообразительность, когда перебирает в памяти разные варианты словосочетаний и их возможный смысл.

Практика конкретной работы, например, на факультативных занятиях, показывает, что изучение основ этого жаргона, в сочетании с изучением истории и культуры коренных жителей Лондона, повышает искренний и деятельный интерес к английскому языку, значительно расширяет словарный потенциал учащихся.

Та же книга Дика Фрэнсиса указывает на еще один путь изучения английского языка и культуры – это детские стихи, источниками которых могут быть и фольклор, и художественная литература.

Многие произведения фольклора (стихи-рифмовки, загадки, скороговорки и др.), ранее традиционно передававшиеся устно, сейчас представлены в различных сборниках. Примером, в частности, может служить сборник стихов-рифмовок «Матушка Гусыня» (Mother Goose).

Так, Фредди Крофт в самолете, сидя рядом с болельщиками, шумно празднующими победу любимой команды, напряженно размышляет над тем, что хотел сказать ему Джоггер словами “Poland had the same five”. И в какой-то момент, во-первых, благодаря пришедшему на ум детскому стишку (из сборника «Матушка Гусыня») и, во-вторых, в результате удачного подбора рифмующихся слов смысл фразы становится для Крофта ясным: У лошадей Бенджи Ашера были те же самые клещи (ticks).

Проследим ход рассуждений Фредди Крофта:

Last August it had been Lewis who had brought from France the dead rabbit crawling with ticks...

Ticks. Jogger’s voice came distinctly through the roaring rugby songs... “Poland had the same five” ... A childhood rhyme presented itself in synchronizing time with the singing. One, two, buckle my shoe: three, four, knock at the door: five, six, pick up sticks... “Poland had the same five, six” ... six, sticks, ricks, mix, fix ... Poland had the same ... ticks.

Poland had the same ticks on a horse last summer, and it died.

Who was Poland?

Oh, *God*, I thought. Not Poland and Waleska. Not Poland and coal or Poland and Danzig or Poland and corridor or Poland and solidarity. No... Poland and *Russia*. Russia... *Usher*:

Benjy Usher had the same ticks... (Francis. Driving Force).

Таким образом, нужное слово *ticks* Фредди Крофт нашел, вспомнив сочетание *five, six* из детской рифмовки. Анализируя слово *Poland*, он вспомнил также все, что знал о Польше: графиню Валевскую (Wale[w]ska), фаворитку Наполеона, уголь – наиболее важный сырьевой ресурс этой страны, Данциг (немецкое название города Гданьска), польский коридор и профсоюз «Солидарность». Польский коридор – это полоса земли вдоль Балтийского побережья, принадлежавшая до 1-й мировой войны Германии. Он связывал Германию с Восточной Пруссией. После окончания войны названная полоса была передана Польше, не имевшей до этого выхода к Балтийскому морю и т. д.

Общеизвестно, что человек является не только «носителем» родного языка, но и представителем определенной культуры со всеми ее особенностями. Свой культурный потенциал человек использует как сознательно, то есть с определенной целью, так и спонтанно, в качестве реакции на какую-то ситуацию. Дик Фрэнсис представил именно спонтанное использование рифмовки в рассуждениях своего героя. Такими же спонтанными являются и следующие забавные эпизоды, описанные в романах Агаты Кристи и Лоренса Сандерса. Услышав в словах Эркюля Пуаро сочетание “two things”, инспектор Шарп отреагировал на него рифмовкой, чем удивил детектива-бельгийца:

“Ecoutez, mon cher,” he (Poirot) said. “I want to know just two things.”

Something in the nature of a guffaw came from Inspector Sharpe.

“I know two things about the horse.

And one of them is rather coarse,” he observed.

“I beg your pardon?” said Hercule Poirot, surprised.

“Nothing. Nothing. Just a rhyme I used to know. What are the two things you want to know?” (Christie. Hickory Dickory Dock).

В романе Л. Сандерса двое молодых людей декламируют к взаимному удовольствию отрывок стихотворения Льюиса Кэрролла «Морж и Плотник» (*The Walrus and the Carpenter*) из книги «Алиса в Зазеркалье»:

“What are megrims?”

“Low spirits.”

“I’m suffering,” she admitted. “Cheer me up.”

“How about this: I drop by around noonish and we drive down the coast. It’s a super day and it would be a shame to waste it. We’ll have lunch outside at the Ocean Grand and talk of many things.”

“Of shoes – and ships – and sealing wax –” she said.

“Of cabbages – and kings –” I said.

“And why the sea is boiling hot –” she said.

“And whether pigs have wings,” I finished, and she laughed delightedly (Sanders. McNally’s Risk).

Работа по формированию и расширению словарного запаса учащихся с помощью рифмованных фраз и стихов имеет несколько положительных свойств. В частности, она имеет реальные психологические основы и поэтому не только облегчает усвоение лексического материала, но стимулирует интерес к изучению языка, постоянно активизирует словарный потенциал в процессе поиска слов, которые можно рифмовать, а также содействует развитию познавательных способностей и речевых навыков на всех ступенях обучения.

В 90-х гг. XX в. в России были составлены и опубликованы несколько учебных пособий, в основе которых лежит изучение английского языка с помощью стихов-рифмовок и музыкального сопровождения к ним. Авторы вложили в эти издания немало труда и своего таланта, стараясь учесть психологические особенности детей, сделать обучение английскому языку увлекательным занятием. Такие пособия, несомненно, очень полезны, но при работе с ними необходимо привлекать и аутентичный языковой материал, являющийся неотъемлемой частью англоязычной культуры.

Художественная литература позволяет выделить еще одно направление в деле обучения языку на основе материалов, отражающих специфику иноязычной культуры. В одном из романов американского писателя Лоренса Сандерса герой повествования Арчи МакНелли, прибыв в поместье своего клиента, знакомится с Люси, малолетней дочерью хозяина. Оказалось, что девочка в это время сочиняла стихотворение и спросила, писал сам Арчи когда-либо стихи:

“Many,” I assured her.

“Tell me one.”

I thought she was a bit immature for “There was a young man from Nantucket,” so I recited “I never saw a purple cow.” It was an immediate success, she laughed and clapped her hands (Sanders. McNally’s Caper).

То, что рассказал Арчи МакНелли, рассмешило Люси, но этот эпизод, несомненно, способен вызвать смех и у читателя, который знает не только невинный стишок о пурпурной корове (“The Purple Cow”, by Gelett Burgess), но и стихотворение, которое мелькнуло в уме Арчи. Оба стихотворения принадлежат к поэзии абсурда, т. е. к жанру, получившему широкое признание и распространение в англоязычной культуре.

Стихотворение «Пурпурная корова», опубликованное в XIX в., сразу приобрело популярность и вызвало множество пародий и подражаний.

The Purple Cow: I never saw a purple cow, / I never hope to see one; / But I can tell you, anyhow, / I’d rather see than be one [6, с. 65].

Второе стихотворение является лимериком. Арчи не посмел произнести его вслух по причине непристойности содержания [7, с. 101].

В XIX в. лимерики, короткие (из пяти строк) шуточные народные песенки, послужили основой для нового жанра «поэтического абсурда» – литературного лимерика. Англичанин Эдвард Лир, введя небольшие изменения в основную схему, создал целую серию забавных стихов-нонсенсов. Книги Лира реабилитировали смех, распахнув двери «осмысленным бессмыслицам или бессмысленному смыслу», как называли новый жанр его современники. К нонсенсам обратились многие поэты и писатели [8, с. 16]. Широко известны стихи в форме лимерика, принадлежащие перу Льюиса Кэрролла, Арнольда Беннетта, Р. Л. Стивенсона, Редьярда Киплинга, Марка Твена, Джона Голсуорси и др. Однако наиболее пышно форма лимерика расцвела под пером многочисленных анонимов, составляющих «массовую» литературу наших дней. Новые лимерики продолжают традицию Лира, пополняя ее современными темами – от политики до новейших научных открытий [там же, с. 21].

Многие лимерики настолько хорошо известны в англоязычном мире, что достаточно написать или сказать лишь первую строку, чтобы вызвать смех или хотя бы улыбку у читателя/слушателя. Включение лимериков в учебные материалы, особенно на дополнительных занятиях, тем более целесообразно, что наряду с запоминанием значений новых слов в контексте, изучающий язык имеет возможность усвоить основные структуры английского предложения. Таким образом, учитель может добиться органического соединения в учебном процессе всех трех аспектов языка. Большое количество стихов этого жанра позволяет подбирать материал в соответствии с возрастом, интересами и уровнем знаний учащихся.

Большой языковой и культурный потенциал рифмовок, детских стихов и лимериков не остался незамеченным педагогами. Существуют авторские программы, в основу которых была положена работа именно с такими материалами. Они способны существенно помочь изучающему английский язык лучше ориентироваться в устной и письменной речи, осложненной цитатами, аллюзиями, метафорами.

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 286 с.
3. Ващук Д. С. Организация внеклассной работы по изучению иностранного языка школьниками в летний каникулярный период // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 9 (111). С. 195–198.
4. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 592 с.
5. Longman Dictionary of English Language and Culture. Harlow: Longman Group UK, 1992. 1528 p.
6. Baring-Gould W. S. The Lure of the Limerick. L.: Panther Books, 1970. 204 p.
7. The Limerick: 1700 examples, with notes, variants and index / Ed. by G. Legman. N. Y.: Bell Publishing Company, 1970. 511 p.
8. «Мир вверх тормашками»: Английский юмор в стихах / сост. Н. Демурова. М.: Прогресс, 1974. 325 с.

Петроченко Л. А., кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры, профессор РАЕ.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: lapetrochenko@tspu.edu.ru

Материал поступил в редакцию 15.10.2012.

L. A. Petrochenko

ON THE FORMATION OF STUDENTS' VOCABULARY (DATA OF ENGLISH)

The article deals with the additional means of the formation of students' vocabulary with regard to the development of their lingual and cultural competences. The sources, which can help in achieving the goal, have been analysed.

Key words: *vocabulary, competence, slang, rhyme, poem, limerick*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: lapetrochenko@tspu.edu.ru

УДК 37.014.5; 37:001.891.573

А. Н. Атрашенко

ОБ УПРАВЛЕНИИ УСТОЙЧИВЫМ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Рассматриваются теоретические и методологические вопросы управления в многоуровневой образовательной системе. На ряде примеров рассматривается сущность понятий *устойчивость*, *устойчивое развитие*, раскрывается сущность управления устойчивым развитием образовательной системы. Приводится категориальный аппарат устойчивости систем.

Ключевые слова: образовательная система, устойчивое развитие, управление, процессы, входы, выходы, педагогическая система.

В повседневной практике мы сталкиваемся с явлениями при функционировании и развитии образовательных систем, когда поставленные цели, программы, планы, реформы или не выполняются, или отклоняются от намеченных траекторий и сроков. Как правило, это сопровождается снижением эффективности деятельности систем. В ряде случаев образовательная система может быть разрушена.

Устранять различные отклонения будет возможным путем соответствующего воздействия, которое возвращает образовательную систему на намеченную траекторию развития. Конкретные образовательные учреждения, относящиеся к одному и тому же типу образовательных систем, по-разному реагируют на одинаковые возмущающие воздействия. Некоторые образовательные учреждения обладают качествами, делающими их менее *чувствительными* к возмущающим воздействиям. Можно сказать, что они обладают повышенной *устойчивостью* к факторам, вызывающим кратковременные или длительные отклонения этих образовательных систем от намеченных целей их функционирования и развития. Неустойчивое развитие приводит к снижению эффективности работы образовательной системы, повышенному расходу различных ресурсов на поддержание жизнедеятельности системы. Отсюда возникает необходимость в ознакомлении с явлением устойчивости вообще и всей проблематики, связанной с управлением устойчивым развитием образовательных систем в частности.

Существует обширная литература по исследованию устойчивости технических, экологических, экономических, демографических и других социальных систем. Но категориальный аппарат устойчивости был создан благодаря исследованиям технических систем, так как они проще социальных и хронологически происходили первыми.

Под *устойчивостью* в широком смысле понимают способность системы возвращаться в состояние равновесия после того, как она была из этого состояния выведена под влиянием *внешних* или (в системах с активными элементами) *внутренних* возмущающих воздействий.

Понятие устойчивости применимо не только к системам, находящимся в покое, но и к движущимся. Устойчивость имеет многопорядковый уровень, что выражается математически при дифференцировании переменных величин $S - S' - S''$, например, перемещение (путь, расстояние), скорость, ускорение. Образно выражаясь, устойчивость велосипеду придает движение. «*Устойчивость движения* – это способность движущейся под действием приложенных сил механической системы почти не отклоняться от этого движения при каких-нибудь незначительных случайных воздействиях (легкие толчки, слабые порывы ветра и т. п.)» [1, с. 21].

Равновесие и устойчивость в социально-экономических системах – гораздо более сложные понятия, и ими можно пользоваться в основном как некоторыми аналогиями для предварительного описания поведения системы, вводя для оценки этих состояний некоторые косвенные характеристики [2].

В. Н. Мамонтов утверждает, что развитие социальной системы органически связано с ростом ее неустойчивости, которая требует от управления системой все большего искусства. То есть все время возникает потребность в «непрерывном решении» проблемы неустойчивости [3]. Живые организмы и социальные системы являются неравновесными. В. Н. Волкова и А. А. Денисов, учитывая принципиальную неравновесность сложных систем, предложили относительно таких систем использовать не просто термин *устойчивость*, а говорить об *устойчивом развитии*, или о *развивающейся устойчивости*. При исследовании устойчивости необходимо учитывать закономерности *целостности, историчности, самоорганизации* и другие *закономерности функционирования и развития систем* [2].

Развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [4]. Устойчивое развитие основано на понятиях «устойчивость» и «развитие». Развитие предполагает постоянные изменения, а устойчивость характеризует стремление к постоянству. В результате такого синтеза возникает понятие «устойчивое развитие», смысл которого заключается в следующем. *Качество, которое появляется у новой системы «устойчивое развитие» – это стремление к постоянству относительно направления развития*. Если обеспечить постоянство положительного ускорения, то это и будет устойчивое развитие.

Управление устойчивым развитием многоуровневой образовательной системы, как и *устойчивость ее развития*, являются понятиями новыми и неисследованными в педагогике (образовании). Однако в качестве предварительного изучения следует воспользоваться знаниями об устойчивости, имеющимися в естественных и технических науках, а также в других социальных системах.

Для пояснения проблем устойчивости в социально-экономических системах вначале пытались использовать понятия и методы *теории автоматического управления (ТАУ)*. Первые объяснения модели стабилизации функционирования социально-экономических систем базировались на одном из фундаментальных принципов ТАУ – *принципе обратной связи*. При этом с учетом сложности процессов в таких системах предлагалось представлять процессы в них в виде совокупности контуров обратной связи по различным контролируемым параметрам, взаимодействие между которыми не предусматривалось. В последующем стали разрабатываться модели, в которых предпринимались попытки объединения разрозненных параметров [2, 5].

Простейшим случаем *устойчивого состояния образовательной системы* будет ее *равновесие*, т. е. такое состояние, в котором система остается сколь угодно долго при отсутствии возмущающих воздействий. Это не означает, что система потеряла свое динамическое состояние. Точнее будет сказать, что это есть *невозмущенное состояние потока*. Внешние или внутренние силы способны нарушить такое равновесие.

Если выходные преобразованные компоненты различной природы, исходящие из образовательной системы, будут равны входным компонентам, то система будет находиться в положении равновесия. Уменьшение или увеличение входных ресурсов, то есть внешние воздействия, будет выводить образовательную систему из положения равновесия. При этом может измениться ее внутренняя структура. Если система обладает устойчивостью, то через некоторое время она возвратится в прежнее или новое состояние равновесия. Таким образом, недостаток материальных, энергетических и информационных ресурсов приводит к нарушению устойчивости образовательного процесса. Устойчивость системы может также нарушиться, если будет изменяться и внутренняя среда системы.

В системе при потере устойчивости наступают *непропорционально крупные изменения*, нарушаются ее структура и организация, что приводит к хаосу, разрушению. Например, уволь-

нение из школы нескольких педагогов, отсутствие большого количества учеников из-за каких-то неблагоприятных условий. Если большое количество учеников перестанет посещать школу, то школа потеряет равновесие, ухудшатся многие ее показатели. В этом случае для школы потребуется другая алгоритмика управления. Обладающая достаточной устойчивостью школа через некоторое время восстановит свои прежние показатели. Другой пример, если уменьшается количество детей в сельской школе, то школа может перейти в другой статус. Например, из трехступенчатой школы стать двухступенчатой.

По общей теории устойчивости, разработанной великим русским математиком А. М. Ляпуновым, сложно организованные устойчивые системы способны гасить возникающие флуктуации физических параметров, тогда как неустойчивые системы, наоборот, усиливают возникающие флуктуации, что в конечном счете ведет к их разрушению [6]. Сам переход системы в новое или прежнее состояние может происходить разными путями, причем показатели качества восстановления равновесия могут быть различным. И. А. Вышнеградский в своих работах по автоматическому регулированию рассмотрел некоторые основные показатели качества процесса регулирования, т. е. возвращения системы в положение равновесия: *колебательность, монотонность, аperiodичность*. В ТАУ разработаны фундаментальные принципы управления: *разомкнутого* (программного) управления, управления *с упреждением* (компенсации), управления по отклонениям (принцип *обратной связи*) [2].

При моделировании развития системы устойчивость удобно отображать геометрически. Показательно, что области устойчивости систем не являются однородными, в каждой из областей устойчивости возвращение системы в прежнее положение происходит по-разному. Для выявления неоднородности возвращения системы в устойчивое состояние может служить диаграмма Вышнеградского. Мы не будем приводить решение характеристического уравнения третьего порядка $a_0 p^3 + a_1 p^2 + a_2 p + a_3 = 0$, для которого и построена диаграмма Вышнеградского, и находить его корни, так как она служит для систем автоматического регулирования, а для образовательных систем еще не найдены «уравнения» для подобных целей. Но эта диаграмма позволяет продемонстрировать качественно сущность неоднородности устойчивости, которая характерна для любых систем.

Предположим, что мы имеем дело с ситуацией устойчивости системы. В разных областях устойчивости мы будем наблюдать разные формы переходного процесса возвращения системы к устойчивому положению: аperiodический, монотонный, колебательный.

На плоскости *параметров Вышнеградского* $A = \frac{a_1}{\sqrt[3]{a_0^2 a_3}}$ и $B = \frac{a_2}{\sqrt[3]{a_0 a_3^2}}$, которые примем за оси координат, нанесем границу устойчивости (рис. 1).

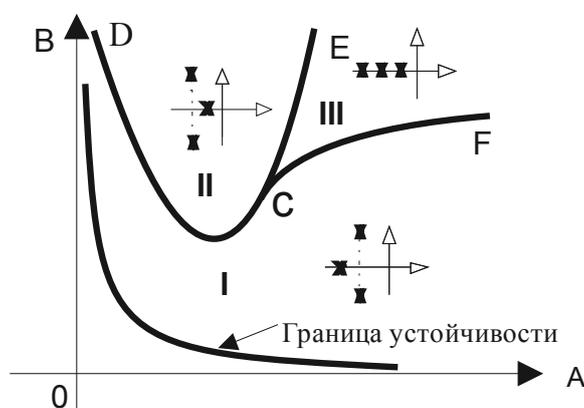


Рис. 1. Диаграмма Вышнеградского

Вся область выше границы устойчивости будет характеризовать устойчивое положение системы. В результате решения характеристического уравнения область устойчивости разбивается на три части: *I*, *II*, *III*. Этот график называется диаграммой Вышнеградского.

В области *III* (кривая ЕСF на рис. 1), получим аperiодический переходный процесс (рис. 2 в).

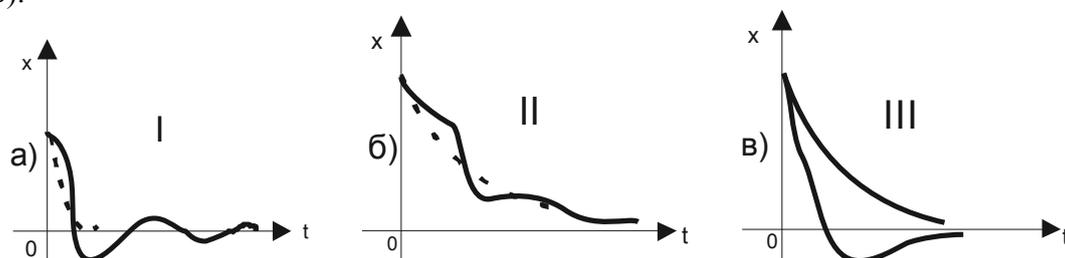


Рис. 2. Формы колебательного, монотонного и аperiодического процессов

Область *III* носит название *области аperiодических процессов* [7]. При таком процессе время возвращения системы в положение равновесия (ось 0-t) будет самым быстрым, т. е. равновесие восстанавливается быстрее всего.

В областях *I* и *II* переходный процесс будет иметь соответственно формы, показанные на рис. 2 а и 2 б. В области *I* быстрее затухает экспонента (пунктирная линия), и переходный процесс в основном будет определяться колебательной составляющей. Это будет *область колебательных процессов*. В области *II* (кривая DE на рис. 1), наоборот, быстрее затухает колебательная составляющая (рис. 2 б). Это будет область *монотонных процессов* [7]. То есть все эти графики показывают, что система устойчива, только время перехода к положению равновесия разное, наиболее экономичное показано на рис. 2 в.

Практическая полезность построения плоскостей устойчивости важна не только с точки зрения наглядности и понимания неоднородности устойчивости, но имеет предсказательную функцию и может служить для выявления закономерностей, происходящих в образовательной системе.

Если руководством школы принимается решение об инновационном развитии образовательной системы, то нужно понимать, что ее свойства, характерные при обычном функционировании, могут измениться при развитии, когда многие процессы ускорятся и, возможно, возникнет нехватка ресурсов и т. п. Предсказуемое поведение образовательной системы в процессе функционирования сменится непредсказуемостью в процессе развития. Может возникнуть напряженность в коллективе, недовольство нововведениями, ухудшение показателей, что приведет как минимум к отказу от развития.

Анализ понятия устойчивости в системах различной природы позволяет нам привести категориальный аппарат понятия устойчивости:

1) *состояние равновесия* образовательной системы (*уровни равновесия*); 2) *устойчивость* (устойчивое состояние равновесия, неустойчивое состояние равновесия, факторы устойчивости, условия устойчивости, локальная устойчивость, устойчивость в целом, фазы устойчивого и неустойчивого развития); 3) *параметры устойчивости* (пределы устойчивости, область устойчивости системы, запас устойчивости системы, виды устойчивости); 4) *критерии устойчивости* (показатели качества управления устойчивым развитием; форма переходного процесса к состоянию равновесия: монотонность, колебательность, аperiодичность); 5) *восстановление устойчивости* (системы с активными элементами; влияние обратных связей на устойчивость развития; управление по отклонениям: принцип обратной связи; механизмы приведения системы в устойчивое состояние; *управление с упреждением* (компенсацией); *ра-*

замкнутое (программное) управление; глубина отрицательной обратной связи); 6) самоорганизующиеся системы (принципиальная неравновесность образовательных систем; бинарность естественных процессов: устойчивость – управляемость, устойчивость – развитие; зависимость устойчивости от пространства, времени (внутренний масштаб времени), сложности системы; 7) устойчивое развитие (устойчивость системы управления; управление устойчивым развитием; управляемость (переход системы из одного состояния в другое); 8) методы и модели исследования устойчивости.

В основе стабильно высокого результата функционирования лежит принцип активного реагирования самой образовательной системы на изменение среды деятельности. Так как образовательная система – это бюджетная отрасль, в целом она дотируема, то она не может обеспечивать себя финансовыми и материальными ресурсами. Поэтому принцип активного реагирования образовательной системы на изменение среды заключается в опережающем характере образования. Содержание образования не должно значительно отставать от новых знаний, получаемых наукой, передовой техникой и технологией. Педагогическая наука и практика должны обеспечивать образовательный процесс соответствующими методиками и технологиями обучения.

Какие воздействия могут вывести образовательную систему из состояния равновесия? Возмущающими воздействиями, нарушающими равновесие образовательной системы, могут быть любые входные воздействия вещественной, энергетической и информационной природы, поступающие на вход системы или изменения внутри самой системы. Максимально рациональное использование имеющихся средств, высокая организованность социальной системы повышают ее устойчивость. Возмущающими воздействиями, приводящими систему к неустойчивости, будут информационный разрыв между уровнями образовательной системы, социальная несправедливость и т. п.

Как повысить устойчивость развития образовательной системы? В ТАУ оперируют понятием запас устойчивости системы. Это же понятие можно применить и для образовательной системы. Что может являться запасом устойчивости в образовательной системе? Наличие каких ресурсов требуется, чтобы в любой момент без дополнительных затрат они были вовлечены в деятельность образовательной системы? Так как устойчивость может быть потеряна по любому параметру, то запас устойчивости может быть создан из любых входящих в систему компонентов. К таким компонентам относятся необходимое количество учащихся и педагогов, хорошая материальная база, наличие дополнительных внутренних финансов, высокий профессионализм педагогов, определенная терпимость, понимание, хороший психологический климат в коллективе, высокая воспитанность, развитость, здоровье учащихся, высокий престиж школы среди населения и т. д. Но на сами компоненты могут быть наложены нормативные ограничения. Например, нельзя держать «лишних» учеников и педагогов в качестве некоторого запаса устойчивости. Между ними должно быть соответствие, а запас устойчивости должен создаваться по качеству участников образовательного процесса, такому, чтобы количество учеников и учителей не уменьшалось. То есть не должно быть отсева и увольнений, а для этого у всех должно быть хорошее здоровье и высокая успеваемость, высокая квалификация. По ним и нужно создавать запас устойчивости.

Запас устойчивости системы обеспечивается заранее и заключается в упреждающем создании необходимых качеств, резервов. Введем такое понятие, как «общий запас устойчивости»? В чем его смысл? Например, если мы имеем запас устойчивости по ряду параметров, то общий запас устойчивости будет равен наименьшему из них. Разные параметры образовательной системы будут иметь разные области устойчивости. Но даже один «неустойчивый» пара-

метр может расшатать всю систему, и устойчивое развитие начнет прекращаться при достижении границы самого нижнего параметра.

Представим ситуацию, когда школа имеет большой запас устойчивости почти по всем параметрам, кроме одного. Общий запас устойчивости будет большим. Но школа может неустойчиво развиваться именно по слабому параметру. Получается, что общий запас устойчивости не спасает школу от возможности потерять устойчивость своего развития. Дело, однако, заключается в том, что при большом общем запасе устойчивости повышается вероятность устойчивого развития. *Запас устойчивости системы в целом будет определяться совокупностью разнообразных параметров. При этом должно выполняться условие, чтобы ни один единственный параметр не перешел свой порог устойчивости.*

Отдельного человека можно рассматривать как элементарную образовательную систему, которая также может быть выведена из состояния устойчивого развития. Например, у студента, интенсивно занимающегося спортом, в процессе тренировок накапливается усталость. В итоге падают не только его спортивные результаты, но растрачивается и запас его жизненных сил. Можно сказать, что спортсмен теряет запас устойчивости своих спортивных показателей, показателей силы, здоровья. В. Ф. Пешков предлагает методику восстановления работоспособности спортсменов. Он считает целесообразным применение средств восстановления спортсменов непосредственно в процессе тренировок, а не после окончания тренировочных занятий [8]. Такая восстановительно-профилактическая методика хорошо согласуется с понятием «локальной устойчивости» в теоретических работах по устойчивости систем различной природы. То есть устойчивость спортивных показателей, работоспособности в целом требует обеспечения локальной устойчивости в каждый отдельный период тренировочных занятий.

Таким образом, для образовательных систем под понятием «устойчивое развитие» будем понимать постоянное, в пределах некоторого определенного периода времени, улучшение или сохранение на высоком уровне основных показателей деятельности образовательных систем того или иного уровня. В качестве таких показателей могут выступать: а) улучшение качества успеваемости; б) улучшение здоровья детей; в) возраст и квалификация педагогического персонала и др.

Список литературы

1. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 19. Ун–Че. М.: Большая Российская энциклопедия, 2004. С. 21.
2. Системный анализ и принятие решений: Словарь-справочник: учеб. пособие для вузов / под ред. В. Н. Волковой, В. Н. Козлова. М.: Высш. шк., 2004. 616 с.
3. Мамонтов В. Н. Феноменология современной жизни как феноменология осознания проблемы неустойчивого развития и предложения к ее решению // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия. Сб. тезисов Международного конгресса. Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 1995. 312 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1990. 921 с.
5. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. М.: Экономика, 1975. 191 с.
6. Турченко В. Н., Шафранов-Куцев Г. Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости (методология устойчивого развития): монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2000. 204 с.
7. Бесекерский В. А., Попов Е. П. Теория систем автоматического регулирования. Издательство «Наука». Главная редакция физико-математической литературы. М., 1972. 768 с.
8. Пешков В. Ф. Формирование знаний и умений восстановительно-профилактической направленности у студентов факультета физической культуры // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2003. Вып. 3. С. 47–49.

Атрашенко А. Н., кандидат педагогических наук, зав. лабораторией.

Институт развития образовательных систем РАО.

Пр. Комсомольский, 75, Томск, Россия, 634041.

E-mail: upravlenie512@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 01.02.2013.

A. N. Atrashenko

ABOUT MANAGEMENT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

The article considers theoretical and methodological questions of management in the multi-layered educational system. Some examples demonstrate essence of the notions stability, and sustainable development, open the essence of management of sustainable development of the educational system. The article shows a categorical apparatus of the stability of systems.

Key words: *educational system, sustainable development, management, processes, inputs, outputs, pedagogical system.*

Institute of Educational Systems Development RAE.

Pr. Komsomolsky, 75, Tomsk, Russia, 634041.

E-mail: upravlenie512@inbox.ru

НАШИ АВТОРЫ

- Атрашенко А. Н. – кандидат педагогических наук, зав. лабораторией
Институт развития образовательных систем РАО
Пр. Комсомольский, 75, Томск, Россия, 634041
E-mail: upravlenie512@inbox.ru
- Винниченко Н. Л. – доцент
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: vinnat@yandex.ru
- Игна О. Н. – зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: onigna@tspu.edu.ru
- Комагорова М. В. – младший научный сотрудник
Институт развития образовательных систем РАО
Пр. Комсомольский, 75, Томск, Россия, 634041
E-mail: ktmw10@mail.ru
- Курьянович А. В. – кандидат филологических наук, доцент
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru
- Мирошниченко В. В. – доцент
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова
Пр. Ленина, 94, Абакан, Республика Хакасия, Россия, 655017
E-mail: Vlada_V@mail.ru
- Низкодубова С. В. – доктор медицинских наук, профессор кафедры
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634050
E-mail: mbd09@mail.ru
- Никольская О. Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: laz27@sibmail.com
- Перушина Н. А. – аспирант
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: p_nina@sibmail.com
- Петроченко Л. А. – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры, профессор РАЕ
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061
E-mail: lapetrochenko@tspu.edu.ru
- Седокова М. Л. – кандидат биологических наук, доцент кафедры
Томский государственный педагогический университет
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634050
E-mail: cedokova@sibmail.com
- Стародубцева О. Г. – старший преподаватель
Сибирский государственный медицинский университет
Ул. Московский тракт, 2, Томск, Россия, 634050
E-mail: entourage2009@bk.ru

OUR AUTHORS

- Atrashenko A. N.* – Institute of Educational Systems Development RAE
Pr. Komsomolsky, 75, Tomsk, Russia, 634041
E-mail: upravlenie512@inbox.ru
- Igna O. N.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: onigna@tspu.edu.ru
- Komagorova M. V.* – Institute of Educational Systems Development RAE
Pr. Komsomolsky, 75, Tomsk, Russia, 634041
E-mail: kmw10@mail.ru
- Kuryanovich A. V.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru
- Miroshnichenko V. V.* – Katanov Khakass State University
Pr. Lenina, 94, Abakan, Republic of Khakassia, Russia, 655017
E-mail: Vlada_V@mail.ru
- Nikolskaya O. L.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: laz27@sibmail.com
- Nizkodubova C. V.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: mbd09@mail.ru
- Pervushina N. A.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: p_nina@sibmail.com
- Petrochenko L. A.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: lapetrochenko@tspu.edu.ru
- Sedokova M. L.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: cedokova@sibmail.com
- Starodubtseva O. G.* – Siberian State Medical University
Ul. Moskovsky trakt, 2, Tomsk, Russia, 634050
E-mail: entourage2009@bk.ru
- Vinnichenko N. L.* – Tomsk State Pedagogical University
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061
E-mail: vinnat@yandex.ru

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим направлениям:

- * Педагогика, дидактика, методика и психология высшей школы.
- * Образовательные технологии.
- * Методики предметного обучения в общем, дополнительном и высшем образовании.
- * Педагогика повышения квалификации педагогических работников.
- * Общее и дополнительное образование детей, молодежи, взрослых.
- * Педагогика, методика и психология дошкольного и предшкольного образования.
- * Методология современных психолого-педагогических исследований.
- * Реализация новых ФГОС на разных ступенях образования.

Периодичность издания: 2 выпуска в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Требования к материалам, представляемым к публикации:

Материалы представляются на электронных носителях. На диске должно быть 2 обязательных файла.

1. УДК, Ф.И.О. автора(ов), название статьи, аннотация статьи (объемом не более 10 печатных строк), ключевые слова, текст статьи, приставный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05-2008), место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес, телефон, факс, e-mail. Пример оформления приведен на сайте журнала.

2. На английском языке: Ф.И.О. автора(ов), название статьи, аннотация статьи, ключевые слова, место работы (учебы), почтовый адрес организации.

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 – с двусторонним заполнением.

К электронному варианту должен прилагаться подписанный авторами печатный экземпляр статьи (с рисунками и диаграммами в тексте). Печатный экземпляр должен соответствовать электронному варианту.

Текст статьи объемом не более 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times, кегль 14, межстрочный интервал 1.5) и сохранен в формате RTF. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см. с каждого края.

Ссылки даются в тексте, в квадратных скобках. Цитируемая литература и источники приводятся в конце статьи согласно нумерации ссылок, не по алфавиту (оформляются по ГОСТ Р 7.05-2008). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>

Pedagogical Review

GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following areas:

- Humanities
- Social Science
- Science

Submission Requirements:

The manuscripts should be presented on electronic media. On a CD 2 files are required.

1. Text of the manuscript, which includes: full name of the author(s), article title, abstract (no more than 10 printed lines), keywords, main text, references.

2. Author(s) affiliation, academic degree, academic title, postal address, phone, fax, e-mail.

For publication of the article authors ought to fill out, sign and send by mail the contract in two copies, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the contract on one page A4 format — a two-way coverage.

The electronic version must be accompanied by a signed hard copy of the manuscript with pictures and diagrams in the text. The hard copy must match the electronic version.

The text of the article should not exceed 16 A4 pages (including references, figures, tables, etc.) should be typed in a text editor (font size is 14 pt in Times New Roman style, line spacing 1.5) and saved in RTF format. Page margins should be 2 cm from each edge. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files.

References are given in the text in square brackets. Each reference should be numbered in the order it first appears in the text. Lists of references should be given at the end of the article numbered according to references in the text, not in alphabetical order. Every publication or unpublished source (archive source) should be listed only once and it should have its own number. When referring to several sources indicate all of them.

Manuscripts are sent to an independent review and accepted for publication after approval. The order of review of articles, which have been received for publication in the «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review», is posted on the website of the journal.

The materials that do not meet these requirements will not be accepted. Submitted materials will not be returned. In case of a negative decision about the publication of the article the author will be notified with explanations.

The editor accepts preliminary purchase orders for subsequent issues of the journal.

Records about submission can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>